SISTEMATIZACIÓN PARTICIPATIVA DE U-NIÑOS: Una experiencia de Extensión Solidaria para la ocupación del tiempo libre con niños y niñas del Barrio el Carmen

Nelly Ocampo Osorio

Universidad Nacional de Colombia

Facultad, Departamento (Escuela, etc.)

Manizales, Colombia

2021

SISTEMATIZACIÓN PARTICIPATIVA DE U-NIÑOS: Una experiencia de Extensión Solidaria para la ocupación del tiempo libre con niños y niñas del Barrio el Carmen

Nelly Ocampo Osorio

Tesis o trabajo de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Administración

Director:

Antropólogo – Javier Orlando Lozano Escobar

Maestría en Teoría e Historia de la Educación

Doctorado en Educación y Sociedad

Grupo de Investigación:

Teoría y práctica de la gestión cultural

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Administración, Departamento de Administración

Manizales, Colombia

2021

Agradecimientos

En reconocimiento a la comunidad niñas, niños, adolescentes y familias del Barrio el Carmen por su acogida, por su gesto de colaborar y que no se negaron en contribuir con esta investigación, por la dedicación del tiempo, por haber depositado su confianza en la *Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales*, para permitir que los niñas y niños salieran de los diferentes Campus Universitarios, donde rutinariamente recibieron la utilización de la ocupación de su tiempo libre de estudios académicos, para visitar por ejemplo, el Nevado del Ruiz, Parque Natural de los Nevados, las Caminatas Ecológicas, entre otras.

Agradecer a todo el equipo profesional, talleristas, profesores, administrativos, de servicios generales que hicieron parte de esta labor desde el primer momento del año 2015 hasta su finalización en el año 2018. Especialmente a los profesores que entregaron desinteresadamente su tiempo y conocimiento a las comunidades; a los administrativos quienes estuvieron muy dispuestos y atentos en la asignación de los espacios de la infraestructura de los Campus: gimnasio, bibliotecas, auditorios, laboratorios, entre otros.

Una mención a mi estimado profesor Director de esta Investigación Javier Orlando Lozano A. por su paciencia y constancia, porque en los momentos más difíciles, siempre me brindó el impulso y el apoyo para seguir adelante.

A mi eterna compañía, a mi sostén, a mi soporte emocional, a una persona que me acompaña en las buenas y en las malas y que con su conocimiento de la tecnología actual no me abandonó y me acompañó hasta el último momento de esta investigación, mi hijo Gonzalo Mauricio Zapata Ocampo.

SISTEMATIZACIÓN PARTICIPATIVA DE U-NIÑOS: Una experiencia de Extensión Solidaria para la ocupación del tiempo libre con niños y niñas del Barrio el Carmen

Resumen

La presente investigación se enfoca en los programas de Extensión Solidaria e Innovación Social de la *Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales*, como un proyecto de sistematización participativa de proyectos de intervención social dirigidos a la comunidad de niñas, niños, jóvenes y sus familias del Barrio El Carmen en la ciudad de Manizales, una comuna con altos niveles de vulnerabilidad económica, social y cultural, con problemáticas profundas en cuanto a la exclusión de oportunidades, micronarcotráfico, consumo de sustancias ilegales, la deserción escolar, el trabajo a temprana edad y la desintegración de los vínculos afectivos y soportes emocionales de los grupos familiares, los cuales impactan especialmente en su infancia y adolescencia.

Una vez ejecutados los proyectos de intervención –objeto de la presente investigación- en su totalidad, por espacio de cuatro años continuos y en dos momentos diferentes, entre 2015 y 2018, inicia esta investigación cuyo objetivo principal es la sistematización del proceso comunitario agenciado en cada una de sus etapas, destacando los momentos concretos de participación activa de la comunidad en general y la continuidad de la relación entre la comunidad y el equipo profesional a cargo de la ejecución de este proceso de sistematización.

Para esta investigación se han tomado como insumos claves los relatos y materiales audiovisuales producidos durante la ejecución de los proyectos estudiados, así como también narrativas posteriores a la finalización del proceso y pasado más de un año, ubicando a la comunidad participante en sus espacios de vivienda y generando

entrevistas semiestructuradas, informales, registradas en audio, aplicadas a más de 30 participantes en los proyectos. Esta sistematización se confronta con un producto similar de narrativas, obtenidas con una parte del equipo profesional que ejecutó el proyecto.

Los resultados obtenidos desde las narrativas se analizan a través de una matriz construida dentro de la investigación y en la cual se determinan unas categorías o dimensiones de análisis que están concebidas en función de la experiencia de participación de la comunidad, tales como sus sensaciones, percepciones, trayectorias y utopías. Esta matriz se enriquece con los niveles de nucleamiento de la subjetivación política propuestos por (Zemelman, 1998), con lo cual se reafirma la importancia de la participación de la comunidad a través de sus voces y narrativas, lo que incluso conlleva a la reflexión de la labor desarrollada por el equipo profesional.

Estos resultados se trasladan al campo de la Extensión solidaria e innovación social desarrollada en la *Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales*, demostrando como la sistematización participativa se convierte en una herramienta metodológica, no solamente pertinente y ajustada a los procesos de evaluación administrativa y técnica de los proyectos, sino que aporta unas nuevas perspectivas de análisis que involucra también variables de orden subjetivo, tales como las percepciones y las utopías que, siendo fundamentales en el campo de la intervención social, son difíciles de aprehender desde el campo de las ciencias económicas y administrativas. En cuanto orientadoras de la acción cotidiana, no solo familiar, sino eventualmente comunitaria o institucional, señalan un terreno novedoso por explorar en la administración.

Palabras clave: Extensión solidaria, sistematización, participación comunitaria, intervención social, narrativas sociales, percepciones, utopías.

PARTICIPATORY SYSTEMATIZATION OF U-CHILDREN: An experience of Solidarity Extension for the occupation of free time with children from Barrio el Carmen

Abstract

This research is focused on the solidarity extension and social innovation programs of the *National University of Colombia in Manizales*, as a participatory systematization process of social intervention projects aimed at the community made up of girls, boys, young people and families from Barrio El Carmen in the city of Manizales. This is a commune with high levels of economic, social and cultural vulnerability, with deep problems such as exclusion of opportunities, micro-drug trafficking, illegal substances comsumption, school dropouts, early work and the disintegration of the affective bonds and emotional supports of family groups, which especially impact their childhood and adolescence.

Once the intervention projects have been executed in its entirety during four continuous years and at two different times (2015-2018), this research begins whose main objective is the participatory systematization of the entire intervention and for each of its stages, highlighting the specific moments of active participation of the community and the continuity of the interrelation between the community and the professional team in charge of the execution of the project.

For this research, key inputs have been taken for participatory systematization such as the stories and audiovisual materials produced during the execution of solidarity extension projects, as well as narratives after the end of the process and after more than a year, locating the participating community in their living spaces and generating semi-structured and informal interviews, recorded in audio and applied to more than 30 people who participated in the mentioned projects. This systematization is confronted with a similar product of narratives, obtained with a part of the professional team that executed the project.

The results obtained from the narratives are analyzed through a matrix built within the research and in which categories or dimensions of analysis are determined that are conceived based on the experience of community participation, such as their sensations, perceptions, trajectories and utopias. This matrix is enriched by the levels of nucleation of political subjectivation proposed by (Zemelman, 1998), which reaffirms the importance of community participation through their voices and narratives, which even leads to reflection on the work developed by the professional team.

These results are transferred to the field of solidarity extension and social innovation developed at the *National University of Colombia in Manizales*, demonstrating how participatory systematization becomes a methodological tool, not only pertinent and adjusted to the administrative and technical evaluation processes of the projects, but rather provides new analytical perspectives related to subjective variables such as perceptions and utopias that, being fundamental in the field of social intervention, are difficult to grasp from the field of economic and administrative sciences. As a principle that can orientate the quotidian action, not only familiar but also community and institutional actions, these concepts can set up an innovative field for the management.

Keywords: Solidarity extension, systematization, community participation, social intervention, social narratives, perceptions, utopias.

Contenido

Pág.

Resumen.....VII

Lista de figuras.....XII

Lista de tablas.....XIII

Lista de abreviaturas.....XIV

Introducción.....1

1. La sistematización como una metodología posible y prudente para el análisis a las prácticas de Extensión solidaria: Revisiones teóricas.....13

2. Marco metodológico: Una sistematización basada en categorías de subjetivación para las experiencias de intervención colectiva.....37

3. Lo hallado: un analisis sistematico matricial en clave de dimensiones de la participacion y nucleamientos de las narrativas.....79

4. Conclusiones y recomendaciones.....117

Bibliografía.....123

Lista de figuras

Pág.

Gráfico 1.1 Circuito de Retroalimentación: Responsabilidad Social.....15
Gráfico 1.2 Circulación de conceptos y relaciones sobre la Extensión Solidaria….27

Lista de tablas

Pág.

Tabla 2.1 Matriz metodológica para el análisis sistematizado de las narrativas comunidad-equipo, como formas de instigación de las subjetividades políticas....77
Tabla 3.1 Sensación - Percepción.....91
Tabla 3.2 Cambios y Trayectoria.....97
Tabla 3.3 Aprendizajes y utopías.....103
Tabla 3.4 Profesional a cargo del proyecto.....107

Lista de abreviaturas

Abreviatura	Término
RSE	Responsabilidad Social Empresarial
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
PARD	Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos
ICBF	Instituto de Bienestar Familiar
RSO	Responsabilidad Social Organizacional
IAP	Investigación Acción Participativa

Introducción

> *La universidad, a diferencia de la empresa, fue inventada por la sociedad en que vivimos para pensar las cosas con muchísimo cuidado; sus tiempos característicos no son los de la productividad industrial, tampoco los espacios que típicamente la preocupan son los del mero vecindario. La universidad del corto plazo no es universidad. La convergencia verdaderamente valiosa de la universidad y la sociedad exterior se produce en el mediano, quizás en el largo plazo; los laboratorios y talleres de la industria son, en general, más eficaces que los gabinetes de los científicos para resolver el problema del producto que debe salir mañana al mercado. Los resultados de la investigación científica, y hasta las nuevas tecnologías, tiene efectos sólo en el mediano y largo plazo. No se diga de los efectos profundos de las obras de arte o de las escuelas filosóficas. Los egresados con capacidad de inventar y discernir requieren de un cierto tiempo para actuar. La universidad y la empresa se mueven en diferentes horizontes temporales que sólo convergen una vez pasado un cierto umbral de duraciones* (Páramo Rocha, 2011).

Comparto esta introducción desde el artículo de (Gómez de Mantilla & Figueroa Chávez, 2011). por su total pertinencia, con respecto a la idea que este documento pretende desarrollar como preámbulo para esta investigación. Con esta investigación se propone, como uno de los objetivos principales, insertar una nueva experiencia dentro de un acumulado ya importante, sobre la forma como la universidad ha incorporado la *Extensión Solidaria* y ha generado su propia forma de asumirla y ejecutarla, frente a lo que el sector productivo ha realizado en el mismo sentido; esta idea se destaca en la cita introductoria de (Páramo Rocha, 2011), que he traído al diálogo. A su vez, es importante destacar como ha sido la universidad pública en contraste con la privada, la que ha

socializado de manera científica esta labor, lo que se refleja en el mayor número de material bibliográfico y documental disponible.

Existen dos preguntas para direccionar esta introducción y con las respuestas se busca dar una apertura clara y concisa a esta investigación. La primera indagación, acerca del sentido de la *Extensión solidaria*, sin querer ahondar en su definición, puesto que en el marco teórico habrá un espacio adecuado para tal fin; y una segunda indagación acerca de, hacia quién, en este caso, hacia quienes, se dirigió este trabajo que, en primera instancia es lógicamente una intervención social, la cual se ha transformado, para efectos de la Maestría en Administración, en una investigación sobre la sistematización metodológica de dicha experiencia.

¿Qué se pretende dar a entender por *Extensión solidaria* y a través de qué términos se construye dicha definición, para dar cuenta del proceso de intervención social ejecutado? Para desarrollar la respuesta se toma como punto de partida, el preámbulo general al concepto de Extensión solidaria que presenta el Prof. Augusto Castro, filosofo peruano, en su reciente libro "*El desafío de un pensar diferente"* y en el cual señala como el concepto de *Extensión solidaria* se origina en la profundidad de una categoría más amplia que es la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), con lo cual se remarca la idea que este es un término exportado por la academia hace muy poco tiempo relativamente y por lo tanto, aún se encuentra en etapa de adaptación. Comenta (Castro, 2018):

> *"En realidad, podemos pensar que, si la empresa se lleva bien con la población local, con sus trabajadores, con sus proveedores y con el entorno ambiental, tiene muchísimas más posibilidades de mejorar sus ingresos, su imagen y su permanencia en el tiempo. La idea que se transmite es que haciendo las cosas bien, se pueden hacer buenos negocios. En este horizonte es que aparece la idea de RSE como un componente fundamental del proceso industrial contemporáneo. La RSE nace, pues, como un elemento que está*

> *indisolublemente unido a la calidad de la producción en el interés de generar más rentabilidad."* (Castro, 2018, p. 235)

La cita es clara al referir en su totalidad, conceptos del campo de la producción empresarial y la industria para definir la Responsabilidad Social Empresarial (RSE); y cómo en el ámbito industrial no solo ha habido un intenso desarrollo tecnológico, sino que se ha gestado nuevas formas de ver, entender y transformar las relaciones entre productor, producto y consumidor, cuestión que, en la presente investigación, tan solo se menciona. se sustenta Con Castro (2018) se sustenta la idea del origen foráneo de este concepto y práctica, que en el campo universitario ha adquirido mucho sentido, aunque al haber sido extrapolada de otros campos, es objeto de toda clase de replanteamientos teóricos y prácticos, como el que se presenta en este documento.

Dicho lo anterior, cabe entonces preguntarse, de qué manera en un momento dado, la universidad incorporó el concepto y bajo que premisas no solo se limitó a un análisis teórico en lo que tendría absoluta competencia, sino que avanzó hacia la implementación de actividades concretas con su propia metodología y formas diversas de ejecutarla. Precisamente se reitera que, en el marco teórico se desarrollará un análisis frente a dicha incorporación con el subsiguiente desarrollo de acciones; por el momento, en el marco de esta introducción se reconoce que una(s) razón(es) que explique(n) la aprehensión de la que se viene hablando. Más adelante, en el mismo texto de Castro (2018) se encuentra un aspecto que se considera fundamental para entender el cuestionamiento que recientemente se ha formulado:

> *"Podría haberse pensado hace algunas décadas que el tema de la RSE era un sueño y algo imposible de realizar dada la tensión y la intensa competencia de las empresas en esos tiempos. Sin embargo, el sueño se va haciendo realidad no por la virtud de las empresas, sino por la exigencia de las personas y este es el punto que hemos remarcado a lo largo de todo este capítulo. Lograr que la práctica de la RSE se instale como una política consistente de las empresas, sean estas grandes, medianas o chicas, significa que la conciencia ciudadana de los individuos ha crecido y que no hay lugar para que existan relaciones de*

> *corrupción, oportunismo e inmoralidad. Estamos observando, así, que contar con la RSE resulta una consecuencia de la vida moral de las personas que a su vez fortalece su propia conciencia ciudadana"* (Castro, 2018, p. 239).

La RSE pasa entonces a ser el producto de una acción de la ciudadanía, en la que obviamente está contenido el consumidor, más que una acción originada al interior de la industria. Es el entorno social el que presiona a las empresas a constituir, más que unas actividades deliberadas con el objeto de satisfacer demandas o responder a la competencia interpuesta por otras empresas, todo un aparato (para mantenerse en el ámbito de la producción) de disposiciones éticas y morales que se rotularán como "*acciones de calidad*". Este sería el nodo puntual a partir del cual emerge la RSE; no obstante, un origen puesto al exterior del factor único productivo.

Es indudable que las industrias persiguen los impactos en materia de mayor rentabilidad bajo esta nueva forma de producir con calidad. Se abre entonces la espiral de desarrollo de conceptos como calidad, calidad total, bienes, servicios, etc. que han transformado el concepto mismo de producción; este aspecto no se pretende analizar en este documento; el punto que es importante resaltar es que finalmente el concepto de RSE es un producto del sujeto en medio de la producción y el consumo, escenario en el cual, la industria apropia y desarrolla un comportamiento conocido como Responsabilidad Social el cual permanentemente depende en su evolución, del sujeto por quien se origina, pues es él o ella quien(es) interpela(n) no solo el producto, el bien o el servicio, sino además la manera como se produce y los impactos causados por esta producción en otras instancias o niveles. Y es en esta dinámica como otros ámbitos, entre ellos la universidad, fija y asimila el concepto brindándole su propia perspectiva.

Con lo que hasta aquí se ha expresado se pretende motivar la lectura de esta investigación puesto que, en la presente introducción solo se llega mencionar los principales componentes del concepto central de *Extensión Solidaria,* y de la relación fundante que establecen, pero en el desarrollo de este documento, se profundizarán y establecerán nuevas relaciones. Al recapitular, se han formulado dos preguntas

introductorias para la investigación: la primera sobre el qué y el lugar de enunciación del concepto *de Extensión solidaria,* el cual, en principio, se ha circunscrito completamente al concepto de *Responsabilidad Social Empresarial*. Hasta este punto se brinda las primeras respuestas a esta pregunta.

En el segundo interrogante se pregunta por quién o quiénes, participan de la *Extensión solidaria;* y no solamente por quién(es) sino especialmente por la manera, dicho de otro modo, el rol que desempeña(n) con dicha participación y con esto se deja una nueva mención, en cuanto a que existirían diferentes niveles para la participación dentro de las acciones de *Extensión solidaria.* Este segundo punto de la investigación es absolutamente relevante porque conduce a plantear un cómo hacerlo, es decir a indagar por una metodología y, por lo tanto, implica desarrollar la investigación con base en un hecho ejecutado, palabras más, palabras menos, a observar conductas, a analizar percepciones, a seguir trayectorias y a organizar experiencias y aprendizajes de quien(es) toma(n) parte en dicha ejecución.

Por otro lado, considero que este aspecto del quién(es), realmente satisface el interés primario de la academia: generar conocimiento, dentro de la línea de las ciencias sociales, para las cuales lo importante es la constitución de un(os) sujeto(s) que previamente conoce(n) y que posteriormente participa(n) activamente de un nuevo conocimiento que emerge de la acción de intervención, sujeto(s) al cual o a los cuales adicionalmente, la acción investigativa “da voz”. A continuación, este documento se referirá a la comunidad del Barrio El Carmen de la ciudad de Manizales (Caldas), para quienes desde esta introducción se expresa un absoluto agradecimiento, no solamente por su acogida, su constante interés, expresado en la participación de sus niñas, niños y jóvenes que estuvieron directamente involucradas e involucrados en cada uno de los momentos pedagógicos y lúdicos de mutuo aprendizaje y su participación activa, expresada en sus narrativas que dan cuenta de los logros alcanzados y de las expectativas que a futuro han quedado en esta comunidad, con respecto a lo que pueda significar el retornar con una nueva experiencia de *Extensión solidaria.*

La presentación de esta comunidad queda expuesta en esta introducción, en forma de una caracterización de las problemáticas económicas y sociales especialmente, que motivaron la puesta en marcha por parte de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, de dos procesos de *Extensión solidaria* bajo la coordinación de los autores del presente documento. Previamente se ejecutó el proyecto "Niños Líderes Emprendedores. Espacios de formación integral en Liderazgo y Emprendimiento para niñas y niños de 9 a 12 años de la comunidad parroquia Nuestra Señora del Carmen-Manizales". Su objetivo fue desarrollar aptitudes en Liderazgo y Emprendimiento para 30 niños entre los 9 y 12 años.

En el segundo de estos procesos, desarrollado entre los meses de agosto y diciembre de 2018, bajo el título “UNiños: Construyendo futuro” se desarrollan las acciones más significativas entre ambos proyectos y es allí donde, en colaboración con el equipo de trabajo y entre ellas y ellos se menciona a la practicante del pregrado en Gestión Cultural y Comunicativa de la Universidad, María Camila Mora G., se construyeron los primeros documentos que hacen parte de la sistematización de las experiencias. Tomando como base el informe de práctica al que se hace referencia, se reconstruyeron algunos datos claves para la presente investigación. El grupo base para la intervención UNiños, estaba conformado por veinte (20) niñas, niños y adolescentes de la comunidad parroquia Nuestra Señora del Carmen perteneciente a la Comuna Once La Macarena con edades que oscilan entre los 9 y los 15 años, y a través de ellas y ellos, naturalmente, se hace contacto con sus familias, madres, padres y acudientes. Esta comunidad se encuentra focalizada en el estrato socioeconómico bajo (clasificación 1 y 2) con situaciones y condiciones de pobreza remarcados, generando unas circunstancias de vida bastante precarias.

En la Comuna del Barrio El Carmen se perciben varios de los problemas de diverso orden que persisten en la ciudad de Manizales y que son monitoreados periódicamente por el Observatorio “Manizales Cómo vamos” (Observatorio Manizales cómo vamos, 2019). Algunas de estas cifras son las siguientes: la pobreza estadística en Manizales ha retrocedido de forma importante ubicándose actualmente en un 11.9%, habiendo mejorado durante la década, después de registrar un 32.1% en 2008; la pobreza extrema

se mantiene detenida en un 2.1%; como causa principal de esta pobreza figura el desempleo, el cual alcanzó una cifra estable de 11.2%; el desempleo de las mujeres en Manizales registró un 13.2%; la informalidad laboral si bien mejoró con respecto a otros años, se mantiene en un 39.8%; el coeficiente de Gini que mide las condiciones de desigualdad de las sociedades registró en Manizales un 0.45% (Observatorio Manizales cómo vamos, 2019).

Sin embargo, en el caso del trabajo infantil, los logros muestran que la ciudad va en franca erradicación de esta problemática, registrando en 2018 tanto solo una incidencia del 0.4%. Con respecto a los diferentes fenómenos de violencia, como por ejemplo, la violencia intrafamiliar se registró una mejoría entre 2017 y 2018, pasando los casos reportados de 511 a 454 respectivamente, con una caída de incidencia del 11%; pero lo mismo no se puede decir del maltrato y en específico del Abuso sexual infantil, el cual no retrocede y reporta 272 casos en 2018, siendo Manizales la cuarta ciudad de Colombia con este problema, después de Armenia con el primer lugar; la tasa de homicidios subió con respecto a 2017, registrando 80 casos en donde el 91% son hombres, el 66% son menores de 24 años y el 89% tan solo habían cursado al secundaria; el punto más grave y para el cual Manizales ocupa el primer lugar en el país genera preocupación: el suicidio con 48 casos reportados que representan una tasa del 10.5% (Observatorio Manizales cómo vamos, 2019).

La cobertura escolar viene bajando y se registró un 18% menos de matrículas en 2018 con respecto a 2011; la deserción escolar mejoró y registró solo un 2%. Otro problema de salud que es importante para la presente investigación tiene que ver con la maternidad temprana en niñas y adolescentes, que para 2018 registró el porcentaje más bajo en toda la década, con un 28.9%, luego de haber estado en un 56.3% en 2008 (Observatorio Manizales cómo vamos, 2019). No es fácil la situación de esta comunidad, en la cual, cada una de estas problemáticas cobra casos e incluso altas incidencias; los ambientes están afectados por la violencia intrafamiliar, drogadicción, delincuencia, con un tejido social averiado, agravado por condiciones detonantes de vulnerabilidad en sociedades desiguales y sostenidas, en patrones hegemónicos patriarcales y excluyentes, entre los que se destacan los hogares monoparentales y extensos con uno o los dos padres

ausentes, y la frecuencia de casos de jóvenes adolescentes gestantes. La problemática generada conduce a que los niños, niñas y adolescentes en su tiempo libre inicien actividades inapropiadas con consecuencias irreversibles en su adecuado desarrollo hasta la vulneración de sus derechos.

Esta es una realidad que hace eco con muchas otras comunidades en Colombia que viven condiciones similares. Según cifras del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entre los años 2011 y 2017 259.843 niñas, niños y adolescentes han ingresado al Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) por tener en riesgo sus derechos. El principal motivo para ingresar al proceso es el maltrato infantil que incluye maltrato físico, psicológico o negligencia; seguido de la violencia sexual. El maltrato por negligencia es la forma más común, seguido del físico (ICBF, 2019). Según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), los datos sobre pobreza para el año 2016 muestran que 28% de los colombianos se encuentran en condición de pobreza monetaria; en el caso del departamento de Caldas, se clasifica un hogar de 4 personas como pobre si su ingreso está por debajo de $945.576, y en pobreza extrema por debajo de $448.076. Bajo estos valores, y teniendo en cuenta la preponderancia de estratos, gran parte de la población de la comuna La Macarena se encuentra en condición de pobreza monetaria, por lo que los recursos económicos invertidos por parte de las familias en la formación educativa de niñas, niños y adolescentes son muy bajos, ya que se prioriza la alimentación por encima de cualquier otro aspecto (DANE, 2019).

El Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en población escolar en Colombia 2016 demuestra que el 24% de los escolares ha consumido tabaco y el 69,2% alcohol por lo menos una vez en la vida. Con relación a las sustancias ilícitas (marihuana, cocaína, basuco, éxtasis, heroína, LSD, otros alucinógenos popper, dick, pegantes/solventes/pinturas, y otras), el 16% declaró haber usado al menos una de estas sustancias alguna vez en la vida; para el departamento de Caldas, la situación se agrava puesto que existe un 27% de prevalencia por encima de la media nacional en el consumo de dichas sustancias, siendo la marihuana con un 15% la sustancia más usada (ODC, et al., 2019).

Bajo ese contexto, sin necesidad de traer otras cifras que reiteran las condiciones extremas de sobrevivencia y mínima calidad de vida, las niñas, niños y adolescentes ven precarizadas sus condiciones de existencia en todo sentido y en cualquiera de sus escenarios de desempeño, desde la vida de hogar y educación, hasta las oportunidades para gozar de tiempos libres. Las posibilidades quedan reducidas a la inserción empujada en grupos generadores de violencia y delitos, donde acciones devastadoras como el consumo de estupefacientes y la prostitución son el común denominador; sumado a esto se presentan otras formas de exclusión para la convivencia armónica, tal como la existencia de las mal llamadas “fronteras invisibles”, que reducen aún más los espacios de movilidad, recreación y esparcimiento. Esta es la realidad la cual, la *Extensión solidaria* de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, se propone brindar una alternativa de respuesta con los dos proyectos que se ha mencionado y que son materia de sistematización en esta investigación.

El actual Plan Global de Desarrollo 2019-2021 en su designación como “Proyecto cultural y colectivo de nación” contempla lo que se considera unos de los fines de la *Extensión solidaria* en la Universidad; con esto nos referimos al concepto de “nación” y especialmente a lo que significa la *construcción colectiva* implícita, promulgada desde el principio básico de la Universidad, como lugar privilegiado para la educación, la cultura y la transformación positiva de la sociedad (Universidad Nacional de Colombia, 2020).

Adicionalmente, se cuenta con una evidencia obtenida a través de las narrativas de las y los participantes, niñas, niños, adolescentes y sus familias. Una parte de esta investigación traerá estos relatos y los presentará como la base desde la cual sobrevienen los objetivos ahora propuestos y que de forma sintética, apuntan a sistematizar todos los niveles de participación, desde quienes asumen el rol de comunidad sujeto de intervención y depositaria activa de las acciones emprendidas, hasta y especialmente, quienes conforman el equipo de trabajo, que con sus propios conocimientos y experiencias aprehendidos en sus trayectorias por la Universidad, le imprimen un sentido fundamental a la investigación y cuyas voces se desea colocar en

primera línea, con el propósito de dar sentido e incentivar la existencia de muchas más y múltiples iniciativas de Extensión solidaria en la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales.

El examen integral a lo que ha sido hasta este momento una descripción sucinta de la labor investigativa que se desarrollará, junto a la justificación anterior, en la que se da cuenta de la situación social, económica y cultural de la comunidad del Barrio El Carmen, en particular, del entorno que circunscribe a la infancia, las y los jóvenes y los grupos familiares a los que pertenecen, permite formularse unas preguntas problematizadoras de las cuales derivar un objetivo principal y unos objetivos específicos. Inicio por enunciar dichas preguntas, previo a su discusión:

¿Qué sensaciones dejó en los participantes y sus familias, el programa ejecutado a lo largo de cuatro (4) años, con respecto a instituciones como la Universidad y cuál entienden que es el rol de esta en la sociedad y en su barrio?

¿Qué trayectorias siguieron los niños, niñas y jóvenes, resultantes de los procesos U-¿Niños Lideres Emprendedores y U niños Construyendo Futuro, luego de su participación continuada por cuatro (4) años como beneficiarios e individuos en formación en los talleres?

¿Qué opciones académicas abordaron, terminaron su grado de escolaridad media? ¿Ingresaron en la Universidad?

¿Cuáles son las transformaciones más evidentes que se dieron en el entorno barrial y familiar?

¿Qué cambios se generaron en los niños y niñas, y en sus expectativas de participación en la sociedad?

¿Qué lecciones entregan estos recorridos y lo por recorrer, sobre la extensión solidaria de la universidad, como parte de la formación educativa que es impartida?

¿Qué Políticas públicas del nivel local y del nivel universitario es necesario promover a la luz de los aprendizajes de este proceso de investigación sobre los procesos de extensión solidaria?

¿Qué actividades de los talleres y salidas educativas lograron tener recordación e influencia para la vida de los niños?

Si bien las preguntas giran en torno a los posibles impactos causados en la comunidad de niñas, niños, jóvenes y familias participantes de los dos procesos de intervención, existe una intención más profunda, a partir de las respuestas que se obtengan; lo obvio es formular estas preguntas problematizadoras al mismo nivel de la comunidad con quienes se indagan las respuestas; pero el análisis a estas respuestas se traslada a un nivel superior al de la afirmación o negación desde la comunidad. Para ello, como se señalará en su momento, se construirá una matriz en la que se conjugan diferentes variables para el análisis: las respuestas se entenderán en términos de sensaciones, percepciones, trayectorias y utopías. Cada una de estas variables en adelante se identificarán como categorías de análisis y tendrán en otro capítulo posterior un espacio para definirlas y operacionalizarlas; no obstante, a este nivel introductorio es posible generar otras preguntas que facilitan la comprensión acerca del significado de cada una de estas categorías dentro de la investigación.

Surge el concepto de sensación-percepción en la medida que las respuestas de la comunidad, en especial las referidas a las expectativas sobre la presencia de la Universidad como ejecutora de actividades en el barrio, genera sentimientos y afectos más que una respuesta elaborada en sentido más abstracto. La comunidad refiere gusto, alegría, emociones positivas frente a las propuestas de actividad de la Universidad y más acentuado si se trata de involucrar a sus niñas, niños y jóvenes.

En el mismo sentido surge el concepto de trayectoria, esta vez asociado al recuerdo, la memoria colectiva y la evocación acerca de la experiencia vivida. Incluso, esto ocurre porque se pierde la noción del tiempo y por lo tanto no se produce un discurso ubicado en tiempo y espacio objetivo; en cambio si aparecen diferentes momentos en la línea de vida que han seguido y cómo esa línea ha sido generada en gran parte desde la experiencia que se vivió durante la ejecución de los procesos.

Y de la misma forma surge el concepto de utopía. Este es un concepto complejo, del cual esta investigación toma el sentido de proyección posible en medio de la adversidad. Muchos de los relatos en las respuestas frente a la percepción de futuro, precisamente refieren al deseo de alcanzar sueños y proyecciones, muchas de ellas obstaculizadas por las múltiples vulnerabilidades de las que ya se ha hablado en la justificación; las limitaciones económicas y sociales son grandes, pero a pesar de esto, se destaca la motivación y la expectativa que se han construido alrededor de estos proyectos de vida, especialmente dirigidos hacia sus hijas e hijos.

Acercando la conclusión de esta presentación introductoria, es importante señalar tanto el objetivo central en torno al cual se expondrán a continuación los marcos teórico y metodológico, así como los objetivos específicos, los cuales fundamentan las acciones desarrolladas en cada uno de los momentos del proceso investigativo, el cual también quedará esbozado en los próximos párrafos de conclusión. Una forma de entender el objetivo central de la presente investigación, antes de referirla de manera explícita, consiste en identificar y tratar de definir nuevos conceptos y practicas los cuales, tienen un alcance diferente que va mucho más allá que otros proyectos de extensión mencionados, planteándonos en esta ocasión un proceso de investigación sobre la extensión, con el cual valorar y ayudar a la toma de decisiones y políticas institucionales en aspectos tanto administrativos como sociales, de la interacción Universidad-Comunidad.

Este planteamiento es novedoso porque profundiza, a la vez que cuestiona, los enfoques basados en la relación Universidad-Estado-Empresa, que normalmente omiten o no tienen en cuenta las organizaciones de base siguiendo el esquema de universidad neoliberal imperante hoy en día (Gómez de Mantilla & Figueroa Chávez, 2011). Dicho lo anterior, el objetivo principal está orientado a Sistematizar de manera participativa, las experiencias de los proyectos de extensión solidaria, desarrollados por la Universidad Nacional en el barrio El Carmen y circunvecinos, de Manizales, entre los años 2016 y 2019 mostrando su valor como referente ante futuros proyectos de similar aplicación y tomar lecciones valiosas, desprendidas de ellos, para ser incorporadas en otros proyectos. Derivado de este objetivo principal aparecen enlistados los objetivos

específicos, los cuales, apuntan en la misma línea metodológica, a dar cuenta del proceso de sistematización participativa, sus características, sus resultados y especialmente la proyección de logros para otros proyectos en el mismo sentido. Estos objetivos específicos aparecen así:

- Reconocer las impresiones generadas por las acciones implementadas y su metodología, en la comunidad beneficiaria, en los espectros comunitario y la promoción de conductas autónomas en el aprendizaje y la responsabilidad adquirida en sus proyectos de vida, bajo el modelo de la sistematización participativa de la experiencia, para que sirva de insumo en nuevas planificaciones e implementaciones de programas.
- Evaluar en los proyectos que sirven de base a esta Sistematización Participativa, los factores de éxito y la posibilidad de mejora en cada una de sus etapas, bajo la perspectiva administrativa del mismo.
- Mostrar los cambios perceptibles, a través de la sistematización de la información obtenida, suscitados en los beneficiarios directos de los proyectos y sus familias, en las dimensiones identificadas para el análisis de la experiencia y en los vínculos que se dieron entre los beneficiarios y las instituciones encargadas del proyecto.
- Aprovechar las lecciones recopiladas, en la aplicación de los talleres, para la evaluación y mejora en aspectos metodológicos de otros proyectos similares, que sean implementados como parte de la extensión solidaria de la universidad.
- Mostrar los beneficios que ofrece la sistematización de la experiencia participativa de los proyectos en la comunidad y la posibilidad de generar una metodología, que sea adaptable a otros proyectos similares.

Así entonces, esta investigación se desarrollará a través de dos marcos referenciales, el teórico, en el cual entrarán en diálogo, autoras y autores con los respectivos trabajos en la línea de la Responsabilidad social organizacional, y específicamente, en la Extensión solidaria, y a su vez se reconocerán las líneas demarcatorias de las categorías de análisis de esta investigación. En el marco metodológico se reconocerá a la sistematización, como una herramienta procedimental idónea frente al cúmulo notable de

información y experiencia derivada de la implementación de los proyectos de extensión solidaria de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales en la comunidad del Barrio El Carmen. En paralelo se destaca la participación de la comunidad no solo como actores directos de dichos procesos sino adicionalmente como orientadoras y orientadores de las directrices de sistematización que realiza el equipo profesional a cargo de los proyectos. Así mismo y, en conclusión, se destaca la forma como el equipo profesional de manera reflexiva formula la sistematización en términos de dimensiones sensibles con las cuales se busca dejar aprendizajes para futuras implementaciones.

Tres serán los apartes de la investigación, uno por cada categoría de análisis determinadas para la sistematización, que por su importancia deben ser tratados en espacios diferenciados. En el primer aparte se abordarán las sensaciones y percepciones que emergen del contacto con los procesos planteados en el proyecto de intervención, compartidas en una dialéctica entre la comunidad de niñas, niños, jóvenes y sus familias e integrantes del equipo profesional. En este aparte se tendrá en cuenta una pregunta generadora, es decir a partir de la cual se aborda a la comunidad para provocar el diálogo, en mayor proporción con las y los adultos, madres, padres y cuidadores con posibilidad de contar en alguna proporción con las niñas, niños y jóvenes que hicieron parte activa de los procesos:

. ¿Cuáles son las percepciones que los proyectos de extensión dejan en las comunidades donde se desarrollan, particularmente en barrios populares de la ciudad de Manizales?

Para esta pregunta generadora corresponde una hipótesis preliminar en la medida que es importante aproximar las respuestas participativas de la comunidad, como forma de delinear la sistematización de la información recabada. Esta primera hipótesis, como cada una de las que se plantean para cada pregunta generadora subsiguiente, serán ampliadas, contrastadas y/o contrariadas desde los marcos teórico y metodológico, en la medida que varios de los presupuestos que contiene cada hipótesis sea analizado. Para la primera pregunta, la hipótesis es que, la universidad se percibe como una institución inalcanzable, que sirve a los intereses de las élites. En la sede Manizales de la Universidad Nacional de Colombia estudian los hijos de las familias reconocidas,

empresarios con poder económico, y la realización de actividades culturales en el barrio popular es una acción caritativa, resultado de las convicciones religiosas o ideológicas de algunos estudiantes y profesores de la universidad.

En el segundo aparte se abordarán los cambios y trayectorias suscitadas en la medida que avanzan el proyecto y que ha llevado especialmente a la comunidad a entrar en espacios y en lenguajes que movilizan las percepciones anteriores y las colocan a nivel de trayectorias en las cuales pueden trazar líneas de tiempo y desarrollos diversos de lo que viene fraguándose como un proyecto de vida en espacial para niñas, niños y jóvenes de la comunidad. En correspondencia, también se tendrá en cuenta una pregunta generadora para las respuestas y el diálogo con la comunidad participante:

¿Cuáles son las trayectorias y transformaciones que los proyectos de extensión solidaria con talleres en el territorio y enfoque de actividades culturales generan en los niños, niñas, jóvenes y sus familias participantes de estos procesos? ¿En qué medida estos efectos dependen del hecho de hacer presencia en el territorio con actividades de este tipo?

Para la segunda pregunta, la hipótesis es que, dado que las actividades culturales terminaron y no hubo un proceso de continuidad como tal en el barrio EL Carmen, los participantes siguieron trayectorias aleatorias, repartidas entre el mundo del trabajo informal y algunos casos de trayectorias laborales de pequeño ascenso social.

En el tercer aparte especialmente se recogen los aprendizajes que la experiencia de implementación le genera al equipo profesional y que detona la sistematización de los procesos. Aquí se destacará la emergencia de una utopía que se comparte con la comunidad para encontrar puntos de tangencia entre unas, unos y otros alrededor de la experiencia vivida y la expectativa a futuro, que podría ser colmada desde una nueva versión de este mismo proyecto o como una experiencia para ser recogida y ampliada por otros proyectos de Extensión solidaria con similares objetivos; la pregunta generadora a este nivel, como sigue:

¿Qué tienen que enseñar estas experiencias de extensión solidaria en territorios reconocidos como barrios populares emblemáticos de una ciudad, para el contexto universitario, particularmente para la mejora de sus programas no solo de extensión, sino también de responsabilidad social?

Para esta pregunta, la hipótesis es que, las experiencias de extensión solidaria, teniendo poco eco en la comunidad universitaria, permiten que los estudiantes que participan en ellas se orienten clarificando sus vocaciones u orientaciones sociales o artísticas y, algunas veces, enriqueciendo la reflexión académica de sus carreras con la perspectiva que dan estas experiencias. En el aparte de los hallazgos dedicado enteramente al análisis de las narrativas desde la óptica del equipo profesional a cargo de los procesos, se podrán derivar nuevas hipótesis que contrastan con la inicial, antes expuesta.

Concluir esta introducción añadiendo que tanto preguntas problematizadoras, como preguntas generadoras del diálogo con la comunidad e hipótesis serán contrastadas con los hallazgos obtenidos de las matrices de análisis para generar las conclusiones de esta investigación.

1 La sistematización como una metodología posible y prudente para el análisis a las prácticas de Extensión solidaria: Revisiones teóricas

El objetivo de este marco teórico es generar un diálogo entre diversos autores y autoras cuyos conceptos, modelos y planteamientos nutren de manera fundamental, los diferentes tópicos de esta investigación, en lo concerniente al desarrollo de las acciones en terreno con las y los participantes, y la discusión propositiva de resultados y conclusiones. Esta investigación se desarrolla teniendo como telón de fondo el concepto de *Extensión Solidaria,* que ya se presentó de forma esquemática en la introducción. Por lo tanto, es el momento propicio para entrar en materia de análisis, marcando dos momentos específicos para el ejercicio discursivo de este marco teórico: un primer momento amplio en el cual se relacionen los diferentes abordajes para la Extensión solidaria, permitiendo así aclarar los encuentros y desencuentros entre dichas denominaciones, al punto que sea posible ubicar la investigación en un espacio epistemológico concreto, que pueda dar cuenta de cada elemento conceptual y de la forma como establecen relaciones a través de las cuales constituir un modelo teórico propio, para los problema(s) y objetivo(s) que esta investigación se ha propuesto identificar y alcanzar.

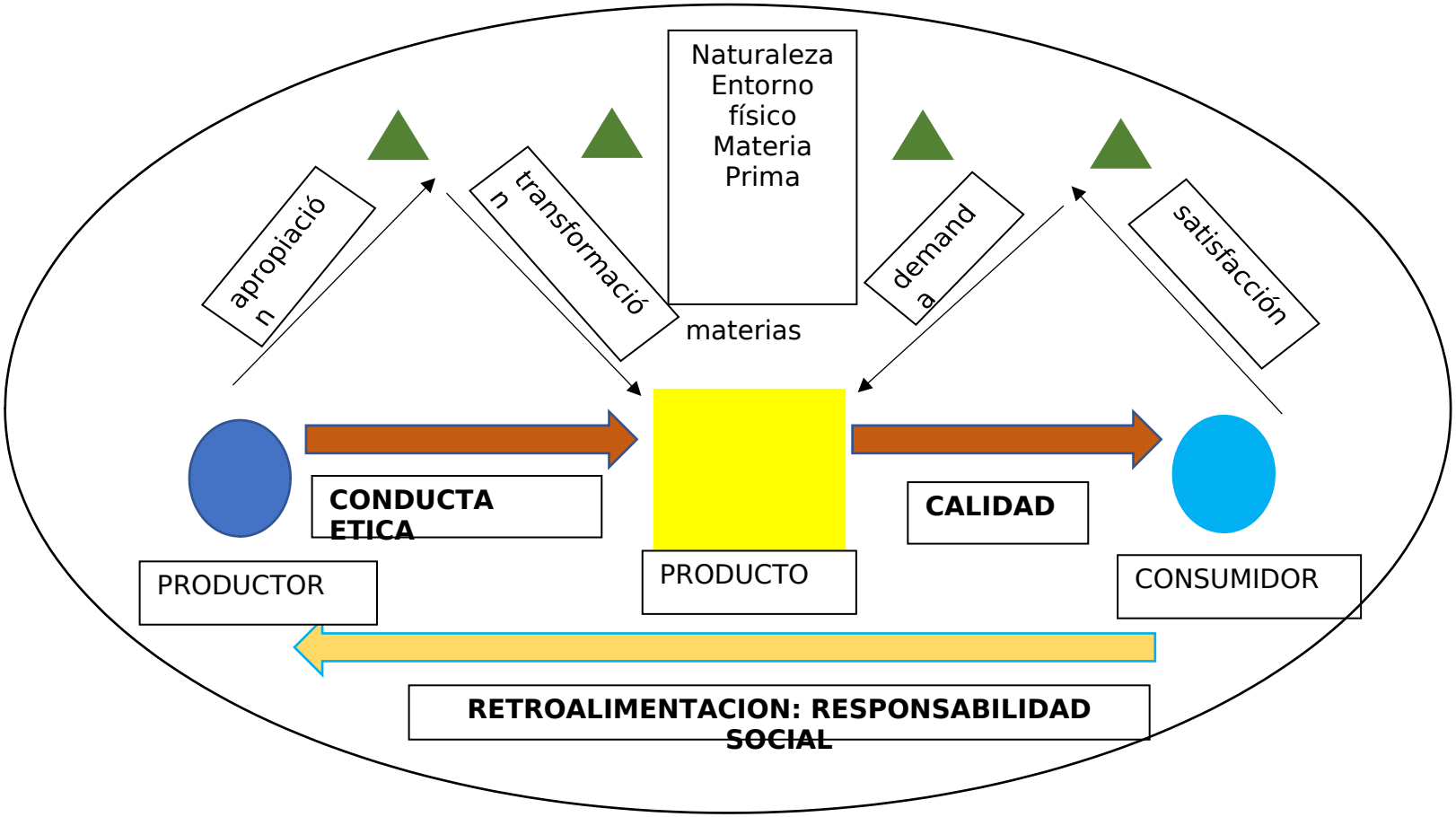
Y un segundo momento en el cual, se extrapole el modelo teórico general en función de la experiencia de intervención con la comunidad especifica del Barrio El Carmen, de tal forma que se obtenga un modelo ajustado, como concepto de *Extensión solidaria* que esta investigación pretende aportar. Adicionalmente en este segundo momento entran en juego dos conceptos catalizadores de la acción de *Extensión solidaria* desarrollada, a saber, una definición de *Investigación Acción Participativa IAP* y una definición de *Educación Popular*. Puestas de esta forma sintética, las pretensiones de este marco

teórico parecerían un ejercicio sencillo, pero se trata de una síntesis compleja debido a las implicaciones de la revisión bibliográfica, en las que además de abarcar un buen número de textos de diversa índole, se debe construir en paralelo, un entramado discursivo que además de cuidar una lógica expositiva responda simultáneamente a la propuesta manifestada.

Dando paso al desarrollo del marco, hechas las precisiones sobre su complejidad, corresponde en primera instancia "abrir el abanico" de conceptos y términos con los cuales se identifica este campo semántico de la Extensión solidaria. Todas estas denominaciones recorren un camino común en el cual se establecen relaciones de equivalencia, o similitud para las cuales el factor vinculante habla de un origen provocado por un *circuito* o *entorno* que circunscribe a cualquier *actividad productiva*, entendida esta como la *transformación* de una materia por parte de un componente de dicho entorno *el productor*, quien *apropiándose* de elementos contenidos y conocidos por todas las partes, los transforma con el propósito de *satisfacer* una necesidad de otro componente, *el consumidor*, creando entre ambos componentes una relación emergente denominada *demanda*.

Esta demanda implica entonces un "ethos" o entendida también como una *conducta ética* especialmente bajo *responsabilidad del productor*, con la cual la transformación de la materia en *producto,* satisface en una permanente progresión y "de la mejor manera", *calidad*, la necesidad del consumidor, adicionalmente, esta *conducta ética*, transforma la manera como el *productor* se *apropia* y *transforma* la materia prima que toma del entorno natural, generando retribuciones o buscando el menor impacto posible, así como, del lado del consumidor, la *conducta ética* también opera sobre la *satisfacción* y la *demanda*, originando acciones conscientes del consumidor que mitiguen el impacto que este último causa sobre el mismo entorno. El *consumidor* asume otra *responsabilidad* en el sentido de cerrar el circuito *retroalimentando* la producción y conduciéndola hacia las mayores y más satisfactorias condiciones posibles, entre las que se contempla el causar las mínimas afectaciones en toda la extensión del circuito descrito y para todos los componentes. Véase el gráfico 1.1.

Gráfico 1.1 Circuito de Retroalimentación: Responsabilidad Social



Esquema que ilustra el Entorno o circuito productivo del que emana la Responsabilidad Social Empresarial RSE, en adelante de forma genérica: Responsabilidad Social Organizacional RSO.

Fuente: Elaboración propia).

El gráfico 1.1 es producto de un ejercicio profesional realizado por la investigadora con el propósito de ilustrar, tanto los elementos que componen el entorno o circuito productivo como las diferentes relaciones que se establecen, y de las cuales emerge el concepto de Responsabilidad social empresarial RSE. En la introducción se señaló que en este documento se asume completamente que la construcción de este término pertenece absolutamente al campo de la productividad y más específicamente al campo industrial; como efectivamente lo resalta el gráfico 1.1, los elementos y las relaciones que se conjugan para dar lugar a la Responsabilidad Social Empresarial RSE, pertenecen prácticamente a las “cadenas de producción” (Castro, 2018).

Lo que se tratará más adelante será entender cómo el campo universitario, con características evidentemente muy diferentes al campo industrial, construye un concepto propio, el cual, si bien podría pertenecer al ámbito de lo que se ha mencionado inicialmente como Responsabilidad Social Empresarial, difiere sustancialmente de la línea más estrictamente productiva, y a partir de qué punto conceptual se constituyó la *Extensión social* y la incorporó decididamente dentro de sus procesos misionales. Desde el esquema anterior y siguiendo a Castro (2018), hay una primera conclusión muy importante puesto que se aclara una idea según la cual, en el concepto de RSE existe una carga de “filantropía”, entendida esta como una acción altruista regida por las “buenas intenciones” y el deseo de “hacer el bien”. El hecho que se entienda y se asuma en primera instancia, el carácter riguroso del producto emergente de la RSE, desde elementos y relaciones tan materiales y tangibles como los que se han señalado del campo de la producción, aleja de raíz cualquier acercamiento a una posibilidad como esta. En palabras de (Castro, 2018):

> *“Desde nuestro punto de vista, la nueva perspectiva no se confunde con el concepto de filantropía. La ética es compromiso y responsabilidad, en tanto la filantropía es un acto de gratuidad*” (Castro, 2018, p. 237).

Otro punto que es importante adelantar ahora es acotar las diferentes formas de referirse al término Responsabilidad Social que, hasta aquí, por el hecho de señalar tan

enfáticamente su origen en el campo industrial se ha llamado Responsabilidad Social Empresarial (RSE). Es importante volver a retomar el esquema central de este marco, ahora para hacer un señalamiento fundamental, en el sentido de reconocer el lugar específico dentro del gran circuito graficado, en el que se ubica la Responsabilidad Social. Descrita de la forma más sencilla posible sería, entre el productor, el producto y el consumidor se entabla una estrecha relación señalada por las flechas más gruesas. Esta es una relación en doble sentido desde la cual, el productor actúa con una *conducta ética* transformando el producto, en procura de la mayor *calidad* para satisfacer la demanda del consumidor, quien a su vez *retroalimenta* esta acción de producción. Es esta relación de doble vía es a lo que se conoce como *Responsabilidad Social.*

A este nivel aparece un nuevo aspecto para destacar y es el hecho que la RSE no se trata como una acción exclusivamente gestada al interior de la organización productiva, y sobre la cual dicha organización ejerce completo control generando cambios o manteniendo procesos desde su perspectiva única. Todo lo contrario, al *exterior* de la organización productiva actúa el consumidor quien al retroalimentar su acción de consumo y devolverle información al productor genera realmente la *responsabilidad* y activa las respuestas del nivel productivo: la *conducta ética* frente a la transformación del producto y la *calidad* frente a la demanda.

Visto así, al entender que la Responsabilidad Social trasciende el proceso productivo interno, es decir, no se queda en la producción de una materia hecha de forma responsable, sino que se admite lo que ocurre “afuera” con el consumidor, cuestión además crucial para la Responsabilidad Social, de esta forma es que se adentra en esta definición una acepción más compleja, como lo es el de *organización* u *organizacional,* como un concepto que alude a el sistema productivo; pero no es materia de esta investigación ahondar en las proximidades o las diferencias entre RSE y RSO; simplemente se trata de considerar la existencia de este último, como un sinónimo relacionado, frente a lo que se viene analizando para el RSE.

Lo que sí es importante resaltar, va dirigido a encontrar sucintamente el origen de la *Extensión social* en el ámbito universitario. En este sentido, el artículo de (Gómez de

Mantilla & Figueroa Chávez, 2011) señala puntualmente este aspecto, en las siguientes palabras:

> *"Desde la propia fundación de estas universidades y a la par de su consolidación institucional, la que podría llamarse hoy función de extensión universitaria, empezó también a gestarse, como puede confirmarse en las leyes de creación de estas instituciones en las que se formula, de manera explícita, en los aspectos misionales, el necesario vínculo de la actividad académica con el contexto en el que interactúa"* (Gómez de Mantilla & Figueroa Chávez, 2011, p. 112).

De esta manera es claro que hay una explícita intención de la organización que actúa con responsabilidad, en cuanto a brindar acciones positivas que enriquezcan la relación con el contexto en el cual está inmersa; y ese contexto, está específicamente conformado por sujetos(as) activos(as) que, a la vez que demandan, generan conductas, actitudes, acciones colectivas, etc., como respuestas permanentes a la actividad productiva de la organización. Que incluso son el primer momento del origen de la RSO, y que además deben ser constantemente monitoreadas, observadas y registradas por la organización, con el fin de devolver la mejor respuesta responsable (Valenzuela, 2011).

Lo anterior resume el escenario ideal para la RSO, pero lo que sucede realmente es que esta acción responsable, resulta estar transversalizada por posturas ideológicas y especialmente por modelos productivos, dado que le es imposible renunciar a su intrínseco origen economicista (Valenzuela, 2011). Ahora bien, el concepto de RSO al concepto de *Extensión social*, pasando por la designación de RSU; en palabras de (Gómez de Mantilla & Figueroa Chávez, 2011) esta conversión no obedece a un proceso destacable, pues más bien parece una reacción adaptativa sujeta a los cambios de políticas y planes de desarrollo de las entidades universitarias.

> *Cabe señalar que no hay univocidad con relación a la manera de denominar la función. Algunos la llaman simplemente extensión, proyección social o, incluso, proyección universitaria; otros han privilegiado el concepto y la práctica de la divulgación cultural; algunas denominaciones hacen referencia a lo que se*

conoce como vinculación o responsabilidad social universitaria, respecto a diferentes sectores de la sociedad; y más recientemente en algunas universidades se la ha bautizado como integración universitaria" (Gómez de Mantilla & Figueroa Chávez, 2011, p. 113).

Al rastrear la conversión del término RSO desde el campo productivo, al de *Extensión solidaria* en el campo de las universidades, es el turno de reconocer como ha evolucionado este ejercicio al interior de "los campus", por decirlo de algún modo novedoso. A este respecto, los autores y autoras consultados(as) coinciden en señalar que ha ocurrido un tránsito irregular, especialmente en la universidad pública, que se ha dinamizado al ritmo de los planes de desarrollo que sobrevienen con cada nueva administración rectoral y que a su vez reflejan las directrices en materia de política pública para la educación superior del respectivo mandato gubernamental tanto local, regional como nacional, dependiendo de la instancia a la que corresponde la entidad universitaria.

Claramente, estas "taxonomías" son múltiples y de amplia variación. La intención entonces en este marco no sería precisamente el recorrido detallado por esta variedad sino por el contrario, destacar alguna taxonomía que establezca relación estrecha con lo que se viene proponiendo y que fue expresado en el esquema inicial. A este respecto se trae al dialogo un trabajo de (Reina & Diaz , 2015) desarrollado en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá, en el que se realiza una revisión a lo que ha sido la trayectoria de dicha Facultad en materia de Extensión solidaria; precisamente en la sustentación teórica la investigación trae a colación el trabajo de (Gómez de Mantilla & Figueroa Chávez, 2011), que aquí ya ha tenido amplia difusión.

En esta ocasión en la síntesis sobre las trayectorias de la Extensión solidaria en universidades Latinoamericanas hecha en el trabajo original de (Gómez de Mantilla & Figueroa Chávez, 2011), (Reina & Diaz , 2015) dan apertura mencionando una clasificación de la Extensión solidaria apropiada para la presente investigación, en la cual

se pone de manifiesto las dicotomías creadas al interior de las universidades entre lo que podrían ser posturas en favor de los beneficios económicos y la mercantilización de la actividad académica versus la acción social sin lucro, y con el ánimo de llevar la académica al interior de las comunidades más vulnerables. Según (Reina & Diaz , 2015):

> *"Sin desconocer las diferencias entre las universidades de la región, se puede señalar que en la actualidad existen tres tensiones referentes a la función de extensión. La primera está relacionada con la manera de concebirla: de una parte, es considerada como un mecanismo de autofinanciación y acercamiento de la producción universitaria a las lógicas del mercado; y de forma alternativa, como una estrategia articuladora de las tres funciones que contribuye a la resolución de los problemas nacionales. La segunda se refiere a la categorización arbitraria de las modalidades de extensión, en remunerada o solidaria (no remunerada), basada exclusivamente en el recaudo o no, de capitales económicos, omitiendo aquellos de tipo cultural, académico o social. La última, recogiendo los planteamientos de Freire (1983), enfrenta la idea de la universidad autárquica, como único lugar válido para la producción de conocimientos, con aquella otra que propende por procesos académicos en constante interacción con los contextos, generando beneficios en doble vía"* (Reina & Diaz , 2015).

Se considera fundamental de esta cita, la referencia al tercer modelo que podría nominarse Freireano y para el cual la universidad muta desde su concepción "autárquica" en palabras de los autores, hegemónica en la producción del conocimiento y genera un nuevo espacio donde la academia se coloca en horizontalidad con los contextos, en especial del orden social y crea un diálogo crítico, constructivo y de doble vía, sobre los problemas que agobian las comunidades que integran ese heterogéneo contexto.

En la misma línea y reforzando esta taxonomía, (Valenzuela, 2011) formula su propio concepto al expresar que, junto al interés económico y mercaderista o en su ausencia, en la concepción de la Extensión solidaria, expresado también por (Gómez de Mantilla & Figueroa Chávez, 2011) se expresa un interés político e ideológico evidente, cuando se

refiere a tres posturas en términos de derecha, centro e izquierda. De las dos primeras argumenta su carácter economicista en procura de la rentabilidad de las acciones académicas e incluso su papel en la consolidación del modelo económico dominante, pese al intento de la línea de centro por atenuar esta primacía haciendo pensar que la pluralidad en la conformación de los gobiernos corporativos es prenda de garantía en la opción por unas acciones más igualitarias (Valenzuela, 2011). Al referirse a la tercera línea en materia de RSO la presenta así:

> *"Surge en consecuencia la tercera opción: seguir hacia la izquierda, camino de difícil tránsito, con obstáculos muy fuertes y arraigados a vencer, con poderosos enemigos al acecho, dispuestos a impedir que la RSO les arrebate sus posiciones privilegiadas en las que explotan injustamente para su beneficio a la mayoría de los grupos de interés. El camino de la izquierda tiene como faro y soporte una ideología emergente, con la justicia y el diálogo como valores fundamentales que se estructuran en el paradigma de la racionalidad ambiental, lo que pudiera resumirse como una opción ética. Esta alternativa para la RSO viene dada e impulsada por la sociedad civil y sus diversos grupos humanos, como exigencia y presión a las organizaciones para que ejerzan un rol de responsabilidad ante los problemas fundamentales de la sociedad y el ambiente"* (Valenzuela, 2011, p. 4).

Esta revisión ha llegado a un punto de cierre virtuoso, en el cual han quedado soportadas afirmaciones que se pueden derivar del esquema inicial, tales como, el papel fundamental de la *conducta ética* con la que actúa el productor en su permanente transformación del producto, acción que posteriormente llega al consumidor en términos de la *calidad* de dicho producto, en respuesta a la demanda. Estos elementos fundantes de la Responsabilidad Social Organizacional RSO, entran en mejor sintonía con el modelo de *izquierda* según (Valenzuela, 2011), visto ahora de forma que, el productor transforma el producto en función de responder propositivamente a la demanda del consumidor, sin limitarse estrictamente a sus márgenes de ganancia y lucro. Otra afirmación adicional y fortaleciendo lo anterior, aparece en términos de la *retroalimentación* por parte del consumidor como una respuesta indispensable para el

productor, a través de la cual, no solo queda rotundamente edificada la relación entre el *productor (organización que produce)* con el *consumidor (contexto o ambiente),* que viene a constituirse como el pilar de la RSO, sino que además, esta *retroalimentación* activa constantemente la *conducta ética* y la *calidad* que son en conclusión, los *núcleos* de la RSO.

En un segundo momento, aproximando la conclusión de este marco teórico, se plantea realizar la conversión del esquema elaborado y anteriormente analizado para la RSO-RSU, en general, en un modelo paralelo, el cual se construye a partir de, inicialmente, lo expuesto sobre las definiciones de Extensión solidaria, especialmente lo mencionado en la tercera sección de (Gómez de Mantilla & Figueroa Chávez, 2011), como el modelo que recupera las nociones de Freire para la educación superior y la combinación posterior con la experiencia concreta de Extensión solidaria de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, denominada: “UNiños: construyendo futuro” y desarrollada con la comunidad de niñas, niños, jóvenes y familias del Barrio El Carmen.

A diferencia de la manera como se construyó en el primer esquema, en el cual, previo a la explicación de elementos y relaciones graficadas, se ilustró el esquema. En esta ocasión se inicia la explicación y se cierra con la presentación del gráfico. Necesariamente, para efectos de facilitar la comprensión de la propuesta, se hace permanente mención al primer esquema (Gráfico 1.1); arrancando por los elementos que constituyen este modelo propuesto: *el productor* ahora es asumido por la figura institucional, la universidad; adicionalmente, en procura de una mayor aproximación a la intervención que se desarrolló desde la Extensión solidaria, este rol institucional lo representó el equipo de profesores, estudiantes, pasantes, colaboradores en general y otras figuras vinculadas con la administración y logística del proceso, en cabeza de la presente investigadora.

El producto podría verse sintéticamente como todo el *proceso de intervención* tal como fue aprobado por las instancias correspondientes de la Universidad Nacional Sede Manizales; pero también de manera general se trata de un compendio de teorías y prácticas, argumentos y acciones elaboradas desde el espacio académico para ser

implementadas en el terreno. En el rol de *consumidor* aparece *la comunidad* en específico sujeto del proceso de intervención de Extensión solidaria: las niñas, niños, jóvenes y familias del Barrio el Carmen. Entre estos elementos centrales se desenvuelve la dinámica que se identifica como intervención de Extensión solidaria, a través de relaciones entre los elementos principales y de estos con el contexto social. La Universidad precisamente origina la Extensión solidaria cuando *aprehende* la realidad (contexto social, geográfico, económico, político, cultural, religioso, familiar) para caracterizarla, y de esta manera, *asimilar* sus particularidades con el propósito de construir teórica y prácticamente un modelo de intervención.

En el otro extremo se encuentra la comunidad formada por diversidad de individuos con diferencias de género, de edad, de rol social y familiar, incluso de rol en el circuito del barrio, para todas y todos quienes surge la necesidad primaria de *habitar* el entorno generando *adaptaciones,* para lo cual, se encuentra que algunas de ellas le resultan adecuadas para este fin y otras *vulneran* sus posibilidades de vida y decrementan las condiciones de vivir e incluso de subsistir. En este panorama inicial, surge la dinámica de la Extensión solidaria, pero para entenderla se toma como referencia el mismo esquema a nivel de la RSO. Allí, *el productor* generaba una *conducta ética* frente a la transformación del producto con el que se dirigía al consumidor en clave de *calidad.* En este orden de ideas, la *Universidad reflexiona*, se autocritica y en si misma monitorea permanentemente la construcción de un saber, a través de teorías, con el cual desarrollará unas prácticas en dirección de la comunidad. Ahora la clave de esta reflexión y autocritica es la *participación;* con ello la Universidad fundamentalmente construye en conjunto con la comunidad, respuestas a las condiciones de vulnerabilidad que deterioran las posibilidades de vivir dignamente, tanto de individuos como del colectivo; pero tan importante como esto es que, con la *participación activa*, la Universidad incrementa su ejercicio *reflexivo.*

En el esquema inicial para la RSO, el circuito se cierra cuando el consumidor *retroalimenta* la acción productiva a través de la interpelación frente a cualquier forma de producir, identificando la existencia de efectos colaterales en el entorno tras la producción o decrementando progresivamente la ética y la calidad con la que se

compromete el productor. Aquí la comunidad *retroalimenta* progresivamente en la medida que sus individuos mejoran en términos su *calidad de vida,* en consecuencia, mejora la convivencia comunitaria para convertirse en un *beneficio colectivo;* dicho de otra manera, la retroalimentación está en función de la *construcción de un Bien-común* desde los logros individuales. El esquema que resulta de esta circulación de conceptos y relaciones sobre la *Extensión solidaria* se observa en el gráfico 1.2.

Una parte del circuito de la Extensión solidaria aparece resaltado con un ovalo rojo. Con ello se pretende ubicar específicamente el punto de indagatoria, al cual se refiere esta investigación y que está contemplado tanto en el objetivo central como en cada uno de los objetivos específicos. Sin querer aludir a cada uno de estos objetivos aquí, se debe mencionar entonces de forma sintética que, el punto de partida de la investigación radica en las narrativas de la comunidad que fue el sujeto de la intervención; esto es muy importante porque se cumple con ello una premisa primordial que se viene mencionando desde la RSO, y que estando ahora en el punto de la Extensión solidaria mantiene absoluta vigencia: las acciones de Responsabilidad social (todas ellas, las del sector empresarial, las de organizaciones, en general, las del sector universitario y por ende la Extensión solidaria) se originan en la forma y en la medida que, el consumidor, por el lado de RSO o la comunidad en el campo de la *Extensión solidaria*, con su retroalimentación activan dichas acciones.

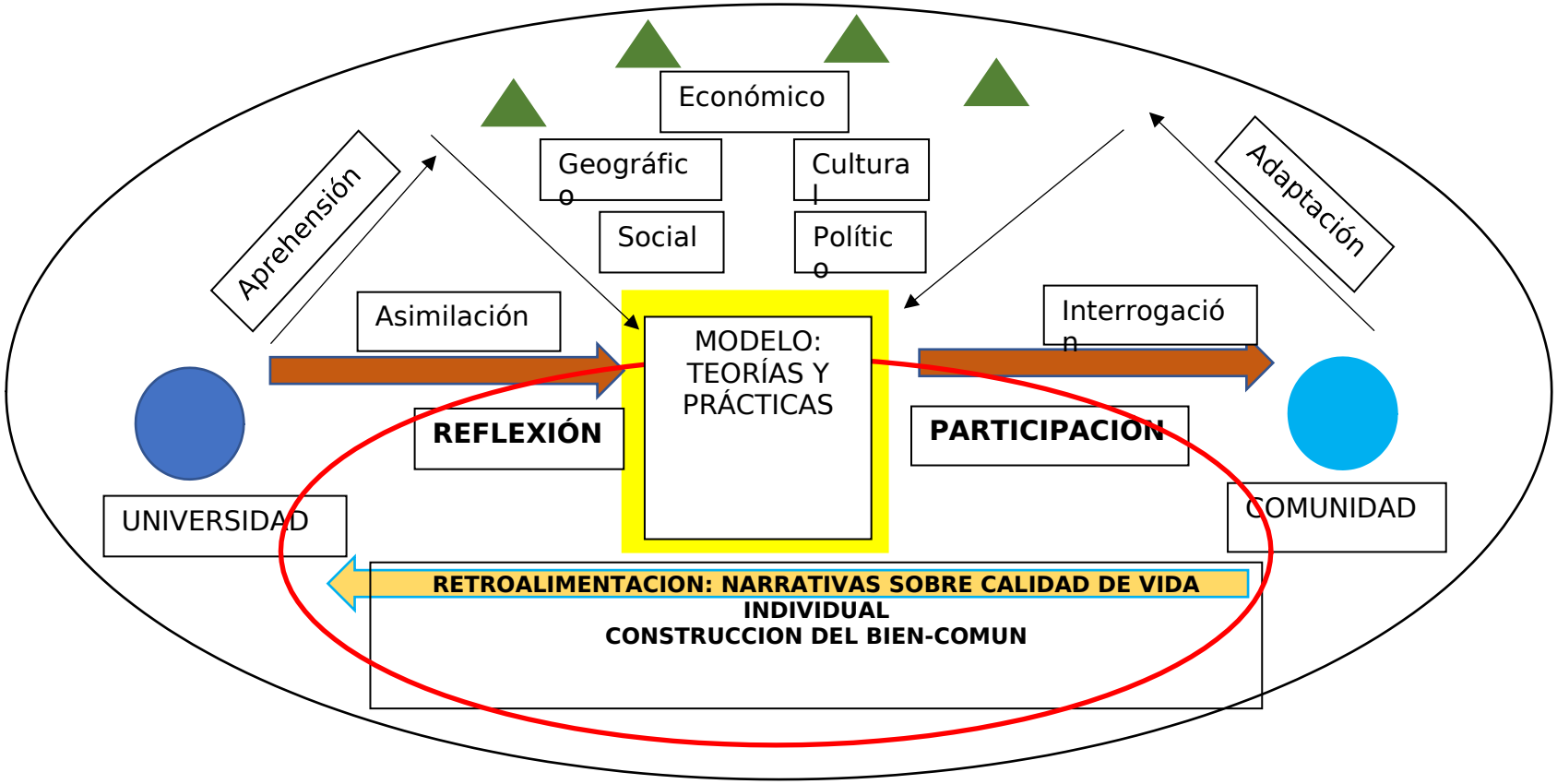
Esta investigación cuenta con unos relatos muy valiosos y enriquecedores desde la comunidad, las niñas, niños, jóvenes y familias del Barrio El Carmen; ahora se trata de sistematizar las acciones de Extensión provocadas en la Universidad, específicamente en el equipo de trabajo que ejecutó los procesos que se desarrollaron, especialmente con un enfoque lúdico-pedagógico, que aquí se identifica como una experiencia de Educación Popular. Y con este propósito, es necesario plantearse en el próximo marco metodológico, las formas, estrategias y prácticas concretas destinadas a adentrarse, describir y sistematizar reflexiones y participaciones en clave del equipo de trabajo, en últimas, desde la Extensión solidaria de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, que se ha atribuido una intervención con un alto sentido de *responsabilidad y concientización social.*

Dicho lo anterior, es importante hacer la siguiente acotación, antes de concluir este examen teórico a la *Extensión solidaria*. Se pudo haber planteado añadir un marco jurídico a esta investigación, planteada por el hecho que, las entidades universitarias del orden público como la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales deben acoplarse a un marco jurídico establecido. Pero también las entidades privadas, argumentan, acotan, aclaran, comparan y definen términos tanto conceptuales como de la práctica misma sobre la *Extensión solidaria*, a través de Acuerdos y Resoluciones que reposan cómodamente en sus principios normativos y jurídicos. No hay que ir muy lejos para encontrarse con diferentes definiciones de *Extensión solidaria* en los Acuerdos marco de la Universidad. Por mencionar tan solo dos de ellos, que traen a colación (Reina & Diaz , 2015):

> *En Colombia, el marco legal que organiza el sistema de educación superior es la Ley 30 de 1992. En su artículo 120, la extensión universitaria se acota a todos aquellos "(...) programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad"* (Reina & Diaz , 2015).

Posteriormente citan la reglamentación específica de la Universidad Nacional de Colombia:

Gráfico 1.2 Circulación de conceptos y relaciones sobre la Extensión Solidaria



Esquema que ilustra el contexto dentro del cual se origina en primera instancia la Responsabilidad Social Universitaria RSU que se traduce en la Extensión solidaria

Fuente: Elaboración propia.

> *"En la actualidad la función se rige bajo el Acuerdo 036 de 2009, del Consejo Superior Universitario, que define la extensión como "(...) una función misional y sustantiva de la Universidad, a través de la cual se establece una interacción privilegiada y recíproca entre el conocimiento sistemático de la academia y los saberes y necesidades de la sociedad, y de las organizaciones e instituciones que hacen parte de ella. Esta relación entre la Universidad y su entorno se debe reflejar en la ampliación del espacio de deliberación democrática y en el bienestar de las comunidades. Con la Extensión se cualifican la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura"* (Reina & Diaz , 2015).

Con esto, de ninguna manera se desconoce o invalida desde esta investigación, la importancia de los marcos regulatorios emanados por los Consejos Administrativos y Académicos de la Universidad que brindan directrices claras y concretas sobre el proceder universitario. Pero si se encuentra que estos serían marcos muy reducidos para la indagación teórica y metodológica que esta investigación se ha fijado con respecto a la *Extensión solidaria*.

Este marco teórico llega al punto de cierre, identificando dos factores a los que ha decidido identificar como *factores catalizadores*, para referirse a grandes parcelas de conocimiento y quehacer teórico y metodológico, pero sobre las cuales no se pretende desarrollar un amplio despliegue, precisamente porque al denominarlos como *catalizadores,* se pretende enunciarlos como plataformas desde las cuales hacer "despegar con éxito" el concepto central de *Extensión solidaria,* que ha sido realmente la materia conceptual de la mayor labor de análisis teórico que acaba de concluir. En este orden de ideas, estos dos factores son aceleradores de las reacciones favorables de la Extensión solidaria y garantías para un desarrollo adecuado y concurrente de la intervención que se desarrolló con la comunidad sujeto del proceso. El primero de ellos es sin lugar a duda, en tanto que da cuenta de la naturaleza de a la acción participativa llevada a cabo con la comunidad de niñas, niños, jóvenes y en especial de sus familias. El segundo si convoca de forma más directa a las niñas, niños y jóvenes, en tanto que el "corazón" de esta intervención de Extensión solidaria palpitó al ritmo de actividades lúdicas y pedagógicas en comunión con las y los más "*pequeñas(os)*" de la comunidad. El primer factor catalizador de la experiencia de *Extensión solidaria* materia de esta

investigación, se refiere a la *investigación participativa*. Una cita de (González, Aguilera, & Torres, 2013), vincula estrechamente este nuevo concepto con lo dicho hasta aquí:

> *"Esto nos lleva a plantear que estas metodologías participativas pueden ser vistas desde la perspectiva de los sistemas observadores, según la cual "un sistema es una realidad compuesta por un sujeto y la realidad que ese sujeto pretende objetivar" (Ibáñez, 1998, p. 13); así, como el observador nunca es ajeno al objeto que estudia, ni este es independiente de aquel, toda observación se funda en una interacción entre sujetos: es una creación intersubjetiva. Frente a la ciencia social clásica en la cual se asume que la posición del investigador es la de observador externo a su objeto (sistema observado) como garantía de objetividad (y de control), las metodologías participativas se constituyen como sistemas auto observadores donde los actores/observadores problematizan su realidad a través del diálogo con otros actores de la experiencia. En esta perspectiva, los investigadores/actores reflexionan sobre el carácter interpretativo y constructivo de su labor, desplazando el principio de objetividad por el de reflexividad según el cual, se dialoga permanentemente sobre los alcances y límites de su posición de observadores, de sus propias observaciones y de los objetos de conocimiento que construyen"* (González, Aguilera, & Torres, 2013, p. 51).

Esta cita ha ubicado la construcción teórica presente, en el terreno de la Investigación Acción Participativa (IAP). El recorrido que sugiere esta epistemología para la investigación social es muy extenso y, por lo tanto, es necesario acotar los aspectos que desde esta epistemología permean este trabajo de investigación. Uno de estos elementos es el *sentido común*. Muchas de las definiciones de ciencia positivista y empírica atraviesan por conjuntos de conceptos, los cuales se podrían decir en general, que no solamente niegan, sino que procuran absoluta distancia de lo que se entiende por *sentido común,* al que le atribuyen adjetivos como, una visión carente, ingenua, desorganizada, atemporal y subjetiva de la realidad; de allí que sea inválida para un conocimiento regulado, metódico y centrado en la observación del objeto, como sería la ciencia natural. ¿Cuál sería entonces una de las aceptaciones, desde la IAP, con la cual

las ciencias y la investigación social, otorgan créditos al sentido común? (Herrera Montero, 2014) Refiere citando a Schultz y Wolf, el sentido común como el equivalente a la construcción del orden social o conocimiento socialmente compartido, de la siguiente manera:

> *"Schutz considera al sentido común en calidad de orden social. Se deben desentrañar los contenidos que dan cuenta de ese orden. En tal perspectiva, Schutz concibe que los sujetos sociales, en sus acciones diarias, construyen sistemas y procesos interpretativos. Al respecto, Wolf refuerza el enfoque de Schutz al afirmar que en la realidad social se producen acontecimientos sobre la base de acuerdos comunicacionales socialmente construidos dentro de un contexto. "El acontecimiento presenta como contextos de interpretación: a) esquemas de comunicación comúnmente compartidos; b) lo que todos saben, es decir, un corpus de preexistentes fundados socialmente"* (Herrera Montero, 2014, p. 175).

Este referente del *sentido común* como saber socialmente compartido es muy importante para la presente investigación, en tanto que la indagación por las categorías de análisis, de la cuales ya se ha hablado en el marco conceptual, adquiere todo su valor, en la medida que se construyen dentro de un dialogo colectivo, que no solamente motiva las narrativas, facilita las evocaciones sino que retroalimenta en todas las direcciones: a facilitadoras y facilitadores como agentes principales de la construcción de conocimiento, y a participantes como actores de primer orden en la investigación. La IAP no solo como enfoque teórico sino como metodología investigativa otorga valor a la opción por el sentido común, el saber popular. Otro de los aportes de la IAP que tienen una resonancia destacada para la presente investigación, tiene que ver con el hecho que, más allá de ser un constructo estrictamente teórico y conceptual, lo es en el orden metodológico. De tal forma que cualquier investigador(a) social, que promulga una metodología de *acción participativa,* establece una mirada holística, integradora y sensible que logre percibir e incorporar (en referencia a las categorías de análisis de esta investigación) otras fronteras del saber y el conocimiento, adicionales a las que proporciona la razón. (Herrera Montero, 2014) Lo expone sintéticamente de la siguiente forma:

> *"Cuando se sostiene el diálogo de saberes como un paradigma legítimo y de contundencia actual, se está incluyendo a diversas formas de construir conocimientos y prácticas. Como lo sostuvo Hume (2003), el científico no debe dejar de ser hombre, pero tampoco debe excluirse la perspectiva científica, como claramente lo afirmó Fals Borda. La realidad no puede ser concebida solamente desde la racionalidad, sino en combinación con una integridad de otras facultades: la corporalidad y la emotividad, muy al estilo de Spinoza, Schopenhauer, Nietzsche, Deleuze y por una amplia y heterogénea gama de actores-actoras sociales, sus creencias, conocimientos, experiencias y prácticas. En la investigación acción participación también se considera a los actores-actoras como sentipensantes, es decir, no se reduce la realidad a lo estrictamente racional, sino que se intenta un proceso integrador, a través del cual se superan relativamente las limitaciones de paradigmas como el marxismo"* (Herrera Montero, 2014, p. 180).

Con marcada insistencia se han establecido líneas conceptuales características del paradigma postpositivista para la investigación social, desde el cual, el o los sujeto(os-as) inmerso(os-as) en sus realidades sociales participan de forma activa en el proceso que pretende de manera objetiva y organizada (metodológicamente), más allá de evidenciar una situación e identificarla socialmente como problema, construir mancomunadamente alternativas de solución, desde el interior de la comunidad, siguiendo el rastro de manera sistematizada a sus sensaciones, posteriormente transformadas en percepciones y memorias colectivas de experiencia. Por esta misma vía, quien(es) investiga(n) genera reflexión permanente frente al proceso investigativo, gracias a que se adentra en la vivencia comunitaria y participa del intercambio de saberes y prácticas cotidianas, encaminando las narrativas hacia las iniciativas y las acciones auto gestionadas por la comunidad de familias y del barrio en general, encaminadas a alcanzar bienestar, progreso, desarrollo y calidad de vida para todas y todos.

Esto último circunscribe el circuito virtuoso de la Extensión solidaria desde la institución universitaria; no se trata exclusivamente de generar conocimiento y abrir campos para la investigación y la docencia; se trata de generar comunidad, crear sentido de pertenencia

al territorio, compartir problemas, limitaciones, pero asimismo soluciones, fortalezas y utopías; esto último, adelantando un tanto el marco metodológico, creando condiciones y alimentando expectativas de las que surjan sueños alcanzables, utopías realizables, en la medida en que se compartan, se participe y se colabore en los pequeños logros que hacen posible las grandes metas. Por lo que no solo desde el concepto asumido, sino desde la metodología implementada, la opción por las sensaciones y percepciones que acompañan el relato construido desde la razón o mejor, el saber popular, cobra toda la importancia y es la esencia de la *Sistematización participativa* propuesta, a la luz de la *Extensión solidaria*, como marco teórico-conceptual.

El segundo factor catalizador es la Educación popular. Mucho podría decirse al respecto sobre las implicaciones teóricas, pero en especial sobre las implicaciones metodológicas y prácticas. Sin embargo, no es posible, por la extensión del marco, abarcar las valiosas disertaciones sobre el tema; asimismo, esta investigación guarda una intención a futuro, frente al rescate de esta experiencia, desde lo pedagógico y lúdico. Pero en este punto solo se referirá el concepto de Educación popular, desde el cual toma su sentido y lo hace práctica. Con este fin de enunciar, se trae a colación una parte del diálogo del educador Oscar Jara en la apertura del Foro sobre "Educación Popular y pedagogías críticas" desarrollado en el marco de la 8º Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales y el Primer Foro Mundial de Pensamiento Crítico de CLACSO realizado en noviembre de 2018 en Buenos Aires y compilado en un texto de (Guelman, Cabaluz Ducasse, Mercedes Palumbo, & Salazar, 2020), titulado "*Educación popular: Para una pedagogía emancipadora en América Latina"* publicado en 2020. Refiere Jara (2020) en su disertación:

> "*Voy a retomar algo que estaba diciendo Lola: una educación popular en tres sentidos: el primero –que Adriana recuperó de la historia latinoamericana–, es lo popular que quiere decir a todo el mundo, a todo el pueblo, para todas las personas a lo largo de toda la vida, una educación pública, popular, gratuita, laica, inclusiva, de calidad, una educación para todas las personas que significa un sistema de educación, efectivamente, un sistema escolar, un sistema universitario con esas características que va mucho más allá porque sabemos que la educación no se limita al espacio escolar. Eso implica la adopción de*

> *iniciativas que surjan de otros espacios que permitan desarrollar procesos educativos desde otros niveles que no son solamente los escolarizados, pero que son desde donde intervenimos. Desde ese lugar podremos plantear la pedagogización del movimiento, la comprensión nuestras realidades, el descubrimiento de las potencialidades de la acción cotidiana, las formas de economía solidaria, el cambio la relación entre las personas, en nuestras comunidades, en nuestras casas, en nuestra cama. El tema es que ese cambio de relaciones en todos los espacios significa una educación popular en un sentido más amplio*…" (Guelman, Cabaluz Ducasse, Mercedes Palumbo, & Salazar, 2020, pp. 43-44).

Dos comentarios resultan absolutamente pertinentes para su mención dentro de este marco; el primero la relación estrecha que Jara (2020) marca entre la educación básica desde la escuela, hasta la universidad, con los mismos adjetivos sobre lo popular y en donde queda remarcado este vínculo. De aquí que, la acción de Extensión solidaria no duda en la incorporación decidida de estudiantes y profesores de la Universidad como promotores(as) de la labor pedagógica y lúdica que se llevó a cabo. El segundo comentario de Jara (2020) tiene que ver con el hecho que la educación popular cobra todo sentido especialmente cuando se realiza extramuros, más allá de las limitaciones que imponen las estructuras arquitectónicas a las que se les ha asignado hegemónicamente el rol de contener los procesos educativos. Porque en los escenarios abiertos es donde se posibilita con mayor energía, lo que el mismo autor llama el *descubrimiento de las potencialidades de la acción cotidiana*; a este respecto, la intervención de *Extensión solidaria* que se ejecutó, hoy convertida en esta investigación, se jugó la mayor parte de su esfuerzo

Tratando de establecer otras líneas tangenciales con el área del conocimiento o la práctica que se hacen evidentes desde la construcción de este marco teórico, aparece la concepción de Administración educativa. Básicamente se acaba de enunciar un aspecto de esta investigación que la vincula con la Educación; si bien el propósito de la investigación no ahonda en los procesos educativos que estuvieron implicados, como aquellos ya mencionados de la Educación popular (la pedagogía diversa y las aulas

abiertas, entre otros), es imposible retraerse del todo, hablando de la Extensión solidaria, sin señalar algunos aspectos referidos a la administración educativa.

Como toda forma de administración, esta vez en el contexto de las instituciones educativas, se logran sus objetivos con la máxima eficiencia, eficacia, calidad y productividad. No obstante, es importante migrar de este concepto de administración educativa, que de forma similar a lo que ocurrió con referencia a la RSE, que aleja el concepto de Extensión solidaria universitaria, ahora es importante acercarse a través del concepto de gestión educativa. Puede entenderse esta, como un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático; este último aspecto es central teniendo en cuenta que su vinculación con las actividades de sistematización de experiencias es rotunda, en el campo educativo.

Al entender la gestión educativa como una política de las instituciones, resulta clave, la existencia de acciones de extensión solidaria universitaria alimenta las propias prácticas docentes, marca las relaciones, articulaciones e intercambios entre los currículos, programas de apoyo y otras acciones. Para finalizar este comentario de cierre del marco teórico, a propósito de la vinculación propositiva entre cada uno de los conceptos de base de esta investigación, ahora confrontados con la gestión educativa, se tomará en cuenta dos aspectos fundamentales de dicha gestión, para entender, no solo el concepto sino especialmente, cómo las prácticas que, derivadas de la extensión solidaria, nutren el quehacer pedagógico y educativo al interior de las instituciones universitarias. El primero de estos es el trabajo en equipo, que no es otra cosa más que dotar a los colectivos, ya sean estos, un equipo de profesionales, docentes y estudiantes, como el caso concreto de esta investigación, o cualquiera otra forma de colectivización, de acciones, en particular, de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos y sociales que se quieren promover. También está relacionado con los procesos que facilitan la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo.

El segundo hace referencia a la apertura, al aprendizaje y a la innovación, que parte de la capacidad de los promotores de procesos educativos, ya sean estos procesos en los

contextos tradicionales como las aulas de educación básica y universitaria, e incluyendo los nuevos espacios para la educación diversa y no hegemónica, con el propósito de innovar para el logro de sus objetivos educacionales, romper inercias, barreras y temores, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación.

Se puede afirmar que las organizaciones abiertas al aprendizaje son capaces de: encarar y resolver sistemáticamente problemas; generar nuevas aproximaciones y aprender a partir de la propia experiencia y de la de otros; cuestionarla; recuperarla y originar conocimiento para trasladarlo a sus prácticas. Este último aspecto es el responsable de generar una convivencia armónica entre todos los constructos y conceptos que ha abordado este marco teórico y se ha logrado concluir sobre cómo el ejercicio de sistematización participativa que se emprendió con los proyectos de Extensión solidaria, no solamente contribuyen a enriquecer esta práctica misional de las instituciones de educación superior, en especial, del sector público, sino que deja tras de sí estelas muy significativas para la labor educativa, tanto la interior del estamento universitario como especialmente en y con las comunidades que se benefician y tienen la experiencia de participar de estas acciones.

2 Marco metodológico: Una sistematización basada en categorías de subjetivación para las experiencias de intervención colectiva

El concepto Sistematización ubica tanto la revisión, como la discusión de la presente investigación en un plano metodológico. Si bien, como se puede plasmar en el siguiente examen metodológico, el termino ofrece connotaciones teóricas que son importantes y dan cuenta de una profundidad en tal sentido, el eje medular en torno al cual se desarrolla este concepto traslada el ejercicio de plantearse un “estado del arte” a los terrenos de la praxis, las intencionalidades de la labor de sistematizar, las técnicas e incluso los instrumentos que posibilitan este proceder investigativo. Entre varios de los atributos de la Sistematización, que serán objeto de la revisión que se plantea en este aparte de la investigación, se encuentra uno de gran calado y que a su vez se considera transversal a todas las demás caracterizaciones del concepto. Dicho en otras palabras, la Sistematización es un proceso continuo del cual surge un producto tangible de documentación, pero que más allá de ser simplemente una actividad de producción de conocimiento para el documento, es un ejercicio de interacción permanente entre los actores involucrados en la ejecución de un proceso de intervención social.

Entre varias de las posibilidades de hacer material la sistematización, se presenta la posibilidad de reconocer los cambios en la manera como las y los participantes del proceso, transforman el lenguaje y la forma como atribuyen su participación en el mismo. Desde el inicio en el que dicha atribución se corresponde con términos como duda, incertidumbre, inseguridad, entre otros, hasta otros momentos en el curso de la experiencia, en los cuales, surgen términos como motivante, novedoso, gratificante finalizando en la solicitud directa para que estas oportunidades se repliquen de manera frecuente. Estas atribuciones marcan la forma como se rotula la información disponible

para la sistematización, y a partir de ella, se pueden evidenciar diferentes momentos o etapas en el trascurrir del proceso.

En un texto muy importante, especialmente, por lo que se viene resaltando acerca del tono metodológico acentuado en la construcción del concepto de Sistematización, titulado "*Documentando, evaluando y aprendiendo de nuestros proyectos de desarrollo: Manual de sistematización participativa*" de (Selener, Zapata, & Purdy, 1996), se introduce de forma enfática el carácter de construcción participativa de la Sistematización a propósito adicionalmente, de trazar una profunda diferenciación frente a otras acepciones que el concepto ha tenido en otros momentos de su incursión, o mejor el uso que se le ha dado dentro de la investigación, no solo en el campo social y de las ciencias humanas, sino también en el campo de ciencias exactas y naturales, en donde precisamente se asocia de forma casi que automática con un ejercicio de organización de la información plasmada en el documento.

Ahora, una situación muy relevante en el análisis conceptual a la Sistematización tiene que ver con la emergencia de otras características en la medida que se va desarrollando un atributo primordial; es decir, en el caso concreto de la Sistematización participativa que hasta aquí se viene señalando, va surgiendo progresivamente una nueva característica íntimamente ligada a esta, que tiene que ver ahora con la acumulación organizada, consciente y puntual de las experiencias que la intervención suscita, tanto en quienes toman el rol de actores (creadores-facilitadores) del proceso, como de quienes se encuentran en el lugar de ser los participantes activos (beneficiarios) del mismo.

En este punto cabe realizar la siguiente aclaración; no se trata de una tajante e intencionada acción reduccionista el tratar la complejidad de la intervención social y comunitaria, propia de las Ciencias Sociales como una simple escena entre unos llamados actores y otros llamados participantes, términos que en primera instancia incluso podrían ser sinónimos; por otra parte, el primer plano en la referencia a "participantes", sin atender las dimensiones diversas y diferenciadoras del género, generacional, de las etnias, etc., tan solo es un hecho circunstancial debido al momento

introductorio en el que se encuentra la presente revisión, y en donde lo que se quiere subrayar de entrada, son las características fundantes de la Sistematización.

Habrá otro momento, bajo unas nuevas circunstancias, para referir la forma como la Sistematización participativa pone en juego no solo la diversidad social, sino que devela otras condiciones en las que entran el poder, el uso del lenguaje, los roles situados y los múltiples intercambios entre quienes se mezclan con sus diálogos en esa realidad que se ha llamado inicialmente la intervención social. Hasta aquí, vale la pena recapitular lo dicho, en una forma sintética de la siguiente manera. La Sistematización es la primera forma de ordenar las experiencias y hallar esos conocimientos que se adquieren al trabajar directamente con grupos sociales, aprendizajes que en múltiples ocasiones pasan desapercibidos y que son valiosas lecciones, puestas de manifiesto gracias a esos procesos de intervención; partiendo de esta primera condición de reconocimiento, es posible avanzar hacia otras etapas de los procesos de intervención.

Ahora, direccionados a identificar las herramientas que mejoren las formas de comunicación, intervención, interacción y recolección de los aprendizajes, desprendidos de las experiencias compartidas con los grupos sociales a los que se dirigen los programas de intervención, que van mucho más allá de contar los objetivos alcanzados y los resultados que de ellos se derivan, debido a que dentro de las interacciones que se dan entre los grupos sociales sujeto de los programas de intervención y los actores involucrados, que en adelante se referirán como facilitadores del proceso, se entremezclan conocimientos previos, actitudes, formas de entender y transformar realidades y prácticas que dan como resultado aprendizajes para todos los implicados, lecciones que de ser eficientemente recuperadas y decantadas, podrán ser valiosas para ser incorporadas en futuras planificaciones, que permitan un mayor y mejor acercamiento a los grupos sociales y a las formas de adaptar los programas a su realidad tanto objetiva como subjetiva.

No es casual que se traiga a este punto la mención a la definición sobre el concepto de Sistematización en la obra de (Selener, Zapata, & Purdy, 1996), que se mencionó anteriormente. Traerla a consideración, sintetiza lo que se ha dicho, pero especialmente

abre la posibilidad de introducir otros conceptos y otras y otros autores y autoras a este marco metodológico. (Selener, Zapata, & Purdy, 1996) Presenta dos momentos para definir la Sistematización. Un primer momento introductorio en el que resalta la existencia de unas partes definidas que intercambian la sistematización, cuestión que enlaza totalmente el argumento que se ha presentado. Pero, como se decía anteriormente, abre otros aspectos de la Sistematización, que posteriormente se amplían en una nueva definición y que sirven de preámbulo para la presentación de nuevos panoramas conceptuales. Sobre la primera definición, (Selener, Zapata, & Purdy, 1996) lo presenta así:

> *"La sistematización es un proceso continuo de reflexión participativa acerca de los procesos y resultados de un proyecto, efectuada por facilitadores y participantes de este. Este análisis sistemático genera lecciones que, a su vez, retroalimentan el proyecto para lograr su mejoramiento. Es un proceso que fortalece la capacidad organizacional y de aprendizaje de ONGs y OPs; lo que promueve una ejecución más efectiva de proyectos. Al mismo tiempo, la experiencia documentada es compartida con otras organizaciones de desarrollo"* (Selener, Zapata, & Purdy, 1996, p. 2)

Mas adelante dentro de su obra (Selener, Zapata, & Purdy, 1996) genera una nueva definición en la que entran en juego nuevos elementos, especialmente, trazando diferencias significativas con lo que hasta ese momento se entendía por sistematización de la investigación, de la siguiente manera:

> *"La sistematización es una metodología que facilita la descripción, la reflexión, el análisis y la documentación, de manera continua y participativa, de procesos y resultados de un proyecto de desarrollo. Nuevos conocimientos son generados a través de este proceso sistemático de aprendizaje, que son retroalimentados y utilizados para tomar decisiones acerca de acciones a ejecutar, para mejorar la implementación del proyecto. Las lecciones aprendidas son posteriormente compartidas con otras organizaciones."* (Selener, Zapata, & Purdy, 1996, p. 7).

Ambas definiciones reiteran el hecho que la Sistematización garantiza que el producto de la investigación se socialice y por lo tanto se comparta entre las organizaciones que actúan en el marco de la investigación y la acción social, con el fin, entre otros, de crear precisamente comunidad académica y de investigación. Empero, como se ha dicho anteriormente, esta última definición traza diferencias con lo que podría decirse, no es, la Sistematización. En este sentido, la sistematización como un simple ejercicio documental en el que el objetivo es acumular información de manera física y tangible. O la sistematización como un segmento destinado exclusivamente a esbozar el esquema de todo el proyecto donde lo más sustantivo es quizá, señalar los objetivos de este, o la parte en la que se presenta la evaluación de los resultados.

Creando un contraste que pueda contribuir mejor a la aprehensión del concepto de Sistematización en el marco de las definiciones de (Selener, Zapata, & Purdy, 1996), vale ahora mencionar cinco actividades que ellos consideran base de este proceder metodológico. Estas cinco actividades puestas de forma lineal son: la descripción de las actividades del proyecto de investigación e intervención social; la reflexión y análisis continuo de dichas actividades; la toma de decisiones e implementación de acciones como garantía de la mejora continua del proceso; la documentación; y finalmente, el compartir las lecciones y experiencias con la mayor frecuencia (Selener, Zapata, & Purdy, 1996, p. 9). Este proceso metodológico como ya se ha resaltado, es continuo, de ahí que no se pueda establecer jerarquías o temporalidades en su desarrollo. De estas cinco características, para la presente investigación, resulta de suma importancia la mención a la *reflexión* y el análisis continuo de las actividades de intervención.

Aquí está justificado conceptualmente el proceder, desde la construcción de unas categorías de análisis como las lentes tras las cuales se examinan los conocimientos, actitudes y prácticas que, las y los participantes de esta intervención, hablando de las niñas, niños y jóvenes del grupo “UNiños: Construyendo futuro”, como comunidad primaria, pero especialmente, de sus familias como núcleos básicos beneficiados en segunda instancia por dichas acciones, han intercambiado con las y los facilitadoras y facilitadores del proyecto en general. La reflexión se suscita en el equipo de trabajo y puntualmente se refiere a la producción e intercambio de narrativas entre quienes ejecutan las actividades y al igual que las y los participantes, generan sus propias

sensaciones, percepciones, trayectorias y aprendizajes, no solo a partir de lo que reciben desde quienes participan, sino adicionalmente desde lo que construyen al interior de cada uno, como sujeto, y del colectivo, en general. Y efectivamente aquí es donde el papel de la sistematización juiciosa es muy importante, en tanto que los diversos insumos de registro, a través de los medios disponibles, que plasman todos los contenidos producidos por quienes participan como comunidad, se dispone de la manera más efectiva y eficiente, para generar dicha *reflexión*.

A partir de estas primeras dimensiones básicas se desata los demás procesos, los cambios y transformaciones que se suscitan en las trayectorias de vida individual y colectiva de una comunidad específicamente caracterizada, y esencialmente, atravesada por unas problemáticas agudas en lo social, económico, político y cultural. Finalmente, la *reflexión* deja aprendizajes colectivos, en donde tanto facilitadoras y facilitadores como participantes primarios y secundarios han intercambiado diálogos y experiencias y han construido una forma particular de entender esa realidad que se propuso intervenir en el proyecto como tal.

Corresponde ahora el análisis a una serie de documentos desde la Pedagogía y la Educación consignados en la revista Aportes que recogen trabajos muy valiosos desde la década de los 80 hasta el presente y en el que varios de las autoras y autores generaron ediciones especiales consagrados a la Sistematización participativa y de experiencias, tanto en Latinoamérica como en Colombia, que son fundamentales para la construcción de este marco metodológico. Uno de los primeros autores a tener en cuenta es (Martinic, Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación y de acción acción., 1991), en el número 32 de Aportes, quien hace un primer encuadre de la Sistematización, destacando esta como una acción metodológica en la que se pone en juego una interacción comunicativa similar a lo que sería el intercambio dialéctico entre educador(a) y estudiante, en la construcción pedagógica del conocimiento. Entre lo más notable de su presentación, adicional a destacar la Sistematización como una acción comunicativa y dialéctica, se encuentra el señalar tres perspectivas de la Sistematización que atienden a las diversas interrelaciones e intercambios entre los actores del proceso de intervención social, como facilitadoras(es) y participantes. Son estas, primera *la perspectiva de la propuesta del proyecto,* básicamente delineada por facilitadoras(es)

como promotores de la acción en la cual se genera el discurso de las intencionalidades y las transformaciones esperadas tras la acción.

La segunda, es *la perspectiva del desarrollo o la práctica* en la que se tiene en cuenta la forma como se ha intercambiado continuamente la experiencia entre facilitadoras(es) y participantes; y la tercera es *la perspectiva de los participantes* que permite comprender el sentido que puede tener una experiencia educativa en un contexto sociocultural específico y el tipo de apropiación que realizan de lo propuesto por el proyecto (Martinic, Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación y de acción acción., 1991, p. 24). Por su parte, la sistematización de experiencias, que surgen como fruto del intercambio dinámico, entre la planeación, la ejecución y la evaluación de sus componentes, por parte de sus actores, entre ellos obviamente las y los participantes.

Es momento de ampliar el concepto de Sistematización, a través, de una comparativa entre definiciones aportadas por diferentes autoras y autores con el fin de relacionar unas y otras, con el propósito de extraer aspectos principales que permitan aproximarse al concepto que esta investigación pretende erigir como su marco metodológico. Cabe aclarar que el ejercicio a continuación de traer a colación estas definiciones, se ha realizado en un artículo de la Revista Aportes, que se ha tomado como eje principal de consulta para la construcción de este marco.

El hecho de optar por esta información obedece claramente a la capacidad de síntesis de la autora para exponer las diferentes definiciones y de esta manera abrir la oportunidad para que se pueda realizar el análisis a esta información de forma más precisa. (Piérola, 1991) Presenta en este artículo titulado sencillamente "*La Sistematización*" un aparte citando a una serie de autoras y autores que han trabajado con versatilidad el tema de la Sistematización, especialmente, enmarcado en el aspecto educativo y pedagógico, y en el cual, es evidente el peso metodológico del concepto, cuestión que encaja con el propósito que se manifestó de entrada en el presente marco metodológico y que justifica por otra parte, el ejercicio que se está realizando.

Sin embargo, la lectura analítica al artículo (Piérola, 1991), permite extraer dos definiciones, en especial, que están relacionadas con un mismo aspecto que interesa de sobremanera a esta investigación, y es lo relacionado con la *reflexión.* Ya antes se ha advertido la importancia que cobra en este trabajo y que se desarrollará más adelante en función de otros aspectos primordiales; pero que para efectos de entender de la forma más inmediata el porqué de insistir en resaltar este como un tópico transversal en la investigación, se diría que es una forma de encajar de la mejor forma y resaltar el valor de la *subjetividad*, o mejor, el rescate profundo del(a) otro(a), de su punto de vista, de su comunicación y del papel que juega en esta construcción colectiva precisamente a través de la Sistematización. Agrega (Piérola, 1991):

> *Eduardo Pino plantea que "la sistematización es un esfuerzo consciente de capturar el significado de la acción y sus efectos", introduciendo de este modo el tema de la "toma de conciencia" de la "resignificación de la realidad", o sea la reflexión como una dimensión necesaria y característica del proceso de sistematización* (Piérola, 1991, p. 53).
>
> *Gabriel Pischeda realiza la siguiente propuesta: "Pretende ser un proceso de reflexión orientado en un marco de referencia y con un método de trabajo que nos permita organizar un análisis de la experiencia que dé cuenta de lo que realizamos, que nos facilite la comunicación y que nos haga tomar conciencia de lo realizado"* (Piérola, 1991, p. 54)[1].

Las anteriores definiciones comparten la alusión a constructores de *experiencia* y *reflexión,* los cuales son muy relevantes dentro de la presente investigación. El primero sobre la *experiencia* trae a colación características muy importantes de la Sistematización participativa referida. Por un lado aludiendo a la memoria y la recuperación no solo documental sino especialmente de los relatos de quienes participaron en el proceso de intervención social del proyecto de extensión solidaria; de otro lado, apelando a los registros que condensan esa experiencia directa de contacto con la comunidad y construyendo desde allí un instrumento que permita ahora, la recuperación de esa memoria de forma que, al igual que durante el tiempo en el que se

1 La autora realiza en su artículo un examen a la definición de Sistematización, recurriendo a diferentes autoras y autores. Tanto la primera definición, como esta última han sido seleccionadas como significativas dentro de la construcción conceptual que se viene realizando

ejecutó la acción de intervención social, se plasme con mayor relevancia la experiencia desde el punto de vista de las y los participantes.

Sobre la *reflexión* se podría decir de forma introductoria que, este constructo remite a la *subjetividad* como búsqueda puntual del sentir, el percibir y el saber del(a) otra(o); al mismo tiempo la reflexión sugiere la capacidad crítica de quien actúa como facilitadora o facilitador del proceso, con el propósito que, en la conjugación de ambos aspectos se alcance lo que está plasmado en la última definición de Pischeda (Piérola, 1991), en términos de la "*conciencia*" de lo realizado, es decir el sentido de las acciones ejecutadas y por ende evocadas desde un tiempo pasado, que ya transcurrió.

Continuando con la construcción del marco metodológico para esta investigación, corresponde el turno de mencionar dos artículos de la investigadora en temas de Sistematización y Educación de (Cendales, La metodología de la sistematización, 2004) (Cendales, "Experiencias de sistematización", 1996), el primero publicado en el número 44 de Aportes bajo el título "*Experiencias de sistematización*" en el cual la investigadora elabora un *estado del arte* a la fecha marzo de 1996 sobre experiencias de intervenciones sociales y comunitarias en el tema educativo, desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire, que han sido conjugadas dentro de una sistematización; la mayor fuerza concluyente sobre este artículo apunta a destacar al campo educativo y pedagógico como pilar de la Sistematización, por lo menos en Colombia. No menos importante, para efectos de la presente investigación, es la conclusión a la que llega (Cendales, "Experiencias de sistematización", 1996) en este trabajo, expuesta de la siguiente manera:

> *"Después de estas reflexiones, de este intento por hacer una primera sistematización de la experiencia, que no pretende ser otra cosa que un pretexto y una invitación para continuar en la búsqueda, quisiera insistir en la necesidad de seguir profundizando en la sistematización como proceso de interacción y de negociación en el campo de los saberes, de las representaciones, de la cultura del poder; que forma parte de propuestas y de proyectos amplios tendientes a*

> *potenciar la acción transformadora de personas, grupos y organizaciones populares"* (Cendales, "Experiencias de sistematización", 1996, p. 120).

Esta conclusión aporta un sentido axiológico contundente para la Sistematización, lo que, además, colabora en la manera como se definen los objetivos generales y específicos alrededor de metodologías de Sistematización. Tal como aparece en otras instancias de la investigación en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades, uno de los principales derroteros de dicha investigación es "*dar voz*" a las(os) sujetas(os) de la investigación, partiendo de su reconocimiento fundamental y luego, como lo comenta (Cendales, "Experiencias de sistematización", 1996), haciendo parte de los procesos transformadores que nacen de ellas y ellos.

Al igual, se deduce del anterior comentario de la investigadora, que la Sistematización es definitivamente un proceso de construcción colectiva de saberes y formas de entender y aprehender realidades, y que, por lo tanto, este es un propósito ineludible en la metodología. En otra publicación en la misma revista en el Número 57 de 2004, (Cendales, La metodología de la sistematización, 2004) realiza un minucioso trabajo de Sistematización al proceso de formación y consolidación de las organizaciones de mujeres en Colombia, y surgió de este interés nacional una inquietud continental que posteriormente se vinculó al proceso; es decir, este es un trabajo de amplio calado, pero sobre todo de un significado y trascendencia para estas organizaciones.

El propósito de traerlo a consideración obedece no solo a la mención que se viene haciendo a la obra de esta investigadora (Cendales, La metodología de la sistematización, 2004) y su relevancia en la metodología de Sistematización en el país, sino a varias de las conclusiones que se extraen de estos trabajos. La lectura de este artículo permite de una forma absolutamente pedagógica, detallar cada componente y cada momento de la metodología de la Sistematización, cuestión que tendrá más adelante su propio espacio de análisis. Por el momento y para efectos del marco metodológico que se está construyendo, una primera conclusión desde este trabajo es la siguiente:

> "*Como propuesta que se hace desde la Educación Popular, la sistematización busca generar espacios de inclusión; espacios de reconocimiento e interlocución entre diferentes actores(as) del proceso; complejizar la lectura de la realidad y potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas*" (Cendales, La metodología de la sistematización, 2004, p. 93).

Además de reiterar la fuerza del campo educativo en la Sistematización como metodología de investigación en las Ciencias Sociales, Humanidades y ahora porque no decirlo, en las Ciencias de la Educación, la investigadora enfatiza sobre el rol de la inclusión y la interlocución entre los diversos "*actores*" de la Sistematización. Queda claro desde aquí que, la Sistematización supone "*per se*" la dialéctica permanente entre, facilitadores(as), como se ha identificado a quienes se ubican en el rol de dirección y "gerencia" del proceso, como de las y los participantes, ubicando con este término más claro a quienes se dirigen tanto las intenciones como cada uno de los componentes del proceso de intervención. En este trabajo fue evidente como la interlocución se presentó desde la indagación misma de los propósitos del proyecto en su primer momento de planeación. Otra de las conclusiones de este trabajo de 2004 se presenta de la siguiente manera:

> "*Al igual que en la propuesta de Freire (la palabra generadora en los trabajos de alfabetización), la pregunta generadora debería servir como punto de referencia a partir del cual se irían construyendo palabras y conceptos necesarios para la lecto-escritura y para la vida. La pregunta fue una manera de condensar las inquietudes de los grupos y de provocar y mantener el interés en la búsqueda conjunta. La pregunta fue más importante por el proceso que generó que por el mismo contenido…*" (Cendales, La metodología de la sistematización, 2004, p. 107).

Esta conclusión refiere un elemento muy importante en la Sistematización, *la pregunta generadora*; tomando el modelo de la pedagogía de Freire en cuanto a la palabra

generadora en los procesos de alfabetización, como el núcleo que engendra y mueve expectativas y acciones frente al objetivo. En este caso, la pregunta desencadena lo que (Cendales, La metodología de la sistematización, 2004) llama la búsqueda conjunta; por un lado, condensa los propósitos de las y los facilitadores y anuda dichos objetivos con los marcos de referencia y con los instrumentos de indagación para vincularlos con las motivaciones y las expectativas de cambio de las y los participantes. La pregunta guía la Sistematización en ambos sentidos, para quien la formula como para quien participa activamente de ella. No se podría concluir este estado del arte apoyado en los trabajos altamente significativos de (Cendales, La metodología de la sistematización, 2004), sin mencionar a otro investigador en la misma línea, (Torres, 2004). En el mismo número 57 monográfico de la Revista Aportes sobre Sistematización de experiencias, el investigador presenta su trabajo realizado con organizaciones de base comunitaria al sur de Bogotá. El trabajo resalta especialmente, las características de la metodología de Sistematización en función de atributos como la reflexión, la crítica y la participación.

> *“La sistematización de experiencias, propuesta investigativa con una amplia trayectoria entre organizaciones, redes, agencias y grupos de base que promueven la educación popular, la participación comunitaria, el trabajo social y otras formas de intervención social, ha sido entendida por nosotros como "una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en el que se inscriben*" (Torres, 2004, p. 59).

En ese mismo orden de ideas, resaltando el concepto de Sistematización y sus principales características, al igual concluye sobre otro aspecto que para esta investigación resulta relevante en el contexto de la Responsabilidad Social Universitaria y la Extensión solidaria. Sobre ello se ahonda en el marco teórico, pero desde aquí queda enunciada la importancia de la Sistematización en el sentido de ser una metodología que retroalimenta las acciones de las organizaciones que promueven la intervención social. En palabras de (Torres, 2004):

> *"Además de los alcances cognitivos descritos, la sistematización tiene un interés pragmático: mejorar la propia práctica: generar ajustes, desplazamientos y cambios necesarios para que el programa o proyecto sistematizado gane en eficacia social y riqueza cultural. Ello no es una consecuencia mecánica ni una decisión final. Debe hacerse conscientemente a lo largo de la sistematización; por ejemplo, en la medida en que los actores van ampliando su mirada sobre las dinámicas, relaciones y lecturas de la práctica, van reorientando sus propias acciones*." (Torres, 2004, p. 61).

El no realizar una mención tan explicita como las anteriores, a las investigaciones de Sistematización en varios países de Latinoamérica, obedece a los límites impuestos por la extensión del texto. Solo hay que mencionar superficialmente que en México se presenta una tradición investigativa en la línea de la Sistematización muy destacada que incluye por ejemplo el Boletín Chamiza que ya antes fue reseñado, y junto a este, los trabajos del CEESTEM (Centro de Estudios del Tercer Mundo) a comienzos de la década del 80; en Chile se mencionan los trabajos de Sistematización del CIDE (Centro de Estudios en Educación) en 1984 junto con FLACSO. Y los trabajos de Oscar Jara, a mediados de los años 90, como parte de la labor investigativa del grupo ALFORJA comunidad Centroamericana.

Existen varios aspectos comunes a todas estas experiencias latinoamericanas de Sistematización que coinciden con las que ya se han presentado a nivel nacional, a partir, de los trabajos de (Cendales, La metodología de la sistematización, 2004) (Cendales, "Experiencias de sistematización", 1996) y (Torres, 2004).

Adicional a todo lo dicho, es importante destacar el componente de comunicación y/o socialización de las investigaciones; este es un aspecto fundamental de la metodología y que abarca acciones primordiales en la Sistematización, tales como la definición de las estrategias comunicativas; el diseño y elaboración de materiales; y la planeación logística implicada en la ejecución de eventos de socialización (PESA Programa Especial para la Seguridad Alimentaria en Centroamérica, 2004). La síntesis final de este aparte debe permitir delinear el concepto de Sistematización que enmarca la metodología de esta

investigación, no obstante, al inicio de este se señalaron unas características fundamentales del concepto, las cuales se profundizaron y analizaron a lo largo de este desarrollo.

Ahora bien, una de estas conclusiones sobre el concepto, señalan exactamente lo contrario; es decir, resulta riesgoso cerrar la línea en torno a una única definición al mejor estilo positivista de la operacionalización. Esto dicho a propósito de una comparación gruesa que equipararía ambos términos: operacionalización y sistematización. El concepto de Sistematización no es estático, es una dinámica constructiva que emerge de la dialéctica entre las y los facilitadores de los procesos de intervención social y las y los participantes de este. Es en el intercambio de saberes y experiencias entre unos(as) y otros(as), que toma progresivamente una forma y se aprehende como una metodología que, por su dinamismo y por su heterogeneidad puede utilizarse con diferentes fines, retroalimentando constantemente las acciones, como parámetro de evaluación, entre otras. Por lo tanto, no es correcto establecer acotaciones estrictas a sus significados o interpretaciones.

La Sistematización a la que se vincula la presente investigación es una la cual, permitirá la construcción colectiva de la experiencia que se referencia. Brindará las directrices en procura de la determinación de unos fines para la investigación y unos medios o instrumentos a través de los cuales poderla registrar para el ejercicio de dicha sistematización. Pero estas determinaciones cuentan con la participación de quienes han compartido sus vivencias y su experiencia.

La Sistematización referida es reflexiva y buscará describir las sensaciones y las percepciones de las y los participantes y como estas generan ideas, acciones y reformulaciones en el equipo de profesionales. Recorrerá trayectorias y analizará expectativas frente al cambio. Recogerá la experiencia y proyectará resultados en términos de aprendizajes y lugares comunes a futuro. La Sistematización realizada pretende aportar significativamente a los procesos que desarrolla la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales en sus programas de Extensión solidaria para la intervención social especialmente en las comunidades más vulneradas y vulnerables de

la ciudad, y junto con ello impactar positivamente las arenas de decisión de Políticas Públicas y sociales de la administración local, en primera instancia, e incluso a nivel departamental y nacional.

A continuación, corresponde el análisis dentro del presente marco metodológico, al segundo término que constituye el título de esta investigación, y que principalmente, dinamiza el ejercicio de *Sistematización* que se ha analizado en las páginas anteriores; se trata de la palabra *Participación,* pero que, transformada en una cualidad de la Sistematización, la califica como *Participativa.* Para este análisis seguirá siendo central la referencia al texto de (Selener, Zapata, & Purdy, 1996) que ya se comentó anteriormente; junto a este texto se trae a consideración un texto inédito que corresponde a una investigación realizada por el Psico. (Ramírez, 2017). En la cual, realizando un análisis crítico a la Política Pública para las Familias en Bogotá, ha construido un compendio bastante ilustrativo sobre las características de la *Participación* desde los proyectos de intervención social y comunitaria, y las Políticas Públicas y sociales de las administraciones locales.

Al igual, este análisis aporta en la línea metodológica, destacando acciones y reacciones que suscita la *Participación* cuando se conjuga con otras metodologías. Siendo esta una investigación relacionada con una entidad pública como lo es la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales y adicionalmente referida a un proyecto social de extensión solidaria ejecutada con un sector muy específico de la ciudadanía en Manizales, estas fuentes documentales, para el siguiente análisis metodológico, resultan apropiadas, básicamente porque una conclusión a priori que se puede extraer de la revisión al documento que se ha referido, pero adicionalmente teniendo en cuenta experiencias con comunidades en otros momentos, se evidencia que la apuesta por la participación activa de quienes se encuentran en el rol de ser “sujetos de la intervención”, es un aspecto fundante y medular en las propuestas, los planes y procesos ejecutados por instituciones del sector público (Ramírez, 2017).

A simple vista, el término *Participación* no sugiere una mayor discusión o ambigüedad y mucho menos si se refiere dentro de un proceso de intervención con un grupo social.

Parece implícito el que, en cada momento de la ejecución existirían las condiciones para una evidente participación. Sin embargo y gracias al análisis riguroso y crítico que precisamente propone (Ramírez, 2017) en su investigación inédita, la *Participación* debe ser escudriñada, y especialmente, demarcados sus alcances y sus limitaciones. (Ramírez, 2017) Manifiesta en una de sus conclusiones sobre la *Participación* lo siguiente:

> *"La interlocución entre la ciudadanía y las instituciones es mínima y aunque en el papel se anuncien, es lo menos probable que se presenten, en estos foros y eventos diversos. La probabilidad es baja en cuanto que, todos los productos de las múltiples deliberaciones, los documentos de trabajo, las conclusiones, etc., nutran los planes y Políticas Públicas, para los que se hicieron"* (Ramírez, 2017).

Resulta importante determinar las razones por las cuales el autor citado expone esta situación crítica a la participación, pero teniendo en cuenta que dicho análisis aporte a la construcción del concepto de *Participación* que esta investigación requiere, de la misma forma como se alcanzó el análisis anterior. Habría una manera práctica de entender cómo analizar el concepto de Participación desde la óptica metodológica; y arranca de la premisa de distinguir entre tres conceptos*: Participación, participante y participativo(a)* (Ramírez, 2017). Lo primero haría referencia al constructo filosófico y semántico que incluso puede ser consultado desde sus raíces etimológicas grecolatinas originadas en el término "*participare"* y que se transforma sintácticamente de la acción, es decir, como categoría sintáctica el verbo "*participar*" y pasa a ser una categoría sustantiva en el término "*participación*". Este análisis en el lenguaje no es trascendental, y puntualmente no dinamiza el concepto más allá de su significado básico y socialmente compartido que significa: "hacer parte de…o tomar parte en…" (Ramírez, 2017).

No obstante, si se mira este primer significado a la luz de lo citado anteriormente por (Ramírez, 2017) quien critica la objetividad de la participación, esto sería entendible en el sentido que, puesto simplemente como un sustantivo o categoría de existencia, pero carente de contenido y sobre todo de acción, efectivamente, el termino no es más que eso, un nombre; una manera de rotular quizá una intención que, o no se materializa o se

alcanza hasta cierto límite. La participación acompaña como categoría, infinidad de ejercicios en los que se supone una dinámica de colectivo para llegar a un fin común; por ejemplo, la participación política, o la participación comunitaria, la participación en un grupo social, religioso, cultural, la participación en el colegio, hasta la participación en la familia, etc. Todo ello parece un fin en sí mismo, que no se cuestiona, pero que a la postre puede resultar en un vacío, por no decir en un engaño. No basta entonces simplemente con nominar, nombrar la "participación" si con ello no se hace referencia más que al "*qué*"; hay que alcanzar fines y describir acciones; lo que termina contando es el logro; lo que debe ser nominado es el "*cómo*".

Con ese avance es posible ahora introducir la segunda acepción: el término *participante.* Vale la pena en entrada aclarar que este término no hace referencia al "quién"; es claro que quien o quienes participan son sujetos y sujetas capaces de ejecutar la acción de participar. Por lo tanto, no se analiza quien participa, pues además esto sería muy relativo en el sentido que participar sería una condición inherente al ser humano, tanto como comer, caminar o respirar; obviamente en tanto ser social. A lo que se quiere referir el termino *participante* es a la acción, pero con una carga semántica mayor, al atributo que se va a caracterizar, para dicha acción que se asume como implícita al sujeto o sujeta que participa, haciéndolo a través de diferentes medios o posibilidades y teniendo con ello diversos fines o metas; visto así, el termino adquiere unas connotaciones muy importantes, las cuales vale la pena considerar en una investigación cuyo tema es la intervención social (Ramírez, 2017). Lo que (Ramírez, 2017) va a sugerir en cuanto al término "participante" es que esta es la categoría que ubica el concepto de participación en el terreno de los Derechos y que por ello esta condición materializa y compromete las acciones para la garantía efectiva de este Derecho. (Ramírez, 2017) cita la definición del concepto de Participación de la Política Publica de Participación de Bogotá, promulgada en el 2007:

> *"El concepto de participación está declarado en la Política pública de Participación: de la siguiente forma: "La participación es un derecho de toda la ciudadanía que se ejerce en la medida en que nos relacionamos con el Estado, con la administración y con los demás ciudadanos y ciudadanas"* (Ramírez, 2017, p. 112).

Hay que destacar en esta definición algunos aspectos como, principalmente la declaración de derecho, para la participación, lo cual hace que, como todo derecho, sea incuestionable, inalienable, universal e inmodificable ante los cambios y las circunstancias gubernamentales y políticas. Casi como otros derechos fundamentales, por ejemplo, aquellos enunciados en el Pacto Internacional por los Derechos Civiles y Políticos, entre ellos el fundamental a la Vida, consignado en el Artículo VI (Naciones Unidas , 2020) aparece aquí mismo en este Pacto de Derechos Civiles y Políticos, el derecho a Participar, en el Articulo XXV.

Posteriormente en el Pacto Internacional por los Derechos Sociales, Económicos y Culturales (Naciones Unidas , 2020) en donde, la Educación toma un rol central, enunciado en el Articulo XIII, la participación vuelve a figurar, esta vez en clave de conformación de la Cultura, enunciada en el Articulo XV. No se participa para sí misma o mismo; esta es una función de la vida en comunidad (familias, vecindades, ciudadanías, Estado, humanidad). De allí que el elemento de ciudadanía sea decisivo en la participación. Pero desde la definición misma que se ha comentado brevemente, la participación comienza a tener tropiezos en procura de ser efectiva. La pregunta podría ser, ¿cómo se es consciente del derecho a participar?, siendo algo casi de nivel fundante de la condición humana, ¿no hay un mecanismo efectivo, que desencadene la acción participativa? La respuesta, desde el punto de vista de (Ramírez, 2017), podría radicar en dos condiciones; una intrínseca al sujeto, pero facilitada por el contexto social, y otra en donde el sujeto se empodera de su condición intrínseca y ejerce por su cuenta el derecho a participar. Para ello cita dos fuentes referidas a proyectos de intervención social en los cuales la participación se destaca en su carácter participante, o sea como derecho. (Ramírez, 2017) Lo presenta así:

> *“La definición de participación desde el marco de la Gestión Social Integral habla sobre, una “estrecha interacción dialogal entre los actores locales y las instituciones estatales para la toma de decisiones apropiadas”. Esta definición pone el acento en el esfuerzo que deben hacer las instituciones por garantizar que la voz de la ciudadanía sea escuchada y por lo tanto se visibilice su participación. No obstante, otros autores que retoman los conceptos de Gestión Social Integral, presentan un giro a esta visión de la participación ahora*

> *planteando que la ciudadanía es quien debe tomar el papel activo de la participación y generar sus propios mecanismos más allá de las posibilidades que le proporciona las instituciones"* (Ramírez, 2017, p. 113).

Estos dos puntos de vista que viabilizan la "*participación*" para convertirla en un hecho "*participante*" han dado lugar a poner en juego el papel del contexto, para la participación. Por contexto podría entenderse desde el núcleo básico primario de la familia, pasando por toda la espiral del desarrollo social humano, la escuela, el barrio, el grupo referente social hasta la institucionalidad. Hablar ahora sobre el papel de las instituciones y la forma como estas proporcionan o no, las posibilidades concretas para dicha participación.

El caso de Bogotá es relevante, como lo resalta (Ramírez, 2017), por el hecho de ser una ciudad pionera en Colombia en la formulación e implementación de Políticas Públicas. Desde 2007 existe un documento de política pública de participación, la cual se trabajó dentro del Plan de Desarrollo 2004-2008: Bogotá sin Indiferencia (SDP , 2020). Las líneas de acción o estrategias, de esta Política, son particulares y avanzan en la participación de la ciudadanía, con respecto a lo que se venía realizando para la época, en el resto del país. Se buscaba primero, fortalecer a los actores sociales, de forma que se ampliaran sus posibilidades de participar eficaz, eficiente y efectivamente de los procesos de planeación, seguimiento y evaluación a planes de desarrollo y Políticas Públicas. En segunda instancia, se quería fortalecer la administración pública y las instituciones de manera que estuvieran preparadas y a la altura para poder actuar con equidad, en derecho y ser receptores adecuados de las voces ciudadanas. Tercero, crear los escenarios en tiempo y espacios propicios para la concertación entre las instituciones y la ciudadanía; y cuarto, generar una permanente información y comunicación sobre todos los niveles del encuentro entre los gobiernos y sus gobernadas y gobernados (Ramírez, 2017, p. 115).

El efecto inmediato en el caso analizado de la Política Pública de Participación en Bogotá 2007: "Por una ciudadanía activa" (SDP , 2020) , fue la división por sectores del gobierno de la ciudad, con un mapa muy completo de definiciones, normatividad, funciones,

integrantes, mecanismos de participación, periodos, responsables de la gestión y puentes de comunicación para cada uno de esos sectores. La interlocución entre la ciudadanía y las instituciones es mínima y aunque en el papel se anuncien, es lo menos probable que se presente. La probabilidad de que, todos los productos de las múltiples deliberaciones, los documentos de trabajo, las conclusiones, etc., nutran los planes y Políticas Públicas, para los que se hicieron, es muy baja. Muchos de estos productos simplemente sirven como soporte físico frente a los organismos de control.

Otro obstáculo evidente es la disparidad en el lenguaje y las semánticas entre quienes representan a las “autoridades” y la ciudadanía de base que asiste para supuestamente participar en igualdad de condiciones. De la misma forma, el acceso a memorias y documentos de trabajo que informen sobre los procesos adelantados es tedioso y encuentra todo tipo de obstáculos (Ramírez, 2017, p. 115). Y precisamente este punto viene al caso concreto de la sistematización, en el sentido que, la información valiosa que resulta de estos procesos participativos, en la mayoría de los casos no es objeto de una sistematización concreta, para no delimitarla a la sistematización participativa; y es por esta situación que, tiempo después, acceder a dicha información para que sea insumo de algún tipo de proceso posterior, es más un problema que un elemento en beneficio del proceso emprendido.

Finalmente, especialmente en los territorios y provincias del país, como en muchas comunas y sectores llamados periféricos en las grandes ciudades, se presenta que los espacios y las locaciones en las que se realizan estos encuentros de participación para la ciudadanía no están ni siquiera al alcance de la ciudadana o el ciudadano interesada(o) en participar. Dicho lo anterior, en este análisis a la acción participante como un Derecho que garantiza el rol al sujeto o sujeta que participa, más que como eso, simplemente participante, lo y la inscribe en una categoría fundamental: la ciudadanía.

Es momento de aproximar la conclusión a este aparte sobre “*Participación, participante, participativo*” trayendo a consideración precisamente este último concepto: *participativa(o).* En líneas anteriores se refirió este concepto como una adjetivación, o mejor, una cualificación a la acción de participar, afirmando su existencia y declarando su

posibilidad como participativa; es decir, lo que en principio es tan solo una nominación, la *participación*, se trasforma en un hecho gracias a la ejecución de unas acciones específicas que lo hacen posible: *participativa(o)*.

En esta parte final se trae a consideración el texto de (Selener, Zapata, & Purdy, 1996) que ya antes se ha referido, principalmente por un aspecto: Lo metodológico. Se ha dicho hasta aquí que más allá de la participación como un enunciado, casi que decorativo y políticamente correcto, especialmente, para un proyecto social, lo que se requiere es la acción participativa. Del sustantivo a la acción cualificada; para ello se requiere por lo tanto de un proceso, una metodología que se asegure y de cuenta del carácter participativo de la intervención social. (Selener, Zapata, & Purdy, 1996) Abre el análisis a la Sistematización con carácter participativo, definiendo en términos de la acción, como se ha resaltado anteriormente, lo que constituiría dicho ejercicio, de la siguiente manera:

> "*La descripción y el análisis de un proyecto deben realizarse de una manera participativa, en la cual se tome en cuenta el punto de vista de todos. No debe responsabilizarse a un solo individuo de la tarea de documentar y sistematizar un proyecto. Al contrario, en la generación de conocimientos y lecciones, deben participar diferentes actores, para incluir las diversas formas de ver e interpretar la realidad. Esto aumentará la posibilidad de que las decisiones que se tomen sean aceptadas y respetadas por todos; lo que impulsará procesos democráticos"* (Selener, Zapata, & Purdy, 1996, p. 25).

Es importante resaltar la relación que establece el autor entre los procesos participativos facilitados por la Sistematización y la democracia. Esta consideración se hace a propósito que el mismo autor ha señalado en otro segmento de su obra que uno de los fines primordiales de la Sistematización es la democratización en la toma de decisiones frente a las alternativas de intervención en los escenarios sociales y comunitarios que las requieren. Otro aspecto muy significativo, especialmente para la presente investigación, tiene que ver con los diferentes tópicos o momentos que se desarrollan a lo largo de la intervención social y que pueden ser "el blanco" de la Sistematización. (Selener, Zapata,

& Purdy, 1996) Lo señala de forma que tan solo las acciones participativas, podrían ser el centro de la Sistematización, como ocurre en la presente investigación:

> *"Se puede sistematizar todo un proyecto o un componente específico del mismo, tal como diferentes actividades, la capacitación, la participación comunitaria, o una determinada fase de un proyecto. Cualquiera que sea el caso, hay que asegurarse de que todos entiendan bien lo que se sistematizará, y estén de acuerdo en que esta acción es relevante y necesaria"* (Selener, Zapata, & Purdy, 1996, p. 27).

Lo que a continuación se presenta revela la esencia metodológica, no solo de la Sistematización, como se ha concluido en el primer aparte, sino que ahora también las acciones que garantizan la acción participativa hacen parte de una secuencia programada, definida y puntualizada, tanto en el tiempo como hasta en los espacios que se utilizan para garantizar dichas acciones. (Selener, Zapata, & Purdy, 1996) Plantea la metodología de la acción participativa a partir de la pregunta por quienes podrían participar de la acción:

> *"Es posible que participen todas aquellas personas que han sido parte de un proyecto. Sin embargo, en la mayoría de los casos, las organizaciones y comunidades prefieren seleccionar estratégicamente a individuos o grupos de personas que representen diversas opiniones y experiencias, y que puedan y deseen participar en la sistematización. Aunque sea necesario decidir de antemano quiénes participarán en la sistematización, siempre se pueden incluir nuevos participantes durante el transcurso del proceso. Recuerde que mientras más variados sean los tipos de personas que participan, más rico y valioso será el proceso"* (Selener, Zapata, & Purdy, 1996, p. 28).

Una forma adecuada de concluir este análisis con perspectiva metodológica a la acción participativa, por un lado, se manifiesta en el hecho que en adelante esta investigación asume que no se trata de hablar de participación para tan solo nominar una condición

deseable por ser este un proyecto de intervención social desde la Extensión solidaria de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. Se ha logrado identificar la primacía de la *acción participativa* dentro de la *Sistematización* propuesta, como una garantía *(participante*) lograda a través del desarrollo de una serie de actividades, en las cuales el rol de los participantes: niñas, niños y sus familias, materializada en sus opiniones, sus narrativas, sus expresiones verbales y no verbales durante la recuperación de la experiencia son el núcleo de esta investigación.

En una investigación académica del Grupo de Investigación y Desarrollo en Gestión, Productividad y Competitividad "BioGestion" (Universidad Nacional de Colombia, 2020); se realizó una amplísima recopilación de los procesos de participación especialmente referidos a las Políticas Públicas en Colombia y especialmente en lo concerniente a los Planes de Desarrollo y a los presupuestos de ejecución. Dicha investigación señala una serie de aspectos complejos para la participación ciudadana en los proyectos sociales que propenden por las soluciones a sus propias problemáticas; pero para no ahondar en los problemas y trasladarse a soluciones, el texto de (Selener, Zapata, & Purdy, 1996) encaja como respuestas posibles, especialmente por la concreción metodológica con las que las desarrolla. (Selener, Zapata, & Purdy, 1996) lo expresa así, al referirse al tiempo como un factor que puede ir en contra de la Sistematización, y, en consecuencia, los y las participantes ven obstaculizadas sus posibilidades de actuación. Esto coincide con el diagnóstico de problemáticas que obstaculizan la acción participante del grupo BioGestión (Universidad Nacional de Colombia, 2020) que refiere a las incongruencias y los desfaces en los tiempos, y los objetivos entre facilitadores y participantes:

> *"Muchas organizaciones sienten que les falta tiempo para sistematizar. Las organizaciones de desarrollo rara vez destinan tiempo para llevar a cabo dicha actividad, ya que existe la percepción de que las actividades de desarrollo deben producir resultados tangibles (por ej.: dar un curso o construir un canal de riego). Se considera que ejercicios como el diálogo y la reflexión quitan tiempo de las actividades prácticas. El personal generalmente es tan limitado y tiene tantas responsabilidades, que percibe la sistematización como una carga de trabajo adicional. Además, los beneficiarios están a menudo ocupados con*

> *sus actividades cotidianas, y no siempre tienen tiempo para participar en las reuniones de sistematización"* (Selener, Zapata, & Purdy, 1996).

Frente a estos obstáculos, (Selener, Zapata, & Purdy, 1996) propone unas acciones puntuales:

> *"Aproveche mejor el tiempo, adaptando las reuniones ya existentes en su organización, a las necesidades del proceso de sistematización. En el diseño de un proyecto, incorpore la sistematización como una de las actividades continuas, asegurando así que haya tiempo suficiente para llevarla a cabo, a lo largo de la ejecución del proyecto. Demuestre que la sistematización sí tiene resultados e impacto tangibles, y que será un ejercicio útil, al cual se le debe asignar tiempo. Para reunirse adáptese a las posibilidades de los beneficiarios, ellos sabrán cuáles son los momentos que más les convienen para participar en la sistematización; tal vez los fines de semana, o por la noche"* (Selener, Zapata, & Purdy, 1996, pp. 32-33).

Otro aspecto señalado por el grupo BioGestión (Universidad Nacional de Colombia, 2020) tiene que ver con las diferencias en cuanto a conocimiento y experiencia frente a diagnóstico, formulación e implementación que traza limites muy marcados en la comunicación, y, por tanto, en las posibilidades de dialogo compartido entre facilitadores y participantes. (Selener, Zapata, & Purdy, 1996) Coincide en tal obstáculo de la siguiente forma:

> *"Muchas personas sienten que la sistematización es demasiado complicada, y que carecen de las habilidades necesarias para llevarla a cabo; tales como la facilitación, el análisis y la toma de apuntes. Como resultado, varias de ellas opinan que la sistematización sólo puede ser ejecutada por consultores externos"* (Selener, Zapata, & Purdy, 1996, p. 33).

Y por lo tanto propone:

> *"Elija a la persona más motivada y capaz dentro de su organización para coordinar el proceso de sistematización, o rote la responsabilidad para aprovechar las experiencias y habilidades de otros. También se puede escoger a la persona con mayor interés de aprender o propiciar procesos de reflexión. Proporcione capacitación especializada al personal especialmente a los coordinadores sobre facilitación, análisis y documentación para fortalecer sus habilidades y su confianza en la sistematización"* (Selener, Zapata, & Purdy, 1996, p. 33).

Hasta aquí se ha hecho un completo análisis epistemológico, en procura de desarrollar el horizonte metodológico de la presente investigación; se han tomado dos términos que definen esta investigación, y se ha logrado establecer la estrecha relación entre ambos: *Sistematización participativa,* apelando a una lógica de exposición que, de principio a fin ha resaltado el carácter metodológico que está implícito en este trabajo. Corresponde abrir un espacio al análisis de tres nuevos conceptos esta vez contenidos dentro de las categorías de análisis o dimensiones determinadas para la implementación de la Sistematización con fines investigativos que se realizó al proceso U-Niños: Experiencia de Extensión Solidaria para la ocupación del Tiempo Libre con niños y niñas del Barrio El Carmen de la ciudad de Manizales. Estas tres categorías o dimensionalidades para la Sistematización participativa de la experiencia son:

Primera, las *sensaciones y percepciones* de las y los participantes tanto niñas, niños, jóvenes y sus familias como el equipo de colaboradores, frente a la recuperación de la experiencia en el proceso U-Niños. Segunda, las *trayectorias* entendidas en función de los *cambios y transformaciones* producidas en la vida de las niñas, niños, jóvenes como sus familias, participantes entre el antes y el después de su participación en el proceso U-Niños: Construyendo futuro. No obstante, es pertinente generar algunas consideraciones adicionales pues, como se verá posteriormente en la matriz metodológica, las trayectorias se constituyen en el punto nodal de la investigación, donde

confluyen las narrativas de todas y todos las y los participantes, en sus roles como comunidad y como equipo de colaboradoras(es).

Para este propósito se cita un trabajo en el campo del análisis histórico a la industrialización en Colombia de la investigadora (Weiss, 1997). Este trabajo es importante en cuanto que, la definición que se construye para el concepto de: *trayectorias* tiene total relación la forma como se quiere abordar ahora en esta investigación. Una forma básica de entender las trayectorias es la siguiente:

> *"En consecuencia, las trayectorias se definieron como una secuencia de actividades abierta, en la que no se anticipaba un sentido, nivel o consistencia determinada"* (Weiss, 1997, p. 18).

Resulta muy importante el adjetivo de *abierta* para referir las trayectorias de manera que se establece una diferencia con una forma común de entenderlas desde la figuración como líneas de tiempo, es decir, acciones que se desarrollan apegadas estrictamente a una secuencia temporal que denota un orden particular y una dirección específica. En el concepto de (Weiss, 1997) por el contrario, las trayectorias no se apegan a temporalidades estrictas y no describen, por lo tanto, una dirección única; es más, las trayectorias se nutren en la medida en que, desde diferentes "frentes de la realidad" confluyen otras trayectorias al igual multiversas, de manera, que emergen aquellas que, de forma más clara, describen el aspecto para el cual se las denomina. En otras palabras, las trayectorias aparecen, mas no son líneas trazadas con anterioridad.

Otra característica que demarca la cualificación de las trayectorias como abiertas, radica en que esta configuración resulta apropiada frente a la diversidad o a los tránsitos heterogéneos; es decir, frente a la diversidad de experiencias, a los diálogos y narrativas dispersas y múltiples, son las trayectorias los espacios de confluencia más adecuados, sin que lo sean por que se puedan anticipar y trazar desde la mirada particular de quien se ubica en el papel de observador. Las trayectorias nacen de las dialécticas enriquecidas y compartidas por todas(os) las(os) actores de la experiencia. Y la tercera,

los *aprendizajes* en función de la *recuperación de la memoria* de las diferentes actividades educativas, pedagógicas y lúdicas desarrolladas especialmente por la comunidad participante, como por los *impactos* en materia de otros proyectos y políticas públicas que se puedan desarrollar a futuro dentro de esta misma línea, cuestión que ha sido evidenciada por el equipo de colaboradoras(es). Se presenta una alusión puntual al análisis de la información que se produce en la intervención y que se constituye en el insumo fundamental para la *Sistematización participativa*. (Selener, Zapata, & Purdy, 1996) Habla de las dos posibilidades en el sentido de capturar, o mejor, registrar tanto datos de orden cuantitativo como cualitativo. No se considera necesario abordar estas definiciones, pues se parte del supuesto que en el ámbito investigativo es clara la referencia a uno y otro tipo de datos.

De una forma similar, otro de los supuestos con los que se cuenta a este nivel de la presentación hace referencia a que existe la claridad en cuanto a la primacía de los datos cualitativos que arroja la investigación. Se ha hecho hincapié en las narrativas, las experiencias, los diálogos, la comunicación, etc., como las fuentes primarias para la obtención de la información y aún más claro si se tiene en cuenta que estas dialécticas "*per se*" aluden a las acciones participativas. Así que, hay que destacar en palabras de (Selener, Zapata, & Purdy, 1996) la importancia del dato cualitativo:

> *"Los datos cualitativos se enfocan más en percepciones personales y de grupo, tales como opiniones, sentimientos, puntos de vista y reacciones. Es muy importante incluir en la sistematización de proyectos este tipo de datos cualitativos: Opiniones de líderes comunitarios, experiencias de las fortalezas y debilidades de un proyecto, relatos de vida, visión de la gente acerca de las mejoras ocurridas en su comunidad"* (Selener, Zapata, & Purdy, 1996, p. 30).

Antes de iniciar este recorrido epistemológico por las categorías o dimensionalidades comentadas, es muy importante hacer unas salvedades en el orden conceptual, que permitan delinear los alcances y las posibilidades que esta investigación se propone al abordar unos temas de tanta complejidad y profundidad en las Ciencias Sociales y las Humanidades como los que están comprendidos en dichas categorías. Estos constructos

hacen parte de discusiones de gran calado como las referidas a la reflexividad, la subjetividad o la construcción de la memoria colectiva. La tangencia entre los propósitos de la presente investigación al hacer uso de estos constructos y el tratamiento ontológico y epistemológico de los mismos es absolutamente reducida. Tan solo puede alcanzar el punto para el cual, la definición más sencilla describe el carácter más grueso del constructo e inmediatamente se vincula con otros términos contenidos en la sistematización, para apoyar los procesos de análisis en las matrices que se han construido con este último fin: primera salvedad.

Segunda salvedad: Para efectos del presente marco metodológico, tan solo se centrará una definición o máximo dos, que sirvan con suficiencia para demarcar el sentido de las tres categorías señaladas. No se espera llevar una discusión amplia y detallada a conceptos de tanta profundidad. Una vez delineados los conceptos de base, se dejará trazado el rumbo que, en cada capítulo de esta investigación, tomará el análisis a la metodología y los resultados obtenidos en cada una de estas categorías. El abordar las definiciones primarias para cada una de las categorías, es tan solo la introducción a cada capítulo en los que se conjugará el concepto con los medios de registro, los relatos, las impresiones y los resultados para una mejor y más completa comprensión de estas categorías de análisis. Dicho lo anterior, una lógica de sentido común señalaría que las categorías a las cuales hace referencia este segmento final de la investigación tienen asidero en la Psicología y pertenecen a su campo como ciencia de la conducta y de la “psiquis”, sea esta individual o colectiva.

Evidentemente esta investigación reitera su énfasis en lo segundo, es decir, prima a lo largo de estas revisiones conceptuales la variante social de cualquiera de los conceptos hasta aquí analizados; y esta situación no difiere en esta última parte pues en principio, las definiciones pertenecen más al terreno de lo individual. Una definición para un concepto como “*sensación*” es tan compleja de abordar puesto que abarca muchas posibilidades de construcción; desde la filosofía, desde la neurología, desde la psicología, etc. A ello se suma que cada uno de estos campos del conocimiento esta surcado por muchos enfoques, marcos teóricos, modelos explicativos, escuelas, etc. lo cual, hace que una definición como esta entre en una progresión geométrica que crece y casi que se vuelve imposible de delimitar. Y como ya se ha indicado anteriormente, este no es el propósito de esta investigación.

Entonces, se buscará una definición sustentada en una obra general de la Psicología que permita darle un marco suficiente que abra un análisis sencillo y que básicamente permita derivar dicho análisis al terreno de lo colectivo y lo subjetivo, que es realmente el campo en el cual interesa ubicar estos conceptos. En ese orden de ideas, el primer turno corresponde el concepto de "*sensación – sensaciones*"; se ha tomado como referente bibliográfico el texto "Introducción a la Psicología" compilado por (Alvarado Ríos, et al., 2012), publicado por la UNAM para su seminario de Psicología I en el año 2012. En el capítulo V dedicado a la sensaciones y percepciones, (Miranda, 2012) define a las primeras así:

> *"Las sensaciones son las experiencias que nos permiten darnos cuenta de lo que nos rodea y de lo que ocurre en nuestro interior, y son el primer canal de entrada de información al cerebro. Sin las sensaciones estaríamos aislados del ambiente y nuestras experiencias serían estériles."* (Miranda, 2012, p. 130).

De esta definición es importante acotar algunos aspectos; el primero tendría que ver con el hecho que son las sensaciones el primer canal que introyecta el mundo exterior al interior del ser humano. El segundo hecho importante señalado aquí es que las sensaciones tienen como base un evento "materializado", es decir, como tal un "estimulo" que es captado gracias a la existencia de un sistema nervioso cuyo centro es el cerebro; obviamente este sistema avanza y evoluciona desde los vegetales hasta el ser humano, y es en este último, donde alcanza su mayor perfeccionamiento, y por ende las sensaciones tienen mayor posibilidad de ser, no solamente captadas sino especialmente *entendidas e integradas,* y por lo tanto, derivan en respuestas más adaptativas.

La respuesta al estímulo captado es lo que (Miranda, 2012) llama "*experiencia*"; en la medida que un estímulo exterior es canalizado por un mecanismo que permite transformarlo en sensación, entonces se produce una respuesta en el organismo de cualquier tipo o intensidad, esta es la noción de *experiencia.* Otra forma de decirlo y que permite anudar los conceptos que esta investigación se propone conjugar es la siguiente: La sensación o sensaciones captadas a manera de estímulos generan en el ser vivo una experiencia. Al igual que se dijo antes, esta experiencia es completa y evolucionada en la

medida que el ser vivo cuenta con una estructura nerviosa completa y compleja. Y en lo que va a derivar una *experiencia*, de forma más estructurada es en la noción de *memoria* y de *aprendizaje.*

No obstante haber alcanzado niveles desarrollados de experiencia ante la sensación primigenia, manifestados en memorias y aprendizajes, antes que la experiencia se constituya una vez captada la sensación, existe un proceso que líneas arriba ya se había destacado en cursivas, cuando se habló de sensaciones *entendidas e integradas.* Aquí entra un nuevo concepto en juego, la "*percepción*"*:*

> *"Por medio de la percepción podemos organizar la información recibida e interpretarla de manera significativa. Cada persona percibe el mundo de manera diferente porque cada uno elabora una interpretación única e individual. La identificación de la percepción como un proceso complejo deriva de que ésta puede estar influenciada por nuestros conocimientos, recuerdos y expectativas. En este sentido, la percepción es entendida como un estado subjetivo"* (Miranda, 2012, p. 132)*.*

Ahora, para entender este nuevo concepto, apelando a la misma autora consultada se encuentran las siguientes acotaciones:

> *"La percepción depende de la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan los estímulos que el sujeto recibe. Estas categorías se constituyen como referentes perceptuales a través de los cuales se identifican nuevas experiencias sensoriales para transformarlas en situaciones reconocibles y comprensibles. Bajo esta perspectiva, se considera que la percepción es el proceso fundamental de la actividad mental, y que las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, entre otros, dependen del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual"* (Miranda, 2012, p. 132).

Tal como se señaló, efectivamente es la percepción el puente fundamental entre, la sensación primaria y las experiencias de memoria y aprendizaje propias de los organismos con los mayores niveles de organización biológica y estructural nerviosa: los seres humanos. Es tal la importancia de la percepción, que (Miranda, 2012) le atribuye dos aspectos esenciales: la constitución del *sujeto* y la *actividad mental.* A través de la percepción se integra y se organiza la información que proviene de los sentidos, las sensaciones. Lo que aquí se viene constituyendo es prácticamente una noción holística de *proceso*, de evolución, de encadenamiento que lleva desde el estímulo primario, hasta la elaboración de una acción con un fin específico dirigida a *transformar,* y, por lo tanto, a adaptar. Es este aspecto de *proceso organizado* desde un nivel básico hasta una elaboración compleja de lo que esta investigación quiere aprehender de los conceptos analizados. Es momento de realizar la misma revisión de definiciones y conceptos para la *memoria* y el *aprendizaje*. En el Capítulo VI del texto que se viene referenciando, la Psico. Alicia Arriola (Arriola , 2012), revisa sintéticamente ambos conceptos, de la siguiente manera:

> *A la memoria se le ha definido de diferentes maneras entre las que se encuentran las siguientes: La memoria es la función involucrada en revivir las experiencias pasadas. Es la persistencia del pasado. Considera procesos y estructuras implicados en almacenar experiencias y recuperarlas de nuevo. Es la función psíquica que consiste en fijar, conserva, reproducir, reconocer y localizar estados de conciencia adquiridos anteriormente"* (Arriola , 2012, p. 143).

Lo que queda expresado en esta muy sintética definición de memoria es el hecho de un proceso altamente complejo que asocia otros procesos como almacenamiento, conservación, reproducción, reconocimiento y recuperación. De la misma forma, es enfático otro hecho como el que, solo a través de una estructura definida, seguramente ubicada en el sistema nervioso, se garantiza que exista la posibilidad de una memoria; dicho de otra manera, la memoria es posible como función de un conjunto de estructuras nerviosas.

También es posible derivar de esta definición otro presupuesto en el sentido que, la memoria si bien está alojada al interior de cada individuo que la elabora, parte de una experiencia de orden exterior, es decir en donde entran en juego estímulos del entorno, del contexto o del ambiente en el que se desenvuelve tal individuo e incluso es gracias a las asociaciones entre esas sensaciones interiorizadas que se integran y se conectan con las percepciones exteriorizadas, que la memoria puede ser mejor establecida y por lo tanto más fácilmente recuperada. No menos complejo que lo anteriormente analizado sobre memoria, es el concepto de *aprendizaje.* (Arriola , 2012) Lo condensa de la siguiente manera:

> *"Los psicólogos definen al aprendizaje como un cambio conductual de cierta duración generado por la experiencia. Quienes aprenden adquieren nuevas asociaciones, información, capacidades intelectuales, habilidades, hábitos. Pero también se le ha definido como el proceso mediante el cual se origina o modifica una actividad respondiendo a una situación. Derivado de esto, hay psicólogos que prefieren hacer hincapié en las relaciones estímulo respuesta e interpretan el aprendizaje como la formación de hábitos, con lo que se refieren al aprendizaje asociativo. Otros psicólogos se sienten impresionados por el papel del entendimiento en el aprendizaje, o sea, por el papel de los procesos cognoscitivos, y postulan que lo que se adquiere son estructuras cognoscitivas en el cerebro que actúan como intermediarios centrales con la respuesta final o aprendizaje"* (Arriola , 2012, p. 154).

En el análisis a esta definición corresponde decir que la complejidad se ha transformado en un paradigma; es decir, el aprendizaje ya no solo involucra un análisis de múltiples procesos tan complejos como el resultado final, como ocurrió con la memoria, sino que esta vez se ven implicados modelos explicativos, por no decir teóricos, que tratarían de definir dicho proceso. Dicho de otra manera, el aprendizaje no es solo un concepto complejo para definir, sino todo un marco o modelo teórico para comprender.

Es importante generar en este punto un cierre para este análisis el cual se ha construido apoyándose en las definiciones dadas desde el campo de la Psicología, como ciencia de la conducta, la mente y ciencia social. Ya se ha dicho antes y se reitera para no perder el sentido de este análisis, que la conclusión que se extrae en función de las categorías o

dimensionalidades de esta investigación hace referencia a la concepción de un proceso organizado y evolutivo que parte de un elemento básico, que aquí se identificó con la o las sensación(es) pasando por niveles cada vez más complejos y desarrollados entre estos, la percepción para llegar a las mayores elaboraciones, aquí representadas por la memoria, los aprendizajes, la conciencia colectiva o de grupo, la construcción de identidad institucional y la mejora de procesos.

La sistematización a una fracción del proceso misional de la Universidad plasmado en la Extensión solidaria cumple con dos efectos esperados: en la comunidad que ha participado activamente de los procesos, y que a partir de los resultados se plantea expectativas y soluciones a los problemas que impulsaron las acciones; y al interior mismo de la Universidad cuando se retroalimenta el presente y el futuro de los objetivos que se traza la Extensión solidaria. Si bien las definiciones anteriores para las categorías o dimensionalidades de análisis de la presente investigación son limitadas, esto no obedece ni al marco de la ciencia desde la cual se han tomado inicialmente, la Psicología, pues dentro de ella, estos constructos, como así se llamarían en dicho campo, tienen un vasto desarrollo científico, tanto teórico como aplicado, el cual y esta es una segunda razón, escapa a las pretensiones de esta investigación; más allá de escudriñar las descripciones de los términos y junto con ellos las diferentes posturas o modelos explicativos, que van desde lo biológico hasta lo social, parafraseando una definición de la Psicología que dice que "*es la ciencia de los fenómenos bio, psico, sociales*", a esta investigación le interesa la *postura subjetiva*.

A esto se añade que, esta investigación apela a las *narrativas* de quienes hacen parte de ella, tanto en el rol de facilitadores como de participantes y es a través de estos diálogos y de la comunicación, provocada en *preguntas*, cuestiones que también ya se conceptualizaron desde la *Sistematización,* que se construyen los sujetos tanto individuales como especialmente los colectivos, que esta investigación quiere resaltar. Como aparece destacado en las próximas citas bibliográficas, la labor de construir un sujeto o unos sujetos que dialoguen y construyan colectivamente la experiencia que aquí se quiere indagar, no es una acción científica sencilla y que se encuentre plenamente expuesta y metodológicamente al alcance, como podría ocurrir si se inclinara por una investigación empírica, descriptiva, en clave positivista.

Desde el marco de la subjetividad el proceso es una mixtura en la que se debe avanzar con la cautela que propicia, unos fines precisos y la capacidad de sumar productivamente conceptos útiles para dichos fines. Así lo expone (Perera P., 2008), en su artículo para los Cuadernos del CIPS en Cuba, un número monográfico acerca de la investigación en Ciencias Sociales en la isla, publicado en 2008:

> *"Una visión general de esa realidad que es la subjetividad humana, requiere de un esfuerzo de integración conceptual y la articulación de enfoques teóricos y metodológicas, hecho que no siempre ha estado presente o no ha podido concretarse"* (Perera P., 2008, p. 210).

La construcción del sujeto de las Ciencias Sociales es una labor científica en pleno desarrollo, de la cual muchas investigaciones, como está, contribuyen y suman, sin que haya que inmediatamente pensar en si este conocimiento se valida en comparación con lo que ya se sabe o se ha investigado, como ocurre en otras ciencias. Es importante que, desde este marco metodológico, se puedan acotar ahora, las características de esa subjetividad desde la cual se desarrollará la investigación. A continuación, una definición de la subjetividad como categoría conceptual, que prácticamente coloca este análisis sobre las categorías o dimensionalidades de la investigación, en el situado que se pretende:

> *"En este mismo orden de ideas, Torres (2000, p. 8) considera que la categoría de subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de los cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de normas, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde (las) cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida"* (Gónzalez, Aguilera, & Torres, 2014, p. 53).

Varios elementos de esta definición de categoría para la subjetividad son claves en lo que se viene desarrollando. Uno de ellos es la construcción permanente del sentido y de la realidad en el que los sujetos tanto individuos como colectivos no solo constituyen esa realidad, sino que la realidad misma los va construyendo. De ahí que se haya resaltado antes ese carácter de doble vía y de dialéctica permanente en el saber que se construye en ciencias sociales. La investigadora o investigador de las ciencias sociales no se ubica externo al sujeto para determinar su realidad; hace parte de esa realidad y construye junto con el sujeto la realidad que es contexto para ambos, si bien comparten nociones diferentes de esa realidad común.

Dicho lo anterior y habiendo potenciado el concepto de sujeto y subjetividad como el concepto esencial a través del cual desarrollar las categorías y dimensionalidades de esta investigación, es momento de presentar una elaboración teórica de (Perera P., 2008), con quien se abrió este segmento final del análisis conceptual, con el propósito de establecer una relación primordial entre las percepciones y la subjetividad. Con ello quedaría consolidado el análisis en la medida que, se ha podido dar cuenta de todos los elementos constitutivos de esta investigación y se han puesto a “dialogar” de manera armónica y concreta. Por otro lado, cabe aclarar que ya antes se ha destacado el papel de las percepciones como los puentes entre las sensaciones o sentidos básicos y los procesos superiores depositados en la memoria o los aprendizajes. Por lo que, trayendo a colación la vinculación entre percepción y sujeto, por decirlo en singular, esta relación se extiende a las demás categorías.

> “*La imposibilidad de abordar la subjetividad como un todo, condujo a focalizar la atención en las percepciones sociales, como dimensión de la subjetividad que permite dar cuenta del contexto interaccional del sujeto y para ello se privilegió el lenguaje y la interacción discursiva en el proceso mismo de la investigación como medio para acceder a las percepciones”* (Perera P., 2008, p. 221).

Desde aquí es claro como la percepción puesta en el lenguaje y en la narración, es el medio a través del cual se “materializa” la subjetividad. Esta afirmación cimenta el marco

metodológico de esta investigación. Tal es la coherencia y la fortaleza de la categoría de las percepciones, puesta ahora en clave subjetiva, como lo expresa (Perera P., 2008):

> *"Teóricamente en esas investigaciones se consideró que un sujeto es portador de una percepción cuando es capaz de expresar una reflexión personal sobre un asunto, evento u objeto social. De tal modo, la percepción social fue concebida como proceso que permite al individuo la interpretación y comprensión de los fenómenos sociales y que se constituye a través de la interacción entre individuos, entre el individuo y el grupo y entre diferentes grupos"* (Perera P., 2008, p. 222).

Como se mencionó anteriormente, alrededor de las percepciones giran los demás elementos o categorías. La relación más estrecha se presenta entre el sentido o las sensaciones y las percepciones, como lo deja ver la siguiente cita; pero adicionalmente cuando se inició este análisis desde el punto de vista de la Psicología, quedaba claro que el sentido como capacidad de captar o introyectar (incorporar dentro del sujeto) el estímulo del exterior era una etapa primaria en la elaboración de la percepción, y de allí en delante de los demás procesos superiores. Agrega (Perera P., 2008) en cuanto a los sentidos:

> *"Toda percepción es un enunciado, un juicio que denota la presencia de criterios, que configurados con mayor o menor elaboración e informaciones denota los sentidos personales, los que se expresan a través del discurso de los sujetos individuales o colectivos sobre cualquier hecho, evento u objeto social, relacionado directa o indirectamente con los mismos. Los contenidos perceptuales pueden expresarse mediante verbalizaciones, con cierto grado de elaboración, pasaje obligatorio para elucidar el proceso estudiado"* (Perera P., 2008, p. 222).

En conclusión, se ha podido tejer una trama de conceptos, significados y categorías todo ello orientado a resaltar básicamente lo que en las ciencias sociales, y por lo tanto, en las

investigaciones que hacen parte de este campo del conocimiento, es un principio transversal a los modelos conceptuales construidos como a las metodologías empleadas: el fin es la construcción de un sujeto o de una subjetividad en una doble vía entre quien momentánea y periódicamente funge como investigador o investigadora o facilitador(a) y quien ejerce como participante. Las experiencias de una y otra parte entran en diálogo y gracias a esta comunicación es posible entonces un producto final de la investigación. Apropiado entonces cerrar con una cita que pone en juego estos elementos y que llega de forma contundente a este lugar común de las investigaciones sociales:

> *"De tal suerte que el documento final produzca una lectura crítica que reconozca a los sujetos y su posición en el contexto, más allá de los relatos de sus actores, de la reconstrucción de la experiencia y de dar supremacía al sujeto por encima de procesos históricos y estructurales, lo que se propone es hacer una reflexión e interpretación critica de los procesos y categorías emergentes que ha configurado la experiencia o el movimiento social como sujeto consciente del momento histórico, con voluntad de ser sujeto de experiencia"* (González, Aguilera, & Torres, 2013, p. 67).

En este punto conclusivo es fundamental vincular lo que ha sido la disertación epistemológica y metodológica amplia alrededor de la labor investigativa con la comunidad de niñas, niños, jóvenes y sus familias del Barrio El Carmen, con el aporte de parte del equipo de colaboradoras(es), en clave de *experiencias* y *trayectorias*, que ya antes igualmente se sustentó. Como se ha venido construyendo en este marco, los productos investigativos surgen como resultado de los diálogos entre las sujetas y los sujetos que han tomado parte activa en la experiencia; en diferentes roles, como investigadoras(es) e investigadas(os)

La revisión exhaustiva que se ha realizado al texto de (González, Aguilera, & Torres, 2013), sobre sistematización, presenta una conclusión referida al proceder metodológico frente a las narrativas comunitarias que se enriquecen en la dialéctica propiciada con las experiencias y trayectorias del equipo de colaboradoras(es), que en últimas es lo que se pretende alcanzar en esta investigación, pero que solo hasta este punto de la revisión

metodológica toma una forma definida como acciones sucesivas pero que no guardan un estricto orden o secuencia, como inicialmente lo expone la investigación citada:

> *"Pensar una metodología para adentrarse en la emergencia y procesos de constitución de subjetividades políticas en los movimientos sociales y en las organizaciones o procesos comunitarios ha implicado identificar algunos aspectos que posibiliten leer, interpretar, establecer momentos de ruptura, de resistencia, de discontinuidad, de construcción e identificación con alternativas de transformación social. Esta perspectiva metodológica se asume como momentos que no tendrían un carácter ordinal en sentido estricto"* (González, Aguilera, & Torres, 2013, p. 55).

Otro hecho importante de esta cita se refiere a la construcción de *subjetividades políticas* a partir de los ejercicios de implementación de actividades de Extensión solidaria como el que aquí es materia de análisis. Este es un aspecto complejo y controversial dentro de las Ciencias sociales y no es posible abrir una disertación al respecto en este trabajo investigativo. Pero si vale destacar que, en perspectiva de la Extensión solidaria en la cual, como se ha podido concluir en el marco teórico, queda implícito un compromiso de construir nuevas ciudadanías activas, participantes de sus devenires y propias trayectorias y sobre todo como subjetivaciones políticas, preferiblemente colectivas. Para este propósito se refiere el trabajo de (Zemelman, 1998), quien refiere un proceso de construcción subjetiva colectiva a partir de la intervención comunitaria de la siguiente manera:

> "*Para ello retomamos la propuesta de Zemelman (1998) en la que define siete niveles de nucleamiento de lo colectivo, siendo cada uno de ellos la posibilidad para leer los procesos de constitución de los sujetos. Estos niveles se presentan así. Subjetividad individual en lo grupal. Subjetividad del individuo, pero ubicada en lo colectivo. Experiencia grupal. Relaciones posibles que se pueden desprender cuando la subjetividad individual es pensada desde las exigencias de inclusividad de lo grupal.*
>
> *Niveles de nucleamiento de lo colectivo. Articulación de relaciones entre los niveles uno y dos. En este nivel se debe ubicar los puntos de interacción de la*

> *realidad que pueden servir de apoyo a los intentos por activarla. Apropiación de contexto. Incorporación de nuevos contenidos. Espacios de nueva experiencia. La apropiación del contexto consiste en la creación de nuevos espacios de experiencia posibles para el individuo. Utopía de visión de futuro. Lo que implica que la realidad se construye, así como las visiones de futuro. Transformación de la utopía en un proyecto viable. Apropiarse el futuro, materializar el proyecto de utopía"* (González, Aguilera, & Torres, 2013, p. 55).

Al tomar esta propuesta metodológica y sobreponerla con las categorías de análisis surge una matriz a través de la cual se podrán analizar las narrativas y los diálogos entre comunidad y equipo de colaboradoras(es) que serán materia en cada uno de los capítulos posteriores. No obstante, la enunciación que corresponde a este marco metodológico presenta la propuesta de la siguiente manera:

Tabla 2.1 Matriz metodológica para el análisis sistematizado de las narrativas comunidad-equipo, como formas de instigación de las subjetividades políticas

SENSACIONES	***PERCEPCIONES***	***TRAYECTORIAS***	***APRENDIZAJES***
Subjetividad individual			
	Experiencia grupal		
		Niveles de nucleamiento de lo colectivo	
		Apropiación del contexto	
		Espacio de nuevas experiencias	Utopía visión de futuro
			Transformación de la utopía en un proyecto viable

Fuente: Elaboración propia

Teniendo como base esta matriz en la que se advierte la forma como se han logrado encajar los diferentes conceptos materia de la revisión en la presente investigación, cabe

destacar el aspecto central de las *trayectorias*, momento en el cual se potencia el encuentro entre los relatos de la comunidad junto con los relatos del equipo de colaboradoras(es).

En primera instancia es evidente que este momento tiene como base el encuentro de experiencias, tras la recolección de los diálogos que se exponen desde la comunidad junto a sus diversas expresiones y formas en el lenguaje, y en la narración, y que ocurren en los dos primeros momentos de subjetivación individual y grupal, a través, de las sensaciones y las percepciones. Las nuevas experiencias se nutren con la apropiación del contexto por parte de la comunidad, en la cual, el equipo de colaboradoras(es) proponen nuevas lecturas de la realidad y abre diálogo en torno a nuevas formas de enfrentar y confrontar dicha realidad, creando las expectativas de futuro que se dialogan mancomunadamente en los momentos posteriores.

Los niveles de nucleamiento de lo colectivo son el producto de estas confluencias dialógicas, los cuales, como se señaló anteriormente al presentar inicialmente el concepto de trayectorias, no son líneas temporales a través de las cuales se puedan indicar momentos entre lo positivo o lo negativo, pérdidas o ganancias, sino que se trata de nodos (núcleos) que circunscriben historias comunes y que de manera progresiva se aglutinan y formas otros nuevos de mayor alcance, y así sucesivamente, al punto que eventualmente podría construirse un núcleo o lugar común para las trayectorias, o en su defecto, establecer un trazo discontinuo que enlace todos los núcleos. Finalmente aparecerán los *aprendizajes,* en los que destaca la visión de futuro, la proyección de la experiencia, que se narra en forma de utopía colectiva; gracias a que se alcanza esta dialéctica proyectiva, es entonces factible la dinámica de la Extensión, en la medida que se proponen estrategias en el corto, mediano y largo plazo con el objetivo de hacer real y viable dicha utopía.

3 LO HALLADO: UNA ANALISIS SISTEMATICO MATRICIAL EN CLAVE DE DIMENSIONES DE LA PARTICIPACION Y NUCLEAMIENTOS DE LAS NARRATIVAS

3.1 Contexto para el análisis

La dinámica del análisis de la investigación se configura a partir del momento preliminar de sistematización que ya existe y que hace referencia al archivo digital en la virtualidad, y en el cual, se han catalogado todos los insumos, material físico, audiovisual, audios grabados, cuestionarios, informes de planeación y ejecución, etc., obtenidos a lo largo de todo el proceso desde la planeación hasta el cierre. A partir de aquí se abre el segundo momento de la sistematización que es la esencia de la presente investigación.

Puesto en cortas palabras, esta fase de sistematización, tal como se puede deducir de los objetivos expuestos en la introducción, busca establecer las relaciones entre los diversos elementos que componen la sistematización preliminar. Mas específicamente, se trata de entrelazar las narrativas, intercambios de diálogos y saberes, impresiones, sensaciones, expresiones de gusto, gratificación y agradecimiento, sueños e incluso frustraciones que en los espacios de implementación del proyecto de intervención UNiños se hicieron públicos y evidentes, especialmente, de parte de la comunidad de niñas, niños, jóvenes y sus familias del Barrio El Carmen, pero igualmente de parte del equipo profesional a cargo de la organización y ejecución del mismo

Entrelazar estas narrativas, es el equivalente a establecer las relaciones que direccionen la segunda sistematización, en la cual, los primeros insumos antes descritos y catalogados de manera casual y con ello se quiere decir, sin ningún parámetro específico, ahora lo podrán ser bajo estas relaciones.

De esta sistematización se obtiene una catalogación del cúmulo informativo ahora caracterizado, es decir nominado en términos del significado de esta experiencia para la comunidad y para el equipo profesional. Las dimensiones que se han referenciado en los marcos teórico y metodológico juegan el rol de ser los contenedores específicos para la información. Y la dinámica de la extensión solidaria que igualmente se construyó en el marco teórico en forma de un diagrama con flujos de información y acción, pasará a reconfigurarse, constituyendo de esta manera las relaciones antes mencionadas. El centro de este análisis será la matriz que se describió conceptualmente en el marco metodológico, la cual, como se comentó antes, está basada en ellos planeamientos de nucleamiento colectivo de (Zemelman, 1998). Es preciso, por lo tanto, brindar una idea general sobre el sentido de esta matriz de análisis paralelo a lo expuesto anteriormente en el marco metodológico, y que sustancialmente, explica la pertinencia de este insumo como fuente primordial para este análisis. Una vez expuestos los contenidos de cada matriz de análisis como la forma de evidenciar la información recabada, o datos obtenidos, se realizará en cada aparte la respectiva síntesis concluyente.

La matriz contiene en el eje de X (tres) categorías a saber, *las fuentes* de la información que se analizará, la segunda *las narrativas comunes* y la tercera las *relaciones establecidas* entre dichas narrativas. De la primera columna referida a las fuentes decir que, se ha acotado el análisis exclusivamente al material de audio y el material audiovisual que por su naturaleza recoge concretamente los diálogos, los lenguajes orales, las expresiones, las palabras y términos de la comunicación espontánea y natural, tanto de la comunidad de niñas, niños, jóvenes y sus familias del barrio El Carmen; esta demarcación de la fuente o recurso es muy importante toda vez que existen todo tipo de insumos y materiales gráficos, imágenes y documentos que reúnen los momentos y la historia de la intervención, tanto en la primera fase denominada Niños

líderes emprendedores, como especialmente de la segunda etapa denominada UNiños: construyendo futuro, cuestión que también muy atrás fue explicada.

En total, para este análisis a las narrativas se han tenido en cuenta un número de diecinueve (19) audios obtenidos todos posterior a la intervención en diversos momentos, unos muy cercanos a la clausura del proceso en general y otros recientemente, luego de transcurrido más de un año de la terminación de este. Dos cuestiones importantes aquí: la primera destacar la labor investigativa de campo del estudiante Anthony Mateo Pineda Moreno, quien no solamente hizo parte del equipo profesional a cargo de la ejecución del proceso de extensión solidaria en sus dos momentos en calidad de tallerista, sino que realizó esta notable actividad de recuperar las historias, las trayectorias y sobre todo las narrativas de una gran parte de la comunidad de niñas, niños, jóvenes y familias del Barrio El Carmen que hicieron parte activa de todos los procesos desarrollados.

La recuperación de estas narrativas implicó un ejercicio previo de organización de información sobre la ubicación de exacta de la comunidad, medios disponibles de contacto y determinación de un cuestionario base de preguntas, cuestiones que se acordaron juntamente con la presente investigadora, en calidad de coordinadora general del proyecto. De estas mismas fuentes de comunidad, hacen parte dos videos obtenidos durante la ejecución del proceso y el día de clausura, realizadas con la participación de dos familias, una madre y una pareja de padres, de dos niños que hicieron parte de las actividades a lo largo del proceso.

Por otra parte, en cuanto a las fuentes agrupadas para el mismo análisis matricial, desde el equipo profesional a cargo de la ejecución del proyecto se obtuvieron audios de talleristas, docentes y administrativas(os) que acompañaron el proceso en diferentes momentos y espacios en un total de siete (7) audios. Y adicionalmente se agruparon en este análisis dos (2) videos muy importantes, uno es la reseña audiovisual que acompañó una presentación oficial del proyecto de extensión solidaria Niños lideres emprendedores y UNiños por parte de la presente investigadora, en un simposio internacional sobre educación alternativa y nuevos modelos pedagógicos para la infancia en 2019 en Bogotá D.C.; otro es un video institucional realizado por la Divulgación interna de la Universidad Nacional Sede Manizales.

Como se comentó en el marco teórico, aquí se ha puesto en juego la participación activa de los diferentes actores del proceso, a través del intercambio de diálogos y la comunicación que permitió los discursos de toda índole y el compartir de saberes, puntos de vista, formas de entender y experiencias.

Bajo una tajante afirmación sobre que, "*los documentos escritos, las imágenes y los materiales educativos no hablan por sí solos*", ha quedado por lo tanto delimitado este análisis al recurso de audio y el audiovisual, materiales que fueron logrados en diferentes momentos a lo largo de todo el proceso, desde la preparación de las actividades por parte del equipo profesional a cargo y especialmente de las y los talleristas, pasando por las experiencias mismas en cada uno de los diferentes momentos, espacios y lugares en donde se ejecutó el proyecto, las actividades especiales como clausuras y reuniones logísticas, otras actividades en las cuales se creó material audiovisual con el fin expreso de registrar la experiencia de extensión solidaria para la socialización especialmente con fines científicos e investigativos, hasta el momento en el que, pasada la experiencia, se volvió nuevamente a contactar a actores comunitarios(as) y equipo profesional para hacer memoria, retroalimentar y reconocer las trayectorias posteriores a la experiencia de haber sido parte del proceso desarrollado, bien como participante activo(a) de la comunidad, como habiendo sido parte del equipo a cargo de la ejecución.

Es importante por lo tanto, resaltar que este análisis registra todos los tiempos de ejecución, por decirlo de alguna manera, el antes, el durante y el después del proceso de extensión solidaria, de forma que es un análisis enriquecido y que no recurre únicamente a recoger solo las conclusiones y las memorias posteriores como una forma de atender a los resultados finales y las consecuencias, sino que engloba el momento mismo de la ejecución como parte fundamental del análisis a la totalidad del proceso. Para concluir este segmento es importante decir que, la labor de crear estas *fuentes*, como forma de recordar la enunciación que se hará a este material durante el análisis, no se puede desconocer en el sentido del esfuerzo realizado en el momento mismo de la ejecución de los diversos talleres y actividades con las niñas, niños, jóvenes y sus familias por parte de todo el equipo profesional a cargo e incluso la forma como el equipo registró en ese

momento su propia experiencia, sino sobre todo el esfuerzo posterior de haber creado una logística, haberse desplazado a los diferentes sitios, haber ubicado y recontactado y haber producido con importantes limitaciones, el material especialmente de audio con la comunidad, a más de un año de haber concluido todo el proceso de intervención de extensión solidaria y fundamentalmente en medio de la crisis sanitaria por la que se atraviesa en este momento la historia de la humanidad y que marca todos los procesos humanos, sin que se escapen aquellos con fines investigativos, científicos, pedagógicos y culturales.

Con respecto a la segunda columna en el eje de X de la matriz de análisis que se viene describiendo referida a las *narrativas comunes*, decir que se trata del ejercicio juicioso y paciente de escuchar y examinar tramo a tramo todas las fuentes mencionadas, audios y videos y realizar una recopilación de expresiones, frases y oraciones completas que son comunes y frecuentes entre cada uno de los dos grupos: tanto la comunidad como el equipo profesional.

Es muy importante aclarar que, para este análisis de las narrativas, no se ha definido ningún tipo de metodología, concepto, marco teórico o proceso en particular; si así hubiera sido, estaría mencionado específicamente en el marco metodológico. Pero más allá de que no esté mencionado en dicho marco, el hecho concreto que no se haya apelado a una metodología en particular para este análisis, por ejemplo a través de un modelo particular de análisis del discurso o por ejemplo a través de un software de análisis cualitativo como hoy en día existen, por mencionar alguno, como N-VIVO o algo más conocido como Atlas-T, radica en que este no es el fin de esta investigación; que no se pretende aportar significativamente en la investigación social con, por ejemplo, marcos de análisis y comparación de discursos, muy elaborados como los mencionados. Esta es una investigación en el campo de las ciencias económicas, más exactamente en la Administración, la cual, utilizando marcos y recursos de las ciencias sociales de forma básica, hace un aporte al campo de la Extensión solidaria universitaria y entre otras, se inscribe dentro de un proceso interdisciplinario, como además enfatiza precisamente la extensión solidaria: y con esto ya se hace referencia a una primera conclusión.

Por lo tanto y adicionalmente teniendo en cuenta que, la sistematización ha apelado a procesos singulares que permitan llegar de la forma más natural posible a dichos aportes para el modelo que se ejecuta en la Universidad Nacional Sede Manizales, con referencia a la extensión solidaria, la forma como se han entrecruzado las fuentes del análisis con el fin de obtener dichas narrativas comunes, no ha sido otra diferente a la escucha atenta y al registro escrito de *oralidades* (por referirse de manera colectiva a todas las formas de expresión hablada), teniendo en cuenta el reconocer aquellas más frecuentes o de mayor uso entre quienes las producen: la comunidad participante o el equipo profesional a cargo del proceso.

Y finalmente, la última columna del eje X de la matriz, refiere a las *relaciones establecidas,* como el ejercicio investigativo de obtener adicionalmente una nueva síntesis de las narrativas comunes pero esta vez en términos de unas categorías más "universales" y que engloben de una forma menos anecdótica y coloquial, las oralidades comunes obtenidas, y que partir de ellas se pueda conducir una síntesis final a manera de conclusión con respecto a todo el material revisado y sistematizado. Adicionalmente, estas categorías o relaciones son elementos con los cuales se puede hacer una mejor síntesis final ahora con respecto a cada una de las tres dimensiones de la sistematización, las cuales fueron detalladamente justificadas dentro de los marcos tanto metodológico, como especialmente en el marco teórico: *sensaciones-percepciones, cambios-trayectorias y aprendizajes-utopías*.

En vista que, como se acaba de mencionar, estas dimensiones ya han sido tratadas a profundidad en los marcos, no se hace nuevamente aquí en el análisis un recuento de su pertinencia y su utilidad conceptual. Solo decir que, cada dimensión es tratada por aparte; es decir, siendo cada una de ellas un eje de la sistematización, entonces se procede con una matriz de análisis para cada una, de forma que finalmente sean mucho más claras las conclusiones, inicialmente de manera específica en cada dimensión, como finalmente en términos de grandes conclusiones y recomendaciones cuando se entrelazan dichas dimensiones en una sola idea dirigida a las experiencias de extensión solidaria.

Para terminar este preámbulo al análisis, pero que es básico por dos motivos, el primero para explicar el procedimiento específico de dicho análisis, y el segundo para agilizarlo y conducir a las conclusiones, se mencionará las categorías del eje Y de la matriz de análisis. Dichas categorías han sido tomadas del modelo de subjetivación política de (Zemelman, 1998) cómo se explicó en el marco metodológico. El aporte desde esta investigación ha sido el tomar estas categorías de nucleamiento o subjetivación y relacionarlas con las dimensiones de sistematización de forma que se obtiene una nueva matriz que específicamente opera para esta investigación. Dicha matriz fue esquematizada al cierre del marco metodológico y ahora en este análisis será utilizada de forma específica en cada dimensión.

A manera de recuento y ubicación de lo anteriormente expuesto en la metodología, por ejemplo, para la dimensión de las *sensaciones-percepciones* las categorías de nucleamiento son, la subjetividad individual y la experiencia grupal; a que se refiere esta matriz constituida: siendo esta dimensión la que refiere el primer estadio o nivel de la experiencia participativa de la comunidad, en donde se registran especialmente emociones, donde juegan los sentidos y más que conceptos y elaboraciones cognitivas de una experiencia que hasta ahora inicia, lo que cuenta es el sentido con el cual se llega por primera vez o se experimenta inicialmente una nueva realidad; esto abonado además al hecho que, en la mayor parte del tiempo de ejecución del proceso, quienes tomaron parte de él han sido niñas, niños y jóvenes para quienes lo que cuenta primordialmente es más esa experiencia casi que sensorial y emotiva, por encima de las elaboraciones que se pueden llamar cognitivas, que ocurren cuando se pide expresar en conceptos o ideas narradas, esa experiencia del sentido y la percepción.

Dichas experiencias son lógicamente *subjetivas*, es decir de cada uno, desde sus posibilidades y sus experiencias previas, entre muchas otras variables que no es el espacio aquí indagar, las vive en forma de sensaciones, emociones y percepciones. Lo que pretende entonces la matriz en este punto es, recoger las narrativas referidas a ese primer momento de sensación y emoción para luego descender al siguiente nivel de nucleamiento en la misma dimensión que es la *experiencia grupal*, es decir, cuando comienza a ser socializada la sensación inicial; en este punto es importante entonces que se traiga a la memoria la

detallada indagación conceptual que se realizó en el marco teórico sobre el concepto de *percepción,* porque es aquí donde cobra todo su sentido práctico y se convierte en un concepto fundamental para esta investigación.

Cuando se percibe, es el momento en que una sensación muy al interior de cada individuo, se vuelve un hecho social que se comparte y se expresa en forma de unos códigos para todas y todos entendible que es obviamente el lenguaje y la comunicación. Dicho de otra manera, la cual además hace alusión a otra gran conclusión de esta investigación, *las percepciones* entendidas plenamente desde una construcción teórica como la que se ha elaborado, se convierten en el centro del análisis de las experiencias colectivas de intervención como las que se ejecutan desde la extensión solidaria.

Desde el momento mismo en que se producen, cuando las y los participantes intercambian en palabras, expresiones y lenguajes comunes la(s) sensación(es) y la(s) emoción(es) que aparecen al vivir una nueva experiencia y todavía con mayor acento si se trata de niñas, niños y jóvenes y a lo largo del resto del proceso, es fundamental que dichas percepciones se registren y retroalimenten permanentemente los contenidos que se comparten, los medios y recursos a través de los cuales se viabilizan las ideas expuestas, pero además, que estas percepciones sean los rótulos de la sistematización de la experiencia de extensión solidaria, a manera de guía o canon sobre el cual se organiza sistemáticamente todo el proceso de intervención. Posteriormente en la dimensión que corresponde a los *cambios y trayectorias* aparecen otros dos niveles de nucleamiento que corresponden, el primero a lo que es la *apropiación del contexto,* lo cual básicamente se entiende en términos del transcurso de la experiencia en el proceso, cuando ya ha pasado un tiempo en el cual se han desarrollado una parte importante de las actividades planeadas y todas y todos los participantes en sus diferentes roles, como comunidad y como equipo profesional encargado, han podido, como el termino lo dice textualmente, apropiarse de dicha experiencia y por lo tanto pueden referirse a ella en lenguajes más descriptivos que perceptivos.

Al igual, es el momento en el que la experiencia se vuelve parte de su cotidianidad y por lo tanto se ubica dentro de sus rutinas temporales; es decir se identifica como una

actividad diaria, o de las tardes, del fin de semana o de los sábados, como comúnmente se refería. Pero no solamente en referencia al tiempo, también en este nivel la experiencia se introyecta en términos del espacio, es decir, aquí hay referencia a lugares comunes o nuevos lugares, por ejemplo, referir el espacio abierto como el parque y, por lo tanto, la diversión, el movimiento y el juego o referirse a espacios más cerrados como la biblioteca o el salón de los experimentos o el auditorio donde los movimientos y las acciones son de otra clase.

Otro aspecto importante de este nivel sobre la *apropiación del contexto* tiene que ver con la *proyección* de la experiencia, es decir, cómo lo que está ocurriendo allá en el taller, en la salida al campo o en la visita al museo, se vive, se trae a la memoria y se relaciona con lo que se vive diariamente dentro del barrio, en la casa, en el espacio vital y en el contacto con las personas de los entornos, especialmente la familia. Otra manera de entenderlo, cómo la experiencia que se vive en el proyecto de intervención se relaciona o no, positivamente o no, con el rol social que se desempeña, como niña, niño, como estudiante activa o activo, como hijo, como hija, como nieto o nieta, como joven con posibilidad de seguir estudiando o con riesgos de no poder continuar en los estudios, como habitante del barrio, etc.

Estrechamente relacionado con esto último sobreviene el siguiente nivel de esta dimensión referido como *nuevas experiencias*, en donde precisamente se puede determinar en las narrativas, el grado de pertenencia y pertinencia del proceso de intervención especialmente con la comunidad participante. Como se acaba de comentar, está estrechamente ligado al comentario sobre la proyección y la manera como la experiencia hace parte del tiempo y el espacio, presente y futuro de todas y todos las y los participantes.

Pero adicionalmente este nivel es la puerta de entrada a la dimensión siguiente, porque refiere a las primeras conexiones narrativas en las que niñas, niños, jóvenes y sus familias hablan de la experiencia que viven en términos de lo que puede significar en un futuro; o, si se trae a la memoria como un hecho pasado, como ocurrió con las narrativas posteriores a la experiencia, hace referencia a la forma como, quien participó, entrelaza las situaciones, bien sean positivas o negativas que viene viviendo o está viviendo, con

alguna experiencia particular o en general con toda la experiencia, acontecida durante su permanencia en el proyecto.

Finalmente se aterriza en los últimos dos niveles de nucleamiento emparejados a la dimensión de los *aprendizajes y utopías.* Es importante destacar que estos dos niveles tienen como propósito precisamente afinar el concepto de *utopía,* como una dimensión a ser tenida en cuenta, toda vez que la mención a los aprendizajes es más concreta. Estos niveles son: *la visión de futuro* y *la transformación de la utopía en un proyecto viable.* Con respecto a la primera sobre la visión de futuro; si bien la expresión es concreta en el sentido de ubicar en este segmento de la matriz, las narrativas en las que se expresan las referencia a lo que puede pasar en el futuro y mejor si se habla de niñas, niños y jóvenes, no solo narradas desde su punto de vista sino desde el punto de vista de sus familias, madres, padres y acudientes, la utopía adjetiviza estas narrativas de futuro en términos positivos como un reto.

Puede incluso verse desde una perspectiva menos optimista como un sueño inalcanzable, básicamente si se tienen en cuenta todas las carencias, las vulnerabilidades y las problemáticas con las cuales se caracterizó a esta comunidad en la introducción. Pese a que podría encontrarse mucho de esto último en esas narrativas de futuro, la alusión a una *utopía* rescata el esfuerzo de las comunidades por superar tanto obstáculo y especialmente de cada núcleo familiar en “sacar adelante” puesto entre comillas esta expresión coloquial que describe contundentemente la manera como padres, madres y acudientes refieren su esfuerzo para lograr que sus hijas e hijos se proyecten dentro de espacios y posibilidades que contribuyan a una mejor calidad de vida y oportunidades comparado con lo que los rodea en la actualidad.

Otra forma de entender esta *utopía* que corresponde, como se vienen diciendo, no solo a la dimensión en general, sino a cada uno de los niveles de nucleamiento que contiene, tiene que ver con la manera como el equipo profesional a cargo de la ejecución del proyecto asume el compromiso de transformar con su labor de intervención una pequeña o una gran parte de esa realidad difícil, y tendiente a lo negativo que ve y siente desde la comunidad que participa. Y nuevamente, trayendo esta observación, como una

conclusión para la extensión solidaria, es importante el uso de la utopía como expresión que contiene el deseo compartido de alcanzar una ganancia tras la experiencia. Incluso, es posible jugar aquí con el lenguaje y oponer a la *utopía,* otro término del mismo orden, pero algo más complejo, el de *quimera*. La *quimera* es una fantasía, casi que una no-existencia, una imposibilidad, una creación exótica; estos son términos que no caracterizan la proyección de futuro de las y los participantes en el proyecto, construida a través de su experiencia de participación; lo que la caracteriza es el hecho de ser una *utopía,* es decir una meta alcanzable, un panorama positivo posible.

Esta entonces, podría ser no solo una expresión, un ejemplo figurado, sino una meta concreta de todo proyecto de extensión solidaria. Las narrativas referidas a las *transformaciones de las utopías en realidades*, precisamente dan cuenta de cómo se materializan esas proyecciones de futuro convirtiéndose, algunas en acciones pequeñas y la gran mayoría en nuevas formas de visualizar y entender las proyecciones, para convertirlas en posibilidades cercanas y al tamaño de sus recursos de toda índole, económicas, sociales, laborales e incluso espirituales, como en caso el de un joven que participó a lo largo de los dos momentos del proyecto, tanto en niños lideres emprendedores como en UNiños, quien optó por la vocación sacerdotal.

Sin más preámbulos y teniendo como marco fundamental esta introducción, a continuación se procederá a realizar el análisis concreto a través de las tres dimensiones, teniendo en cuenta en cada una su respectivo nivel de nucleamiento, para las narrativas escogidas dentro del gran cúmulo de recursos, fuentes e insumos, productos de este proyecto de intervención de extensión solidaria de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, bajo los títulos, “Niños líderes emprendedores y UNiños: construyendo futuro”.

3.2 Narrativas de la comunidad de niñas, niños, jóvenes y familias del Barrio El Carmen

Dimensión: Sensaciones y percepciones

1 Hallazgos.

La recepción de la comunidad de niñas, niños, jóvenes y familias del barrio El Carmen tanto a la propuesta de seguimiento luego de un tiempo considerable posterior al final del proceso, como a los encuentros y visitas que se llevaron a cabo la mayoría de las veces en sus lugares de vivienda fue grata y cordial, y se refleja en las narrativas expuestas frente a las preguntas que se formularon. Dichas preguntas no siguieron en ninguna dimensión, un orden o secuencia especifico y su propósito era el de provocar el diálogo y conducir la narrativa por un tiempo entre la mitad y finales del proceso ejecutado en varios espacios e instalaciones de los Campus de La Nubia, Palogrande y El Cable de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales y las situaciones de vida presentes y proyectadas a futuro.

Un primer hallazgo tiene que ver con la inexacta percepción del tiempo, específicamente en este nivel. Cuando se preguntaba tanto a adultos(as) como a niños(as) y jóvenes sobre cuanto hacía que habían estado activos(as) en el proceso, la gran mayoría tuvieron dificultades para precisar dichos tiempos. Muy posiblemente esta distorsión del paso del tiempo obedece a la situación de salud pública actual por la que atraviesa el mundo, generada por Covid-19, y los confinamientos y particiones prolongados, especialmente, durante el año 2020, que hacen que el recuerdo de los años anteriores se torne difuso. De hecho, en narrativas complementarias hay referencias al “tiempo perdido” que significó la pandemia de 2020.

Tabla 3.2 Sensación - Percepción

NIVELES DE NUCLEAMIENTO	SENSACIONES / PERCEPCIONES		
	Fuentes	Narrativas compartidas	Relaciones establecidas
Subjetividad individual	Audio 1: Melissa Marín Audio 2: Lizet Román Audio 3 Jaider Eduardo Duque Audio 4: Yeiner Andrés Román Audio 5: Mamá Alba Rocío Giraldo Audio 6: Mamá Alcira Franco / Alejandro Hurtado / María José Hurtado Audio 7: Mamá Ana Isabel Velásquez / Sebastián Hurtado Audio 8: Mamá Aracely Guzmán / Sebastián Bucurú Audio 9: Mamá Claudia Cristina López / Isaac Muñoz Audio 10: Mamá Diana Patricia Valencia / Alejandro Suarez Audio 11: Mamá Lady Villegas / María Antonia Tamayo	"Yo conocí el proyecto porque una vecina conocida tenia los niños allá y me dijo que llevara los míos" "De la universidad me gustó el ambiente" "En la universidad no hay tanto ruido" "Lo que ms me gustó…cuando estuve en un avión en La Nubia" "Mi familia me despachaba para ir temprano y puntual al proyecto, ellos siempre me apoyaron" "Ahora soy más consciente con mis estudios" "Mi familia dice que es un orgullo que la universidad venga al barrio" "Esta es la mejor universidad" "Yo extraño la universidad, porque cuando íbamos compartíamos con todos los demás" "Me gustó lo de los deportes...allá en el gimnasio" "Cuando hicimos el carrito lo recuerdo mucho porque me gustó mucho" "Pues todo fue bueno, pero a pesar que los muchachos, los profesores eran muy responsables y buenas personas, pues faltó que hubiera un docente de la universidad a cargo...que le diera más temple y más madurez al proyecto...yo no vi una persona con toda la autoridad" "A mí me gustaba ir al proyecto porque me distraía...era una manera de hacer y estar en algo diferente...como libre" "Por haber estado en el proyecto yo sentí que ya era grande"	La comunicación voz a voz permitió divulgar los proyectos dentro de la comunidad La universidad tiene un campo abierto (naturaleza) que gusta La universidad permite que se tenga contacto con el medio ambiente La universidad tiene silencio La universidad es paz. La universidad es muy grande…bibliotecas, canchas, cafetería, campus, habitaciones Me gustó.
NIVELES DE NUCLEAMIENTO	SENSACIONES / PERCEPCIONES		
	Fuentes	Narrativas compartidas	Relaciones establecidas
Experiencia	Audio 12: Mamá Lina	Yo estuve en el proyecto como cuatro años""Que la	El tiempo del proyecto se calcula en cuatro años

grupal	Constanza Cárdenas / Laura Nataly GuzmánAudio 13: Mamá Maryuri Herrera / Paulina SernaAudio 14: Mamá Nureidy Bornachera / Isabella BornacheraAudio 15: Mamá Sandra Tamayo / Nicolle VanegasAudio 16: Mamá Tatiana Tamayo / Valeria GaleanoAudio 17: Mamá Yensy Holguín / Dillan DomínguezAudio 18: Mamá Diana Uribe / Juliana ValenciaAudio 19: Papá José Orlando Osorio / Manuel Andrés Osorio	universidad venga al barrio para conocer nuevas personas""En el barrio las personas ahora se hablan más. Ya no pelean""Las drogas si están en los callejones, pero la gente no se mete ahí"En los talleres yo era más enfocada y más concentrada""Cuando la universidad viene al barrio demuestra que si se puede estudiar allá""Soy más competente y soy más crítico...ahora hago cosas para ayudar en el barrio""Los muchachos que vamos al proyecto no hacemos cosas malas no estamos en la calle ni metemos vicio""La universidad debe darles las charlas a los muchachos para que hagan cosas buenas y no estén en las esquinas sin hacer nada""Pues cuando comenzó teníamos la preocupación de mandar a los niños solos por allá sin saber con quién...pero después que los traían y que nos mandaban evidencias de las actividades todo fue mejor"	pero no es precisoLa universidad es un grupo de personas que están ahí cumpliendo un sueñoA la universidad si se puede llegar...es alcanzableLa universidad abre la menteEstudiar en la universidad necesita tiempoLa universidad ayudaEn el barrio ya no hay tanta violenciaLas drogas están en los callejonesAyuda a crecer como persona cualidadesUna universidad privada y costosa...porque es muy grandeLa universidad si hace presencia en el barrio porque viene a ayudarLas familias están tranquilas y seguras frente a que sus hijas o hijos vayan al proyecto de la universidadLos muchachos del proyecto son más madurosLas familias no se involucran con el barrio, participan poco, conocen poco sobre el barrioLa universidad se preocupa por brindar seguridad para los muchachos y para sus familiasLa universidad puede brindar en sus proyectos muchas cosas diferentes, para todos los gustos y las edades y que motiva a todos los muchachosSi bien hubo mucho más que destacar, hubo cosas inadecuadas.. En ocasiones falto control sobre el grupo de niños que debió ser asumido por personas con mayor responsabilidad.Que los padres de los muchachos tengan una mayor participación y presencia es importante porque brinda mayor confianza y así es más seguro que permanezcan asistiendo

Fuente: Elaboración propia.

En las narrativas es común encontrar especialmente adjetivos, pues es la forma más concreta con la que se expresa discursivamente la comunidad. La expresión “me gustó” es muy frecuente; junto a esta expresión verbal se asocian otras expresiones y gesticulaciones que completan la idea y afirman que efectivamente el traer a la memoria momentos específicos, anécdotas o situaciones relacionadas con la experiencia vivida durante la participación en el proyecto fue del todo positiva y agradable.

Otra narrativa destacada tiene que ver con la primera sensación y la posterior percepción que las y los participantes de la comunidad sobre lo que, en el mismo orden de ideas, sintieron, vivieron y terminaron pensando que es la Universidad. Por un lado, es importante tener en cuenta que hay una referencia genérica a “Universidad”, y que en experiencias elaboradas o con un cierto grado de posibilidad de comparación, como el caso de una madre de familia que comentaba, tener familiares que trabajaban en otra universidad de la ciudad de Manizales, termina constituyéndose en una posibilidad concreta de identificar a la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales.

La sensación es de, gran tamaño, de naturaleza y medioambiente abierto, de paz y tranquilidad. En el nivel de experiencia grupal cuando se transfiere la sensación a una percepción surgen dos adjetivos interesantes: “buena” y “alcanzable”, en especial, este último puesto que la experiencia acerca la idea de llegar a la universidad tanto para las niñas, niños y jóvenes, como de manera destacada para sus familias. Otra narrativa experimentada como sensación especialmente para niñas, niños y jóvenes circulaba en torno a la idea de “ser más grande”, “ser mayor” y “ser más madura(o)”; de forma paralela a estas sensaciones, otras narrativas hablaban de la posibilidad de “sentirse más libres” en la manera como las niñas, niños y jóvenes participantes se movían e interactuaban tranquilamente en los espacios visitados.

2 Entendiendo las narrativas

En este aparte se trata de entender las relaciones entre esas diversas narrativas y encontrar referentes más generales, superando las particularidades y subjetividades implícitas en las narrativas anteriores. Como se dijo ya anteriormente una primera forma de referenciar los sentimientos y percepciones de las y los participantes de la comunidad está relacionada con la baja capacidad de percibir el tiempo transcurrido y que esta situación se podría atribuir con gran certeza al fenómeno humano del confinamiento por Pandemia Covid-19, para todos los grupos de edad y condiciones socioeconómicas y culturales, sin distinción ninguna posible.

Otra gran categoría referencial en sensaciones y percepciones es la idea construida de universidad, la cual alcanzó a ser tramitada hacia el reconocimiento explícito de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, entre las y los participantes de la comunidad. Esto es muy importante en la dimensión de aprendizajes y utopías por la obvia razón de proyectar de forma más concreta, la posibilidad de incluir los estudios y la formación profesional universitaria en los planes y proyectos de vida especialmente de jóvenes, niñas y niños de la comunidad. En este mismo orden de ideas sobre la noción de universidad y en particular de la Universidad Nacional de Colombia, destaca la forma como las niñas, niños y jóvenes tuvieron la oportunidad de apropiarse de la experiencia en el sentido que, hicieron un uso libre y espontáneo de los espacios que visitaron, tuvieron al alcance múltiples recursos materiales, educativos y pedagógicos e incluso disfrutaron confortablemente de la posibilidad de transportarse y alimentarse, lo cual quedó plasmado en sus narrativas recordando estas experiencias como algo agradable pero que de manera muy significativa les aportó libertad y autonomía, cuestiones que muy seguramente en otros de sus ambientes y espacios vitales como el barrio, la institución educativa y el propio lugar de vivienda (entorno familiar) no pueden ser tan evidentemente experimentadas.

Otra referencia importante para esta dimensión de sensaciones y percepciones contenida en narrativas frecuentes en respuesta a la pregunta por el barrio y la vivienda,

en primera instancia, tiene que ver con la capacidad que adquieren las niñas, niños y jóvenes participantes para identificar los problemas comunes que hacen parte de sus entornos vitales. Se podría también entender como una fineza desarrollada en la percepción acerca de los riesgos existentes en el ambiente en el ambiente o la instauración de ideas y lenguajes para identificar de manera más eficiente dichas problemáticas. Esto se traduce en la forma como niñas, niños y jóvenes refieren con mayor certeza y precisión las situaciones, por ejemplo, de consumo de sustancias psicoactivas, de redes de narcotráfico y de delincuencia en su barrio, así como la posibilidad de hablar con propiedad acerca de si estas situaciones cambian positiva o negativamente en el tiempo

3 Conclusión

La universidad como institución en general, a través de la extensión solidaria, brinda oportunidades que podrían catalogarse como únicas, para amplios sectores poblacionales en situaciones de vulnerabilidad y acceso a mínimos recursos, en especial hacia los núcleos de población infantil y juvenil inmersos en estas situaciones, con el propósito de ofrecer en condiciones favorables de acceso, recursos materiales, infraestructura y recurso humano, experiencias de contacto, vivencia directa y acercamiento a la realidad de la educación superior como probable y posible en los proyectos de vida para dichas poblaciones. Máxime si se trata de la educación superior pública vista además como una garantía del estado hacia sus sectores de población joven. Por lo mismo, este tipo de experiencias de investigación en proyectos de extensión solidaria evidencia tales posibilidades sobre todo a nivel de las acciones con niñas, niños y jóvenes de comunidades marginales.

Dimensión: Cambios y trayectorias

1 Hallazgos

Dentro de esta dimensión con sus respectivos niveles de nucleamiento, destaca la vinculación gestada a través de las preguntas detonantes, entre, las narrativas referidas a la experiencia vivida en el proyecto por las niñas, niños, jóvenes y sus familias y las experiencias vividas a lo largo de sus trayectorias de vida, tanto en los entornos cercanos de la familia y el hogar, como de forma amplia y distante con el barrio. Ya en las conclusiones de la dimensión anterior se había comentado que, la comunidad desde las niñas y niños hasta los adultos y adultas han adquirido una forma mucho más aguda, concreta y crítica de e vivir y entender sus trayectorias en sus espacios cotidianas de la casa, la institución educativa y el barrio, en la medida que tomaron parte activa del proceso de extensión solidaria desarrollado por la Universidad Nacional Sede Manizales.

La apropiación del contexto como nucleamiento principal habla precisamente de este hallazgo. Aquí aparecen narrativas en las que se alude a como, por ejemplo, la familia apoyaba el proceso en la medida que alentaban permanentemente la asistencia, preparaban con anterioridad las condiciones para poder garantizar la asistencia en los días y fechas que correspondía y estaban pendientes de conocer qué actividades habían realizado sus hijas e hijos y qué experiencias positivistas y negativas habían vivido.

Otra narrativa común esta vez de parte de madres y padres, hace referencia al hecho que, el desempeño escolar mejoró y se notó una mayor motivación por las actividades escolares en las niñas, niños y jóvenes que asistían al proyecto. La materialización concreta de esta realidad se evidencia en el hecho que la gran mayoría, con excepción de dos de las diecinueve narrativas, refirieron estar activas-os en el medio educativo, incluso en medio de la Pandemia, con todos los tropiezos que la nueva realidad ha implicado para los procesos educativos y otras-os haber concluido satisfactoriamente sus estudios secundarios.

Tabla 3.3 Cambios y Trayectoria

NIVELES DE NUCLEAMIENTO	CAMBIOS / TRAYECTORIAS		
	Fuentes	Narrativas compartidas	Relaciones establecidas
Apropiación del contexto	Audio 1: Melissa Marín Audio 2: Lizet Román Audio 3 Jaider Eduardo Duque Audio 4: Yeiner Andrés Román Audio 5: Mamá Alba Rocío Giraldo Audio 6: Mamá Alcira Franco / Alejandro Hurtado / María José Hurtado Audio 7: Mamá Ana Isabel Velásquez / Sebastián Hurtado Audio 8: Mamá Aracely Guzmán / Sebastián Bucurú Audio 9: Mamá Claudia Cristina López / Isaac Muñoz Audio 10: Mamá Diana Patricia Valencia / Alejandro Suarez Audio 11: Mamá Lady Villegas / María Antonia Tamayo Audio 12: Mamá Lina Constanza Cárdenas / Laura Nataly Guzmán	"Yo continué estudiando y terminé el bachillerato" "yo me puse a trabajar" "yo estaba trabajando…" (informal) "Ahora me siento como líder" "El barrio es ahora sano" "Mi familia ahora me apoya mucho" "Yo mejore mucho en el colegio y fui personero" La niña no estuvo estudiando por él bebe y por la pandemia" "Ahora que comienzo el servicio social pues también sirve para ayudar a los demás" "Mi hijo presento lo del proyecto de los pañales solares para una tarea en el colegio y saco la mejor nota" "Durante la pandemia me dedique al dibujo porque recordé el taller que nos hicieron en el proyecto sobre pintar el rostro humano"	Continuaron estudios de secundaria. Concluir el bachillerato. Necesidad de trabajar Actividades alternativas (práctica de deportes) El barrio está bien, ha mejorado Trabajar y luego estudiar Apoyo familiar constante Después del proyecto los muchachos continuaron con otras actividades los fines de semana. Actividades deportivas. Fútbol En el colegio pudieron utilizar los aprendizajes del proyecto para las tareas
NIVELES DE NUCLEAMIENTO	CAMBIOS / TRAYECTORIAS		
	Fuentes	Narrativas compartidas	Relaciones establecidas
Espacio de nuevas	Audio 13: Mamá Maryuri Herrera /	"me acuerdo de la salida a La Nubia y que	Salidas a campo abierto

experiencias	Paulina Serna Audio 14: Mamá Nureidy Bornachera / Isabella Bornachera Audio 15: Mamá Sandra Tamayo / Nicolle Vanegas Audio 16: Mamá Tatiana Tamayo / Valeria Galeano Audio 17: Mamá Yensy Holguín / Dillan Domínguez Audio 18: Mamá Diana Uribe / Juliana Valencia Audio 19: Papá José Orlando Osorio / Manuel Andrés Osorio	subí a un avión" "Yo me acuerdo de cuando fuimos a Palogrande y aprendimos a escuchar y hablar " "El taller de música de instrumentos fue mejor" "Me acuerdo de los laboratorios de Samoga y eso fue muy especial" "Los deportes eran muy chéveres y pues yo seguí en el futbol" "A mí me gusto lo que aprendí sobre los animales, me acuerdo de por qué las palomas no se morían con la corriente del cable y a mí me gustan los animales" "De lo que más recuerdo es la Montaña Mágica...eso fue muy chévere y me gustaría volver" "Yo estuve poco tiempo en el proyecto, pero me gustó mucho que aprendí a explorar...yo quiero ser bióloga marina"	Talleres con materiales Aprender con experimentos cautiva la atención y genera recuerdo. Las actividades deportivas del gimnasio los motivaron para continuar con los deportes.

Fuente: Elaboración propia.

Manteniendo la atención sobre el aspecto educativo y de formación superior, para quienes concluyeron estudios, es notable la narrativa del joven que hace meses atrás se vinculó a la vocación sacerdotal teniendo en cuenta la narrativa consolidada que realiza al referirse a la madurez adquirida gracias a la participación en el proyecto como la variable que reforzó este proyecto de vida. No obstante, este caso significativo y otro que realiza incursión en el campo tecnológico, las y los demás se vieron abocadas-os a iniciar vida laboral. Lo interesante de estas narrativas tiene que ver con que sus posibilidades de movilización entre las diversas oportunidades relativamente formales que han tenido son amplias y todas-os narran experiencias positivas en sus trabajos tempranos. No se reconoció ninguna experiencia laboral denigrante o ilegal.

Al final las trayectorias con respecto al barrio son diversas. Una gran mayoría narran que mantuvieron distancia y se alejaron al máximo de las problemáticas en calles y esquinas del barrio, especialmente relacionadas con el tráfico y consumo de sustancias psicoactivas. Otros comentaron que se vincularon con actividades especialmente deportivas (escuelas de fútbol) y culturales que, de forma paralela o posterior a la experiencia con el proyecto, se establecieron en el barrio. Casi todas las narrativas coinciden en que la actitud hacia la situación problemática social que plantea el entorno barrial es de enajenamiento y distancia; una pregunta acerca de qué se podría aportar al barrio en un futuro, fue contestada con narrativas en las que no se percibe un aporte concreto.

Las narrativas de las trayectorias refieren situaciones reales que ocurrieron en el tiempo próximo y en el actual a la conclusión de la experiencia en el proyecto. Sin embargo, algunas narrativas se proyectan a un futuro lejano. Lo que resulta interesante en este punto es hallar que hay una coincidencia común en que las niñas, niños y jóvenes participantes del proyecto vienen disfrutando e inclinándose por actividades que les brinden la oportunidad de entrar en contacto con la naturaleza, en especial con los animales; las narrativas por ejemplo vinculan la experiencia dentro del proyecto, en los espacios abiertos que se visitaron en El Cable, el recorrido forestal, el parque natural del nevado y la reserva con la proyección de defender los animales o trabajar con ellos, por ejemplo, estudiando Veterinaria.

2 Entendiendo las narrativas

Las referencias que se pueden construir a partir de las relaciones entre narrativas en esta dimensión de los cambios y trayectorias reflejan el que desde la dimensión de las percepciones se van constituyendo conceptos, obviamente a manera de opiniones primarias o respuestas sencillas con respecto a lo que se vive diariamente en los diferentes entornos que rodean a niñas, niños y jóvenes del proyecto. Sobre la vida familiar hay una idea positiva y de acogida en el sentido que las personas adultas del grupo familiar apoyaron y estuvieron dispuestas-os permanentemente a garantizar la asistencia y continuidad de ellas y ellos en el proyecto. En el ámbito educativo se generó compromiso y se fortalecieron motivaciones para mejorar y concluir el proceso educativo. Y con respecto al entorno barrial se generaron mecanismos de protección y distanciamiento frente a unas problemáticas que se hicieron mucho más evidentes para las niñas, niños y jóvenes participantes. Otra referencia para la dimensión de cambios y trayectorias tiene que ver con sus actuales circunstancias que en una gran mayoría los vincula al mundo laboral. En este sentido se encuentra que la adaptación al trabajo ha sido positiva y que hay un ejercicio consciente frente al desempeño laboral, que obviamente responde a las necesidades económicas del grupo familiar; en medio de este ejercicio consciente hay lugar para proyectar que en un futuro este esfuerzo de trabajo pueda abrir más concretamente la posibilidad de incursionar en la educación superior y volver a la Universidad, esta vez, para cursar una carrera profesional.

3 Conclusión

Se ha logrado establecer la secuencia esperada con esta sistematización participativa en el sentido que luego del primer nivel ligado a las sensaciones y percepciones ahora se han podido establecer unas elaboraciones concretas o ideas especialmente dirigidas hacia sus entornos de vida diaria en espacios del hogar, la institución educativa y el barrio. Obviamente esta secuencia no es algo diferente a la *trayectoria* a la cual se hizo referencia en varios segmentos de los marcos teórico y metodológico.

El proyecto instauró prácticas y hábitos en las niñas, niños y jóvenes que además trascendió a sus familias; tan solo hablar de las rutinas de alistamiento que en muchos casos ocurrían desde el día anterior con el fin de garantizar la presencia en el punto donde la ruta del proyecto conducía al grupo a su experiencia de fin de semana. El que se instaure estos hábitos es fundamental para la generación sucesiva de trayectorias y a su vez estas son las responsables de formas conceptos de cambio, mejoría e incluso posiciones críticas y constructivas con respecto a las cotidianidades de quienes toman parte activa de estos procesos y mucho más consolidado, en el caso de niñas, niños y jóvenes.

Dimensión: Aprendizajes y utopías

1 Hallazgos

Habiendo podido comprender previamente el sentido del concepto de utopía, es posible ahora iniciar este análisis a la dimensión más significativa dentro del planteamiento de una extensión solidaria reflexiva, construida a partir de la participación de todas las instancias que hacen parte de un proceso de intervención social en dicho marco. Como consecuencia de las trayectorias que devienen en el proceso, las utopías narrativas más comunes dan cuenta de una serie de palabras que se mezclan dentro de frases y oraciones que describen tales proyecciones: trabajo, estudiar, universidad, bienestar, tener, dar, se organizan de diferentes maneras, lo que habla de tiempos y posibilidades distintas, pero dirigidas al mismo aspecto; algunas narrativas inician con el trabajo como la garantía para seguir estudiando en la universidad y tener cosas para vivir mejor y brindar a la familia parte de ese bienestar. Otras narrativas afirman que en el estudio en la universidad está la garantía de tener un mejor trabajo, vivir con bienestar, tener muchas cosas para dar y compartir. Las familias se vinculan a estas narrativas con sus propias expresiones como que, antes del proyecto la universidad para sus hijas e hijos era algo imposible o muy difícil, pero que ahora se vuelve una realidad alcanzable.

Tabla 3.4 Aprendizajes y utopías

NIVELES DE NUCLEAMIENTO	APRENDIZAJES / UTOPIAS		
	Fuentes	Narrativas compartidas	Relaciones establecidas
Utopía visión de futuro	Audio 1: Melissa Marín Audio 2: Lizet Román Audio 3 Jaider Eduardo Duque Audio 4: Yeiner Andrés Román Audio 5: Mamá Alba Rocío Giraldo Audio 6: Mamá Alcira Franco / Alejandro Hurtado / María José Hurtado Audio 7: Mamá Ana Isabel Velásquez / Sebastián Hurtado Audio 8: Mamá Aracely Guzmán / Sebastián Bucurú Audio 9: Mamá Claudia Cristina López / Isaac Muñoz Audio 10: Mamá Diana Patricia Valencia / Alejandro Suarez	"Tú puedes hacer esto….estar aquí" "Yo quiero…comprar….tener….dar…." "Cuando los muchachos van a la universidad hacen cosas buenas y en cambio uno como mamá les dice que hagan el bien y ellos no le hacen caso" "Yo creo que mi hija si quiere seguir estudiando y pues en la universidad....ella es una niña y debe estudiar y cuidar al bebe...no puede trabajar". "Pues trabajando se puede hacer todo...después de estudiar...yo quiero irme para otro país.."	Estudiar y tener el mejor trabajo Barrio unido y solidario en especial con las niñas y los niños Mejorar las condiciones de vida sobre todo material y compartir con la familia No es fácil pensar que se pueda hacer mucho para ayudar en una realidad tan grande como la del barrio. Pero poco a poco si se pueden hacer cosas
NIVELES DE NUCLEAMIENTO	**APRENDIZAJES / UTOPIAS**		
	Fuentes	**Narrativas compartidas**	**Relaciones establecidas**
Transformación de	Audio 11: Mamá Lady	"Yo hago ahora muchas cosas que	Estudiar para ser mejor

la utopía en un proyecto viable	Villegas / María Antonia Tamayo Audio 12: Mamá Lina Constanza Cárdenas / Laura Nataly Guzmán Audio 13: Mamá Maryuri Herrera / Paulina Serna Audio 14: Mamá Nureidy Bornachera / Isabella Bornachera Audio 15: Mamá Sandra Tamayo / Nicolle Vanegas Audio 16: Mamá Tatiana Tamayo / Valeria Galeano Audio 17: Mamá Yensy Holguín / Dillan Domínguez Audio 18: Mamá Diana Uribe / Juliana Valencia Audio 19: Papá José Orlando Osorio / Manuel Andrés Osorio	son buenas" "Esto sirve mucho porque los muchachos aprenden cómo es la universidad, qué hacen en la universidad y le dicen cómo van a entrar a la universidad y eso es muy bueno" "Los muchachos necesitan que la universidad vuelva…que los orienten, que los iluminen. Que los aconsejen" "Este proyecto les da mucha oportunidad...ya no es como antes...que el que estudia es porque tiene mucha plata...no ahora ellos lo pueden hacer si quieren. Y el proyecto les sirvió para que se dieran cuenta de eso" "para nuestros hijos siempre pensamos tenerlos en todo lo que ellos les gusta que es bueno...pero las posibilidades son limitadas"	Estudiar para trabajar en algo muy bueno La familia apoya…la familia motiva Aprovechar bien el tiempo El trabajo para apoyar primero a la familia No dejar los sueños atrás. La universidad debe regresar para que los muchachos sigan estudiando y aspiren a una carrera Al barrio se le puede ayudar cuando se pueda ser profesional y estudiar una carrera. El ejemplo de los profesores tan jóvenes de la universidad sirve para que los muchachos también se proyecten. El proyecto recorrido sobre todo la naturaleza, el ambiente, los animales y fortaleció el gusto por la veterinaria como carrera predilecta Las familias contemplaron una posibilidad al acercarse a la universidad para que sus hijos puedan estar en un futuro estudiando una carrera

Fuente: Elaboración propia

2 Entendiendo las narrativas

Lo más importante de una utopía radica en la posibilidad de volver el deseo o el sueño, una expresión verbal, es decir llevar esa imagen mental a la palabra escrita o hablada y que al ser socializada y compartida con otras y otros y por lo tanto adquirir un estatuto de realidad, comienza a transformarse en algo materializable. Cuando se pensó en estas preguntas detonadoras de narrativas sobre la proyección de futuro se estableció la importancia de encontrar más que las frases expresadas, las palabras con las que se referían a dicha proyección. En efecto como se mencionó antes, fue factible posteriormente establecer las relaciones y encontrar que, en la mayoría de dichas narrativas de utopías, convertidas a posibilidad real, el trabajo es el primer que se debe cursar para llegar a la universidad y al estudio como la vía para tener una mejor posibilidad de vivir. El cierre de estas expresiones en todos los casos coincidió en el hecho de lograr tener algo mejor y desde ese poseer más, dar y compartir con la familia, en una clara alusión a la retribución hacia la madre, el padre o la familia, que ha hecho esfuerzos por el bienestar presente.

3 Conclusión

La Universidad ya no es, simplemente, un lugar donde la gente de dinero logra que sus hijas o hijos estudien, para tener los mejores trabajos y tener todas las mejores posibilidades de vida. Ya no es un lugar en el que estudiar cuesta mucha plata y que no vale la pena ni siquiera pensar, que es posible que una hija o un hijo llegué allá. La Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales llegó al barrio, dio la oportunidad para que una hija o un hijo hicieran parte del proyecto que promocionaron, las y los llevaron con mucha seguridad y comodidad, a todas y todos les gustó y les hace ahora pensar que en un momento dado cualquiera que sea organizada-o y que quiera, llegará para estudiar y conseguir un trabajo que le permita tener una vida digna y tranquila. La primera hipótesis preliminar ha sido revaluada y reorientada a partir de esta conclusión.

Narrativas del equipo profesional a cargo del proyecto

El equipo profesional a cargo del proyecto, de quienes no se hará una mención específica nombre por nombre o cargo por cargo, sino que, como se ha podido evidenciar a lo largo de esta investigación, constantemente ha sido designado como equipo profesional, estuvo conformado por docentes de diversas carreras y departamentos de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, con intereses en principio, muy personales por el trabajo con las comunidades de mayor vulnerabilidad en la ciudad de Manizales.

Y en segundo lugar, con un contundente compromiso en cuanto al orden estatutario de la Universidad, que regula la extensión solidaria y establece la obligatoriedad en la formulación y ejecución de este tipo de extensión. Asimismo, hacen parte del equipo profesional, estudiantes de carreras afines con el proyecto, en las áreas de educación, promoción cultural, artísticas e ingenierías.

Finalmente mencionar como parte de este equipo al personal administrativo en cada una de las sedes de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, que colaboró de forma directa e indirecta con la realización de las actividades, al frente de la logística implicada en cada sesión, actividad, evento, salida, etc. que constituyeron el currículo de ambos proyectos, todas y todos ellos bajo la coordinación general de la presente investigadora. La matriz de análisis que a continuación contiene tanto el material audiovisual, como en especial el material de audio a partir del cual se extraen y relacionan sus narrativas, no ofrece la misma complejidad y volumen de la matriz comunitaria.

Tabla 3.5 Profesional a cargo del proyecto

DIMENSIONES			
Fuentes	**Sensaciones / Percepciones**	**Cambios / Trayectorias**	**Aprendizajes / Utopías**
Audio 1 Tallerista Anthony Pineda comunidad **Audio 2 Tallerista Anthony Pineda equipo extensión solidaria** **Audio 3 Tallerista María Camila** **Audio 4 Prof. Carlos Vargas** **Audio 5 Marco Avellaneda** **Audio 6 Prof. Jorge Hernán Estrada** **Audio 7 Tallerista José Daniel Beltrán** **Audio 8 Prof. Jaime Vieira** **Audio 9 Prof. Jairo** **Audio 10 Prof. Fernando Cortés** **Audio 11 Gonzalo Zapata Ocampo** **Video 1 Proyecto ponencia Bogotá** **Video 2 Divulgación interna UN extensión solidaria**	"La gente siente mucha satisfacción cuando la Universidad va a la comunidad" "Llegar a estos lugares tan complicados y con tanta vulnerabilidad por parte de la universidad es un desafío para la academia, pero es algo que debe pasar " "Se siente muy bien cuando la gente retribuye con su afecto lo que hacemos desde la Universidad" "Es muy reconfortante salir de los salones de clase e irse a la comunidad a compartir lo que se aprende" "Esta experiencia me deja claro que me gusta enseñar" "Es que además las niñas, los niños y los jóvenes son más maleables y tienen todo el potencial para hacer cosas nuevas" "La extensión solidaria reporta mucha satisfacción personal y eso es muy importante" "La labor social definitivamente es muy importante, la Universidad cumple una función social ineludible a través de la extensión solidaria" "La extensión solidaria genera impacto social. Las actividades no pasan desapercibidas, ni para la comunidad ni para la Universidad" "Si se quiere entender lo que significa la igualdad de oportunidades, lo que hace la Universidad en proyectos como estos de extensión solidaria es una muestra importante de lo que esto significa" "La extensión solidaria ante todo es un mandato legal, es decir la universidad lo tiene que hacer con carácter imperativo" "Existe una desconexión entre la academia y la extensión solidaria. Las actividades que se realizan no tienen que ver en muchos casos con el sentido y los perfiles profesionales con los que cuenta la Universidad" "Es muy importante que a los niños se les dé la oportunidad legitima de conocer" "El problema que la extensión solidaria no aporte a la academia hace que haya que optar por la filantropía" "Este es un servicio social que se debe hacer y mucho más en las entidades públicas"	"Estos niños a medida que van conociendo el proyecto van desarrollando todo su potencial" "Es que esto es un proceso, en donde se atrae a los muchachos y poco a poco se les muestra lo que es el mundo de la educación superior" "Aquí se desarrollan cosas muy importantes que comienzan con la imaginación y que poco a poco llega a un pensamiento mucho más elaborado" "Hay que ampliar el horizonte de los proyectos de extensión solidaria" "es muy importante en los proyectos de extensión solidaria caracterizar las comunidades y saber previamente cuáles son sus problemas y cuales las posibles soluciones desde la Universidad" "La universidad se ha demorado mucho en reconocer la importancia de la extensión solidaria y de allí que por ejemplo no exista una remuneración en este aspecto y ya debería existir" "Enseñar desde el conocimiento directo en los lugares naturales es algo que le aporta a la posibilidad que estas comunidades tienen de mejorar sus condiciones de vida diaria" "En la extensión solidaria existe una contradicción. El trabajo administrativo que implica un proyecto es muy pesado, debería reconocerse y en cambio el interés académico es casi que nulo".	"La extensión solidaria les transmite a los jóvenes las ganas de emprender y esto a su vez es innovación. Y esto es muy importante para sus proyectos de vida…hay que transmitirles ganas" "A estos muchachos no hay que darles el pescado…hay que enseñarles a pescar. Esto se hace con la extensión solidaria" "La extensión solidaria es un sueño...el sueño de tomar parte en la transformación social que tanto necesitamos" "La extensión solidaria definitivamente convoca la vocación" "La extensión solidaria exige un compromiso ético con unas comunidades y un país que exige de su mejor universidad pública el máximo compromiso con el cambio" "Los grandes proyectos se construyen de manera conjunta...entre las comunidades que abren amablemente sus puertas y depositan su confianza y la Universidad que brinda las oportunidades para construir un mejor futuro"

Fuente: Elaboración propia.

Esto obedece a dos razones concretas: la primera y más importante es la exclusión de los niveles de nucleamiento, los cuales fueron exclusivamente considerados con la comunidad en tanto, como se sustentó en el marco metodológico a partir de Zemelman (1998), son niveles que permiten analizar el subjetivación política, entendida en el contexto de esta investigación como la participación decisiva en la forma como se viene conceptualizando los resultados de esta experiencia, más allá de todas las bondades y los reconocimientos que de forma anecdótica se expresaron por su parte; pero no solamente la participación, adicionalmente las dimensiones que permitieron agrupar las narrativas junto con los niveles de nucleamiento, han sido importantes en la forma como se ha sistematizado la voluminosa información con la que cuenta este proyecto.

La segunda razón es más de orden práctico y se podría decir, lógico; las ideas expresadas por el equipo profesional son más concretas, precisas y se inclinaron, como se leerá en el fondo del análisis, a caracterizar el ejercicio de extensión solidaria que se realizó en este espacio de intervención con la comunidad del Barrio El Carmen. Por lo tanto, esta matriz de análisis tan solo contiene en el eje Y correspondiente a las columnas, las tres dimensiones de análisis, contra el eje X en el cual se ubicarán las narrativas, que serán directamente analizadas dentro del presente cuerpo textual.

Dimensión Sensaciones y Percepciones

1 Hallazgos

La dimensión referida a las sensaciones y percepciones arrojó la mayor cantidad de narrativas, teniendo en cuenta que, precisamente se invitó con las preguntas formuladas en las cortas entrevistas y audios a realizar sobre todo un relato descriptivo de la experiencia por parte de quienes hicieron parte del equipo profesional a cargo del proyecto y que colaboraron en esta sistematización investigativa. No obstante, el propósito de encontrar narrativas muy concretas y referidas explícitamente a la ejecución de los proyectos en el Barrio El Carmen y en cada uno de los espacios y lugares que acogieron las actividades realizadas, fue también muy frecuente el que se hiciera alusión

general a la Extensión solidaria desarrollada en este y otros proyectos, es decir, como una referencia genérica.

En cuanto a las sensaciones experimentadas por parte del equipo profesional el común denominador es la satisfacción y de ella se despenden otros atributos similares como retribución, afecto, gusto, importancia, entre otras. Evidentemente es probable encontrar referencias a las percepciones como conceptos más elaborados y socializados, que las sensaciones; esto es esperable en medio de las narrativas de personas con trayectoria y formación académica. Estas percepciones se movilizaron entre dos perspectivas y esto mismo ocurrirá tanto con las trayectorias como con las utopías.

Es importante desde ahora clarificar este aspecto. Una de esas perspectivas fue la generalización de las narrativas para referirse a la extensión solidaria como un todo y no en específico a los proyectos Niños Líderes emprendedores y UNiños. Lo interesante de esta generalización es que, en cuanto al segmento de docentes del equipo profesional a cargo, muchos de ellas y ellos ya habían tenido experiencias anteriores con proyectos de extensión solidaria de la Universidad Nacional e Colombia Sede Manizales o habían participado en algún punto de la formulación de este tipo de proyectos.; en definitiva, no era en absoluto una experiencia nueva o sobre la que no se tuviera un concepto previo. Si bien esta referencia genérica es importante, obviamente le resta aporte a la experiencia específica del proyecto que es materia de la presente investigación.

La segunda perspectiva tiene que ver con que, aparece frecuentemente la crítica y la mención a las incertidumbres que, sin lugar a dudas, aún genera la extensión solidaria en la Universidad específicamente en lo que tiene que ver con los medios de financiación de los proyectos, la retribución económica hacia quienes la ejecutan y especialmente el sentido que podría tener dentro del perfil académico y curricular concreto de los programas de formación profesional existentes en la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. Estas aclaraciones son fundamentales especialmente para el apartado a continuación donde se analizan los sentidos que tienen estas narrativas dentro de la presente investigación.

2 Entendiendo las narrativas

Lo primero que hay que comentar al respecto hace referencia a la primacía de las percepciones sobre las sensaciones, como una cuestión que básicamente se reafirma en lo que se espera que sea el concepto expresado desde el punto de vista de personas no solamente formadas en el ámbito académico de la Universidad, sino además con experiencias diferentes en torno a la situación de los proyectos de extensión solidaria.

En este orden de ideas, destaca el hecho de ver a la extensión como un estatuto de actividades ineludible y el cual debe ser de obligatoria ejecución por parte de la institución universitaria y todavía más enfática, por el hecho de tratarse de una entidad pública. De aquí sobrevienen otras percepciones como el compromiso de la universidad con la sociedad y especialmente con aquella franja de las poblaciones vulneradas y agobiadas por diversas problemáticas sociales. Ahora bien, en la medida en que se resalta el compromiso adquirido con la sociedad por parte de la Universidad, es donde surge la contradicción y sobrevienen igualmente las críticas. Se podría decir, de forma esquemática que, lo que muestra contradicción es el hecho que, un aspecto misional, estatutario y fundante de la institución universitaria, carezca de presupuesto, divulgación positiva y propositiva y que incluso sea objeto de esguinces y contravía desde el propio estamento docente, dadas las condiciones desfavorables tanto en la formulación de proyectos, como en la motivación para participar de ellos.

Una crítica muy bien fundamentada en el mismo sentido, incluso comentaba que, los proyectos de extensión solidaria los cuales suelen ser específicamente de corte social, pierden fuerza y poder de convocatoria si se tiene en cuenta que en la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, el perfil de formación profesional no se corresponde con este perfil de intervención social, propia de currículos académicos e investigativos de las ciencias humanas y sociales como el Trabajo Social, la Sociología, la Psicología, las Ciencias de la Educación, etc. Por lo tanto, el soporte investigativo y

académico en este tipo de proyectos, juega de entrada, en contra de su divulgación, interés y por ende en su desarrollo.

3 Conclusión

La percepción en general puede entenderse desde el calificativo de satisfacción como una categoría que reúne atributos como gusto, ética, motivación y sobre todo compromiso. Esta es la narrativa con la que se percibe el tomar parte activa de un proyecto como el que aquí se viene analizando. No obstante, y haciendo parte fundamental de estas percepciones se presentan las contradicciones y las incertidumbres que corren a lo largo de la experiencia y que se convierten en un reto, pues, la postura crítica alienta el cuestionamiento y el cambio y dado que, no es posible que se eliminen las acciones de extensión solidaria de las entidades de educación superior, estas críticas contribuyen a su mejoría y por lo tanto a su fortalecimiento. Sin embargo, esto no es posible de direccionar hacia estos rumbos positivos, si no se recogen adecuadamente las experiencias y no se construye sobre lo ejecutado, como es la intención de la presente investigación.

Dimensión cambios y trayectorias

1 Hallazgos

Esta dimensión logró traer las narrativas hacia el proyecto concreto de UNiños y Líderes emprendedores. Aquí fue más frecuente encontrar relatos con base en la experiencia particular que se vivió y en la construcción colectiva con las niñas, niños, jóvenes y sus familias del Barrio El Carmen. Sin duda fue factible la noción de desarrollo y proceso dentro de las narrativas referidas. La alusión al hecho que el proyecto trabajó desde las nociones básicas, los aprendizajes naturales, la imaginación, para llegar a las ideas y conceptos elaborados, permite asegurar que el equipo permanentemente fue consciente de esta noción de una construcción de saber progresivo, que parte de las experiencias

más simples para llegar a las definiciones y explicaciones más elaboradas. La narrativa común refiere este proceso como que, a medida que las niñas, niños y jóvenes participan del proceso, va tomando un sentido y va quedando en su memoria, para convertirse en un concepto que entra a formar parte de su vida cotidiana.

Igualmente, se encuentra la referencia a la extensión solidaria, esta vez para reconocer que los proyectos conllevan igualmente un proceso, que se califica como engorroso; que implica muchas acciones administrativas burocráticas y que su ejecución también pasa por momentos de congestión. En este punto en el que hace referencia a un proceso de construcción del proyecto cabe destacar que las narrativas mencionan la caracterización de las problemáticas de la comunidad como un paso fundamental de dicho proyecto. Tiene mucho significado que se reconozca el punto de partida como una apropiación básica de la realidad de la comunidad con la cual posteriormente se desarrolla el proyecto; esto además porque en las misma narrativas sobre la trayectoria, se habla más adelante del papel de las actividades con un sentido práctico y que tenga que ver cercanamente con los contextos, los saberes, las actividades y los conocimientos propios de la comunidad como una manera de garantizar que se alcance al final un impacto positivo y por lo tanto un cambio.

2 Entendiendo las narrativas

El equipo profesional a cargo de la ejecución del proyecto ha hecho énfasis con estas narrativas, en el proceso que está implicado desde la formulación hasta la ejecución y evaluación de los resultados. Lo destacable de estas narrativas es que se asume que, el sentido de este proceso no se dirige exclusivamente a construir un producto de intervención social, sino que se trata de formular una intervención objetiva, dinámica y apegada a las realidades, las posibilidades, las formas de entender, comprender y asimilar la información brindada y esto se vuelve más comprometedor cuando la comunidad a la cual se dirige la acción de intervención desde la extensión solidaria está conformada por niñas, niños y jóvenes.

3 Conclusión

La trayectoria del proyecto de extensión solidaria, visto desde las narrativas analizadas para el equipo profesional, evidentemente hace referencia a un proceso el cual, tiene un mayor significado, que la narrativa en el tiempo acerca de lo que ocurre, desde el inicio de las acciones hasta el momento de cierre y evaluación. El punto más importante tiene que ver con el sentido de cada acción y con la manera como dicha actividad realmente tiene que ver con la vida de cada niña, niño y joven de la comunidad y por lo tanto le aporta de forma sustancial con el objetivo de generar mínimamente su atención; es posible que esta atención además conlleve un cambio y que este cambio vaya en la dirección positiva de su calidad de vida y su dignidad. Si bien no es posible garantizar en un porcentaje total este objetivo, por lo menos es claro que todo el tiempo se evalúa la pertinencia, la consistencia y la objetividad de las actividades propuestas, como una forma de evaluar permanentemente esta trayectoria.

Dimensión aprendizajes y utopías

1 Hallazgos

Una narrativa en específico tuvo la capacidad de dar cuenta de una forma muy precisa sobre lo expresado por el equipo profesional a cargo de la intervención, en torno a las utopías. Textualmente "*La extensión solidaria es un sueño, el sueño de tomar parte en la transformación social que tanto necesitamos*". Las utopías, al igual que en el análisis a las narrativas de la comunidad, son narrativas en las que, si bien se es consciente de la probabilidad y casi que, la dificultad en alcanzar una meta que se torna en un hecho ideal se socializa y se coloca verbalmente en términos de un hecho que es factible de ocurrencia. Otras palabras en las narrativas alrededor de las utopías fueron, proyecto de vida, emprender, vocación, compromiso, construcción conjunta y confianza. Si se mira desde una óptica positiva y de desarrollo constante, pues se podría concluir que no hay utopía en situaciones tan reales. Pero visto desde una sociedad con tantas dificultades y marcada por inequidades y vulnerabilidades tan profundas, el carácter utópico de estas referencias es evidente.

2 Entendiendo las narrativas

Anteriormente se mencionó, como una crítica a los proyectos de extensión solidaria en la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, tenía que ver con el hecho que, el perfilamiento de estos proyectos, que tienen una fuerte inclinación social, no coincide con el perfil de formación profesional de los currículos que están contemplados para la Sede, en donde no se presentan las carreras de Ciencias Humanas, Sociales o educativas. Gran parte de la utopía que se manifiesta desde los estamentos docentes a la extensión solidaria tiene que ver con esta realidad. No es de ninguna manera fácil ni inmediato, que la extensión solidaria produzca unos resultados tangibles, que tenga una promoción en toda la comunidad universitaria tanto académica, como administrativa y ejecutiva, lo que a su vez significa que, pueda ser referida o conceptualizada de forma positiva, motivante y cautivadora en el sentido de sus aportes especialmente a la academia, la investigación, la innovación e incluso que signifique una fuente importante de recursos para la universidad.

3 Conclusión

Los proyectos de extensión solidaria en la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales no deben ser vistos cono utopías en el sentido más estricto del término. La propuesta, a manera de conclusión, es concebirlas ahora como retos. Tanto desde las comunidades que participan abriendo sus espacios vitales y proyectando sus intereses a las propuestas de intervención, como los equipos de trabajo desde la Universidad (ahora llamados así, para genera convocatoria) cuentan con un potencial de acción que no debe pasarse por alto.

Aquí radica el reto; la apuesta en el sentido de unir intereses, necesidades y sobre todo potencialidades. El estamento estudiantil, base de estos proyectos de extensión solidaria, se moviliza enérgicamente frente a estas posibilidades y agita contundentemente el compromiso social de la universidad pública en los espacios sociales más vulnerables. El estamento docente reconoce que el sentido del conocimiento científico, la investigación y

el desarrollo conceptual pierde sentido si no es expuesto ante la realidad y se prueba en el terreno de la cotidianidad. La extensión solidaria es una excusa pertinente, para sumar esfuerzos y motivaciones transversalizadas por la intención de cambio hacia el bienestar individual, pero en especial colectivo, que hoy en día es apremiante y evidente y que compromete a todo el conjunto social.

4 Conclusiones y recomendaciones

Esta parte final de la investigación dedicada a las conclusiones y recomendaciones recogerá de manera sintética las conclusiones que ya han sido extractadas y dispuestas de forma muy clara para facilitar su identificación y lectura, en cada una de las dimensiones de análisis y para cada uno de los actores del proceso, entendiendo por esto, tanto a la comunidad como al equipo profesional a cargo. Y de otro lado se traerán a la discusión final tanto las preguntas problematizadoras especialmente, como las hipótesis iniciales de forma de se obtenga una síntesis final y aglutinadora de cada uno de los aspectos teóricos, metodológicos y aplicados, dispuestos en el desarrollo de esta investigación.

Esta síntesis final trata de proyectar estas conclusiones sobre el tema central y referente teórico de esta investigación: la extensión solidaria en la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, a la luz de los objetivos principal y secundarios expuestos al inicio de este documento.

La primera gran conclusión, alimentada por cada una de las conclusiones previas obtenidas de los ejercicios de sistematización dentro de las tres categorías de análisis y teniendo en cuenta además, la diferenciación entre, las narrativas de la comunidad participante y las narrativas del equipo a cargo, permite afirmar que, las metodologías de sistematización son fundamentales en el examen analítico y valorativo de las experiencias de extensión solidaria emprendidas por el estamento universitario. Esto en contraste con los tradicionales procesos de evaluación cuantitativa, indicadores de logro e impactos y balance de productos finales obtenidos de la gestión, que comúnmente resultan ser las conclusiones. La sistematización no es solamente una práctica de organización de la información como se ha podido sustentar en el marco metodológico, sino que es un componente fundamental del proceso de extensión solidaria, por lo menos el que aquí se desarrolló, en el sentido que siendo además una sistematización participativa, provocó el flujo en doble vía, que se comentó en el marco teórico cuando se expuso la representación del proceso de responsabilidad social desde la organización de

educación superior. La sistematización participativa evoca la reflexión, como el eje que transversaliza la actividad de extensión solidaria, especialmente durante las fases de implementación y evaluación, cuando la participación de quienes se benefician con dicha actividad, toma un lugar preponderante.

Derivando esta conclusión macro, hacia cada uno de los objetivos específicos, se puede expresar que, el hecho de implementar la sistematización participativa redunda en beneficios mutuos, tanto para las y los participantes como para el equipo profesional a cargo; este último beneficio ha sido plenamente expuesto en las líneas anteriores. Ahora, con respecto a la comunidad, se ha encontrado una actitud positiva, pero en especial, de reconocimiento para la comunidad cuando ha sido consultada “a posteriori” bajo la premisa de reconocer los impactos reales y los cambios operados en sus trayectorias de vida cotidiana, luego de la experiencia de los procesos desarrollados especialmente con sus hijas e hijos. Esta práctica de sistematización supera ampliamente los procesos tradicionales de concluir sobre la base de los registros y los insumos obtenidos con los participantes, pero sin que sea consultada “su voz”. De la misma forma que se genera una reflexión en el equipo profesional a cargo como resultado fundamental de la sistematización participativa, se infiere que, alrededor de las narrativas de la comunidad como respuesta al proceso desarrollo, al igual se genera otra forma de reflexión subjetiva que les permite evocar la experiencia y comparar con respecto a las trayectorias que han recorrido luego del proceso. La sistematización participativa establece un puente de comunicación efectivo entre la comunidad y el equipo profesional y gracias a la disposición ordenada y analítica, a través de las matrices, es posible reconocer con mejor claridad las continuidades y los cambios que se operan en los núcleos familiares luego de la experiencia vivida durante los dos procesos.

Con respecto a otros tres objetivos específicos relacionados con la forma como la experiencia de sistematización participativa genera aprendizajes a futuro y para ser tenido en cuenta en procesos similares, haciendo énfasis especialmente en lo metodológico, ya antes se había comentado concretamente en las narrativas relacionadas con las trayectorias de las niñas, niños y jóvenes participantes de los procesos de extensión solidaria, que el hecho de haber desarrollado metodológicamente unos procesos centrados en acciones pedagógicas, culturales y recreo-deportivas, que reproducen a su vez, los procesos escolares, resulta fundamental y asegura tanto la integración, la pertinencia y la participación en el momento mismo de la implementación

de los procesos, como posteriormente e incluso alejado en el tiempo, la evocación de dicha experiencia al punto que es factible concluir que estas metodologías pasan a ser tenidas en cuenta a lo largo del proceso educativo de niñas, niños y jóvenes participantes. Las acciones de extensión solidaria desarrollados desde la institución universitaria y en especial cuando tienen como objetivo de acción, las poblaciones de infancia y adolescencia, deben enmarcan sus metodologías en procesos que se vinculen inicialmente con la escolaridad, pero que terminen enriqueciendo y generando impronta para el futuro desarrollo de sus desempeños educativos.

Finalmente, en el examen a los objetivos específicos, la conclusión frente a uno de ellos, referido a los éxitos en la implementación de la sistematización participativa y las posibilidades de mejora, en clave de los procesos de índole administrativo implicados en la ejecución de ambos procesos. A este aspecto también se ha hecho referencia antes, cuando se analizó el reconocimiento que la propia comunidad hace sobre los recursos materiales, especialmente insumos para los talleres como papelería, pero asimismo otros recursos logísticos como el transporte de las niñas, niños y jóvenes participantes a cada uno de los espacios académicos, culturales, recreativos y deportivos que hacían parte del proceso e incluso el recurso alimentario, como refrigerios y meriendas. La organización administrativa implicada en la consecución, la disposición, el traslado y el correcto uso de estos recursos refuerza además la imagen de la institución universitaria ante la comunidad, en especial, ante las y los adultos responsables de los núcleos familiares. El manejo trasparente, responsable y sobre todo, a la vista de quienes participan, en donde se enfatiza la equidad, la puntualidad y la calidad de todos y cada uno de estos recursos, es un aspecto medular dentro de los procesos de extensión solidaria incluso sobre los cuales se debe incentivar la participación de la comunidad en un rol de supervisión y apoyo a la correcta gestión de dichos recursos. Por lo tanto, esta posibilidad debe ser contemplada y en el mejor de los casos, garantizada desde la planeación misma de estos procesos.

Las recomendaciones, que en especial están dirigidas hacia el referente teórico de esta investigación, tal como se concibe a la Extensión solidaria, serán aspecto derivados de algunas de las conclusiones en las que se trazarán líneas de acción a futuro las cuales favorezcan especialmente y dicho desde ya, el fortalecimiento y consolidación de las Extensión Solidaria, puesta en mayúscula y resaltando que es mucho más que, un régimen estatutario de la universidad de estricto cumplimiento. Este ejercicio de

sistematización participativa ha hecho un reconocimiento muy detallado, no solamente de las impresiones en términos de momentos, cualidades, expresiones y algunas narrativas sobre la forma como la comunidad de niñas, niños, jóvenes y sus familias, se apropiaron de la experiencia y asumieron prácticamente un hábito, frente a la vivencia de cada sesión y actividad.

Se han logrado condensar narrativas que no dan cuenta tan solo de aprendizajes mnémicos, o conceptos sueltos; aquí hay proyectos de vida que han podido consolidarse gracias a la experiencia vivida, como es el caso concreto del joven que habiendo solidificado su liderazgo durante el proyecto y ejerciendo entonces como personero escolar, hoy en día sigue una línea vocacional religiosa, lo cual es muy particular para un tiempo como el actual y frente a una generación de jóvenes tan *sui generis,* como son las y los actuales, en donde se confunden incluso las rotulaciones otrora desconocidas y sin sentido, como aquello de milenials, centenials y etc. denominaciones. El valor de la experiencia y los hechos habla de la importancia que la extensión solidaria tiene para el ámbito universitario en general, e incluso desde la mirada estrictamente académica e investigativa, puesto que tan solo de entrada, propone retos metodológicos y epistemológicos, frente al abordaje de los proyectos con las comunidades

Esta investigación se ha dejado trasladar abiertamente al campo de la investigación social, logrando con ello diferenciar claramente entre, el proceso de intervención en el que entraron en juego especialmente los contenidos administrativos de eficacia, eficiencia y efectividad para la puesta en marcha de un proyecto de esta envergadura y el proceso de investigación marcado por lo que se comenta en cuanto a los requerimientos de la investigación social. El resultado es un trabajo interdisciplinario, el cual, por este hecho tan significativo y que más que una adjetivación fervorosa, es una realidad palpable, que marca un derrotero de lo que debe ser un proyecto en la Extensión solidaria en el ámbito universitario.

Esta investigación ha hecho énfasis no solo teórico, sino que se ha plasmado en el análisis mismo de los resultados, en cuanto a las percepciones y las transformaciones o trayectorias que se cursaron especialmente en la comunidad de niñas, niños, jóvenes y

familias del proyecto. Más que suposiciones o aproximaciones a la realidad de dichos cambios, se ha hecho seguimiento puntual, en el tiempo y en el espacio, a sus narrativas naturales y a sus formas directas de expresar el cambio. El esquema de análisis creado a través de las matrices que contenían las dimensiones, los nucleamientos y las narrativas junto a relaciones establecidas ha sido un insumo pertinente para concluir enfáticamente en la pertinencia de la labor desarrollada. Ahora es el momento de abordar las recomendaciones, tomando para este propósito como referente, los dos últimos objetivos específicos de la presente investigación

Esta investigación derivada de un trabajo de intervención de casi cinco años ha logrado especialmente reunir teorías, metodologías y epistemologías en torno a la formulación y ejecución de proyectos de Extensión solidaria. Efectivamente se ha aventurado en su evaluación a partir de la sistematización participativa generadora de reflexión, pero quedan en este sentido varias incertidumbres y preguntas por resolver. En este sentido este proyecto entra en una deliberación similar e a la que existe en el campo de las políticas públicas, entre el análisis y la evaluación y la cual, en un campo tan elaborado como el referido, aún no se zanja definitivamente.

La recomendación obvia es persistir y ampliar el espectro y el volumen de los proyectos de extensión solidaria y que sea un punto de masa crítica el que coadyuve en la definición de los términos de la evaluación y los planes de mejora de los propios proyectos. Este tan solo es un amplio espacio dentro del universo de la extensión solidaria. Para finalizar no se ha querido dejar de manera impuesta, la conclusión sobre las bondades y los beneficios de la sistematización para los proyectos de extensión solidaria. Y con mayor razón si, además, se trata de una sistematización participativa. En clave de recomendación, podría decirse entonces que, la sistematización de la experiencia significa un paso fundamental en la formulación, implementación análisis y evaluación de cualquier proyecto futuro de extensión solidaria, independiente del campo del conocimiento o el ejercicio profesional que esté implicado; ya sea desde la ciencias exactas y naturales, hasta las ciencias sociales y humanas, pasando por el campo de la educación y la pedagogía.

La sistematización es la memoria viva del proceso, una memoria latente que aporta constantemente y que le habla a quien recibe esta información en calidad de ejecutor-a, tallerista, colaborador-a, participante o investigador-a de manera que se hace una apropiación consciente y crítica del proyecto. Pero como el espacio lo indica, esto es tan solo una recomendación, puesto que el propio campo de la sistematización abre un abanico muy amplio de posibilidades y está en el conocimiento técnico, la destreza y la experiencia de quien asume el compromiso frente a un proyecto de extensión solidaria, determinar el mejor camino hacia la incuestionable sistematización del proceso en todas sus etapas.

A Anexo: Sistematización Participativa Extensión Solidaria

Carpeta con las evidencias de la sistematización participativa de U-niños.

Bibliografía

Alvarado Ríos, T., Arriola Rodríguez, A., Garza de la Huerta , E. M., González Villa, M., Gutiérrez Barajas, F. d., & Miranda Sánchez, A. (2012). *Introducción a la psicología.* Naucalpan.

Arriola , A. (2012). La atención, la memoria y el aprendizaje: Guardas todo lo que aprendes, ¿aprendes todo lo que guardas? 140-170.

Castro, A. (2018). *El desafío de un pensar diferente: pensamiento, sociedad y naturaleza.* Buenos Aires: Clacso.

Cendales, L. (1996). “Experiencias de sistematización”. *En Revista Aportes Nro. 44 Bogotá* , 99-120.

Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. *Revista Aportes No. 44* , 91-110.

DANE. (2 de 9 de 2019). *Boletín Técnico: Condiciones de vida y pobreza Caldas 2017.* Obtenido de Departamento Administrativo Nacional de Estadística: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2016/Caldas_Pobreza_2016.pdf

Gómez de Mantilla, L. T., & Figueroa Chávez, S. (2011). Trayectos y trauectoria de la extensión universitaria: Aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latinoamericanas. *Revista de Ciencia Política No. 12* , 109-147.

González, M., Aguilera, A., & Torres, A. (2013). Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*, 49-79.

Gónzalez, M., Aguilera, A., & Torres, A. (2014). Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En B. L. políticas, *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: Debates latinoamericanos No. 1* (págs. 64-70). Bogotá D.C.: CLASCO.

Guelman, A., Cabaluz Ducasse, F., Mercedes Palumbo, M., & Salazar, M. (2020). *Educación popular: Para una pedagogía emancipadora latinoamericana.* Buenos Aires: CLACSO.

Herrera Montero, L. A. (2014). La investigación acción participación como metodología para temáticas de subjetivación y voluntades políticas y ciudadanas. En C. Piedrahita, A. Días , & P. Vommaro, *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (págs. 171-188). Bogotá: Universidad Francisco José Caldas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

ICBF. (5 de 10 de 2019). *Observatorio del Bienestar de la Niñez.* Obtenido de Ingresos de niñas, niños y adolescentes al proceso admnistrativo de restablecimiento de Derechos (PARD) por motivo del maltrato: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/infografia_maltrato_observatorio.pdf

Jara, O. (1996). *Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización.* Bogotá: Dimensión Educativa.

Mariño, G. (1990). *Del mesianismo y el polpulismo al diálogo de saberes.* Bogotá: Dimensión Educativa.

Martinic, S. (1991). Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación y de acción acción. *Aportes No. 32*, 15-41.

Martinic, S., & Walker, H. (1998). *Profesionales de la acción: Una mirada crítica a la educación popular.* Santiago, Chile: CIDE.

Miranda, A. (2012). La sensación y la percepción: materia prima para el trabajo de la mente. En T. Alvarado Rios, A. Arriola Rodríguez, E. M. Garza de la Huerta, M. González Villa, F. d. Gutiérrez Barajas, & A. Miranda Sánchez , *Introducción a la Psicología.* Maucalpan, Estado de México.

Naciones Unidas . (4 de 6 de 2020). *Derechos Humanos Oficina de Alto Comisionado.* Obtenido de Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx

Observatorio Manizales cómo vamos. (1 de 12 de 2019). *Programa Manizales cómo vamos.* Obtenido de Informe de Calidad de Vida: http://manizalescomovamos.org/informe2019/

ODC, Ministerio de Justicia y Derecho, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud, CICAD, & OEA. (4 de 6 de 2019). *Estudio Nacional de Consumo de*

Sustancias psicoactivas en población escolar Colombia - 2016. Obtenido de Observatorio de Drogas de Colombia: https://www.unodc.org/documents/colombia/2018/Junio/CO03142016_estudio_consumo_escolares_2016.pdf

Páramo Rocha, G. (2011). Reforma académica. Documentos Universidad Nacional de Colombia. En T. Gómez de Mantilla, & S. Figueroa, *Trayectos y trayectoria de la extensión universitaria: Aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latinoamericanas.* (pág. 112). Revista de Ciencia Política No. 12. Julio-Diciembre .

Perera P., M. (2008). *Investigaciones sobre expresiones de la subjetividad.* La Haban : Cuadernos del CIPS: La investigación social en Cuba Editorial Caminos.

PESA Programa Especial para la Seguridad Alimentaria en Centroamérica. (2004). *Guía metodológica de Sistematización.* Honduras: Litografía López.

Piedrahita Echandia, C., Díaz Gómez, Á., & Vommaro, P. (2014). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas CLACSO.

Piérola, V. (1991). La sistematización. *Revista Aportes No. 32* , 53-62.

Ramírez, J. M. (2017). *Análisis crítico a la política pública para las Familias en Bogotá 2004-2008.* Bogotá D.C.

Reina , J. D., & Diaz , H. A. (2015). *Extensión solidaria en la Fcultad de Ingeniería de la Universidad Nacional: Una revisión desde el enfoque de integración interactuva.* Bogotá D.C.: Grupo de Investigación en tecnología e innovación para el desarrollo comunitario. Facultad de Ingeniería Universidad Nacional de Colombia.

Sandoval Avila, A. (2001). *Propuesta metodológica para sistematizar la práctica profesional del Trabajo Social.* Buenos Aires: FLACSO.

SDP . (5 de 4 de 2020). *Plan de Desarrollo 2004-2008: Bogotá sin Indiferencia.* Obtenido de Secretaría Distrital de Planeación: https://bogota.gov.co/sites/default/files/galeria/Acuerdo%20119.pdf

Selener, D., Zapata, G., & Purdy, C. (1996). *Documentando, evaluando y aprendiendo de nuestros proyectos de desarrollo: Manual de sistematización participativa.* Quito: Instituto Internacional de Reconstrucción Rural IIRR.

Torres, A. (2004). Sistematización de experiencias de organizaciones populares en Bogotá. *Aportes No. 57*, 55-90.

Universidad Nacional de Colombia. (4 de 7 de 2020). *Grupo de Investigación y Desarrollo en Gestión, Productividad y CompetitivIdad .* Obtenido de BioGestion : cid.unal.edu.co/cidnews/seminariocidnoviembre12de2014

Universidad Nacional de Colombia. (1 de 8 de 2020). *Plan Global de Desarrollo 2019-2021 "Proyecto cultural y colectivo de la nación".* Obtenido de http://plei2034.unal.edu.co/fileadmin/Documentos/Plan_Global_de_Desarrollo_2019-2021.pdf

Valenzuela, L. F. (2011). *Opciones de la RSO desde la Universidad .* Bogotá D.C.: Centro Editorial Facultad de Ciencias Económicas (CID) Universidad Nacional de Colombia.

Velásquez Burgos, B., Remolina de Cleves, N., & Calle Márquez, M. G. (2009). *El cerebro que aprende.* Bogotá: Tabula Rasa.

Weiss, A. (1997). *Estudio sociológico sobre las condiciones de trabajo en la industria colombiana y trayectorias ocupacionales de los obreros.* Bogotá D.C.: Editorial Universidad Nacional.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto, Existencia y Potencia.* Madrid: ANTHROPOS.