

- ▲ **Palabras clave/** Mobiliario escolar, escuela comunitaria, aprendizaje activo, espacio de juegos.
- ▲ **Keywords/** School furniture, community schools, active learning, playground.
- ▲ **Recepción/** 06 de diciembre 2023
- ▲ **Aceptación/** 29 de mayo 2024

## Experiencia de aprendizaje – servicio: mobiliario lúdico colectivo en comunidad rural en escenario de postconflicto

Learning Experience – Service: Collective Recreational Furniture in a Rural Community in a Post-Conflict Scenario

### Sandra Mesa-García

Arquitecta, Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia.  
 Doctora en Historia, Arquitectura y Diseño, Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona, España.  
 Especialista en finanzas corporativas, Escuela de Ingeniería de Antioquia EIA, Medellín, Colombia.  
 Profesora investigadora, Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Sincelejo, Colombia.  
 investigación.phd.arq@gmail.com

### Liliana De La Ossa-Velásquez

Arquitecta, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Cartagena, Colombia.  
 Especialista en gerencia de proyectos, Universidad de Sucre, Sincelejo, Colombia.  
 Especialista en gerencia ambiental, Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Sincelejo, Colombia.  
 Profesora investigadora, Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Sincelejo, Colombia.  
 liliana.delaossa@cecar.edu.co

**RESUMEN/** La experiencia desarrollada dentro de la investigación-creación se llevó a cabo con estudiantes de pregrado en Arquitectura, con el objetivo de vincular teoría y práctica a través de una metodología de aprendizaje-servicio. Con un trabajo interdisciplinario entre entidades, comunidad, docentes y estudiantes, se realizó la habilitación del área lúdica y la instalación de mobiliario con materiales de reúso en Santa Fe de Hicotea, comunidad rural en escenario de postconflicto ubicada en la región de los Montes de María, Sucre, Colombia. La exploración del territorio físico/marginal - espacio /sujeto permite plantear el mejoramiento del espacio colectivo y participativo ciudadano en su contexto, reconociendo las costumbres y las preferencias de la comunidad. Se promueven actividades de asociación y cohesión social –a partir de espacios ambientados con sentido lúdico– en el escenario real de la escuela, donde los estudiantes de Arquitectura validaron las competencias de investigación, conceptualización y desarrollo de ideas creativas en una aportación solidaria. **ABSTRACT/** The experience developed within the research-creation was carried out with undergraduate Architecture students with the purpose of linking theory and practice through a Service-Learning Methodology. With interdisciplinary work between entities, community, faculty, and students, the design of the recreational area and the setting up of furniture with reused materials was carried out in Santa Fe de Hicotea, a rural community in a post-conflict scenario located in Montes de María, Sucre, Colombia. The exploration of the physical/marginal territory-space/subject makes it possible to suggest the improvement of the collective and participatory citizen spaces, acknowledging community traits and preferences. Social association and cohesion activities are promoted –based on spaces designed with a playful approach– in the school's actual setting, where architecture students validated the research, conceptualization, and creative idea development skills with a solidarity-related contribution.

### INTRODUCCIÓN

La región de los Montes de María –prolongación de la Serranía de San Jacinto con una superficie de 6.466 km<sup>2</sup>– ha sido históricamente un territorio de importancia estratégica tanto para los departamentos de Bolívar y Sucre como para Colombia en su conjunto. Desde mediados del siglo XX, esta región ha adquirido relevancia debido a su ubicación geográfica privilegiada, cercana a la costa Caribe, y a

su potencial agroindustrial y ganadero. Su posición geográfica ha facilitado el tránsito de mercancías y personas entre el interior del país y la costa Atlántica, lo que la convierte en un eje clave para el desarrollo regional. No obstante, estos factores paradójicamente han contribuido al surgimiento de conflictos políticos y dinámicas de violencia. El crecimiento poblacional y el desarrollo socioeconómico de la región no fueron

acompañados de una oferta institucional robusta que potenciara su rol como núcleo estratégico de desarrollo. Esta debilidad institucional resultó en un vacío de poder que fue rápidamente aprovechado por grupos armados ilegales, para quienes los Montes de María representaban un entorno favorable para un asentamiento prolongado, dada la precaria presencia del Estado. La convergencia de un conflicto agrario generalizado, la

presencia de organizaciones guerrilleras y la evolución de grupos paramilitares en alianza con el narcotráfico, erosionaron aún más la ya frágil institucionalidad, incrementando los niveles de violencia y corrupción política y administrativa, particularmente durante la década de los 90 (Daniels y Munera, 2012). El Observatorio del Conflicto Armado y el Postconflicto (OCAP) ha documentado los indicadores correspondientes en los departamentos de Sucre y Bolívar, entre los años 1990 y 2010, particularmente en los Montes de María (Arias, 2007), dejando en evidencia la situación de violencia en la zona e identificándola como región de conflicto armado. A lo largo de su historia reciente, dicha región ha quedado atrapada en una encrucijada marcada por el abandono estatal, la corrupción, la lucha por la tierra y la violencia ejercida por actores ilegales. Sin embargo, la resistencia de la población local frente a estas dinámicas violentas destaca como elemento crucial en la configuración actual del territorio, subrayando la necesidad de adoptar un enfoque integral y sostenido para lograr una paz duradera en la región. Fals Borda (2002) manifiesta que el conflicto por la tierra ha sido una constante en la región, ocasionando abandono y desplazamiento masivo de las familias campesinas, quienes han debido dejar atrás su hogar, propiedades, anhelos y sueños. Este conflicto ha generado una espiral de violencia que ha afectado significativamente a la población civil; además de provocar los ya mencionados desplazamientos masivos, los campesinos montemarianos fueron despojados de sus tierras en beneficio de élites tradicionales y nuevas élites empresariales foráneas. Según el Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2010), el conflicto profundizó las desigualdades sociales y propició la apropiación de más tierras por parte de las élites, con el apoyo de las armas. El despojo de tierras y el desplazamiento han tenido efectos devastadores en la economía y la sociedad local. La región ha visto cambios abruptos en el paisaje, en las relaciones

sociales de producción y en el control político, afectando negativamente su desarrollo productivo y social.

Con la desescalada del conflicto armado a partir del acuerdo del Gobierno de Colombia con las FARC-EP en 2014, así como la puesta en marcha de la Ley de Restitución de Tierras, muchos campesinos han podido retornar a sus poblados. Sin embargo, se observan casos de debilitamiento de la cohesión social y comunitaria (Sáenz y García, 2021).

En el contexto descrito, la responsabilidad social universitaria toma relevancia y propone medidas pertinentes para contribuir a mejorar las condiciones del hábitat en escenarios de postconflicto.

#### **Responsabilidad social universitaria**

El Proyecto Marco de Responsabilidad Social del programa de Arquitectura se fundamenta en el modelo pedagógico de proyección social por medio de las políticas organizacionales establecidas en la misión y visión de la institución. Ello genera en la colectividad estudiantil, docentes, comunidades y aliados estratégicos, procesos de transformación social por medio de dos enfoques paralelos y complementarios: lo académico-formativo y la investigación-formación.

En el programa de Arquitectura, a través de la proyección social, se desarrollan procesos de interacción, por medio del Consultorio Arquitectónico y la Oficina de Prácticas profesionales, de forma tal que se integran actores sociales, empresa-Estado- universidad mediante la transferencia del conocimiento científico y tecnológico para contribuir –por medio de los saberes– a la comprensión y búsqueda de soluciones de las problemáticas existentes. A partir de allí, se propician y desarrollan las actividades de intervención en las comunidades, con el apoyo de los docentes y de los estudiantes de la asignatura Prácticas profesionales I, para la puesta en marcha de proyectos innovadores.

#### **Aprendizaje-servicio**

La estrategia pedagógica denominada “aprendizaje-servicio” (Aps) se ha identificado como una manera de hacer frente a los

problemas sociales de un entorno con alta conflictividad social, política y económica, susceptible de aplicación dentro de la asignatura de prácticas profesionales I, que cursan los estudiantes en el noveno semestre. De esta manera, se realizan procesos de articulación entre la academia, la docencia y el sector externo para llevar a cabo las acciones, contribuyendo a la transformación del entorno y el empoderamiento de la comunidad intervenida. Lo anterior está encaminado desde ejes estratégicos de derechos e inclusión, con énfasis en la construcción de saberes universitarios y de fortalecimiento de la proyección social institucional.

El modelo Aps constituye un ejercicio de unión de aspectos fundamentales: la teoría con la práctica, el aula con la realidad, la formación con el compromiso y la cognición con la emoción (Butin, 2006; Manzano, 2010), y ha sido implementado de manera exitosa en Estados Unidos, Argentina, Reino Unido y resto de Europa, como medio para promover la participación de los jóvenes en el servicio a la comunidad en la enseñanza superior (Annette, 2000).

En el contexto educativo, es pertinente el empleo del modelo Aps por ser una metodología que facilita el desarrollo de competencias en sociedades democráticas y plurales a partir de la relación entre los contenidos curriculares de cada disciplina y el servicio a la comunidad. El modelo Aps permite realizar proyectos de diversa índole; en ellos, los alumnos desempeñan un papel relevante en el diagnóstico y la formulación de un plan de acción, y en el seguimiento y la evaluación. Así, tan importante es el servicio solidario que se presta como la adquisición de objetivos curriculares con dicha actividad (Folgueiras *et al.*, 2013).

Los estudiantes participan en actividades de aprendizaje práctico que simultáneamente satisfacen necesidades reales de la comunidad. El Aps ha contribuido positivamente al despliegue de la competencia cultural de los estudiantes y a su comprensión de la importancia de desarrollar conocimientos y

habilidades para trabajar eficazmente con poblaciones diversas. Asimismo, ofrece un ambiente de aprendizaje que promueve el pensamiento crítico y la resolución de problemas, y requiere que los estudiantes participen activamente en la toma de decisiones éticas y las pongan en práctica. El impacto del Aps en la competencia cultural de los estudiantes puede explicarse por elementos de la teoría cognitiva social, principalmente a través del principio fundamental del determinismo recíproco *triadico* (Housman *et al.*, 2012).

Adicionalmente, en el Aps los participantes pueden desarrollar competencias internacionales, particularmente en las áreas de resiliencia emocional, flexibilidad/apertura, agudeza perceptiva y autonomía personal (Stokamer, 2011; Wang, 2011).

Los estudiantes aprenden y maduran mediante la participación activa en experiencias de servicio organizadas para adquirir conocimientos (las que son integradas en el currículum académico), a la vez que cubren necesidades sociales. Se trata de una forma de educación experiencial que compromete a los estudiantes en actividades de ayuda a la comunidad al tiempo que facilita el aprendizaje de una asignatura y el desarrollo de competencias profesionales (Rodríguez, 2014).

En el presente artículo se socializa el proyecto de investigación-creación denominado "Experiencia de aprendizaje-servicio en comunidad rural en escenario de postconflicto", el cual se concreta en la realización del diseño y la adecuación de un área lúdica con mobiliario multicolor -empleando materiales de reúso- en el espacio colectivo de la comunidad rural de Santa Fe de Hicotea, Montes de María. El proyecto involucra una red de actores estratégicos e interdisciplinarios: el Programa de Desarrollo Integral Comunitario Rural en comunidades en Postconflicto, Montes de María; la Alianza Regional (Centro Integral de Gestión del Desarrollo de los Montes de María); los centros de orientación socio-jurídico y de familia; y los consultorios psicológico y arquitectónico

de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR).

La investigación-creación implementa el modelo Aps como estrategia pedagógica con el propósito de elaborar productos tangibles que contribuyan al mejoramiento y la calidad de vida de la comunidad. La experiencia interviene el espacio público colectivo con la participación de 14 profesores (Ingeniería Industrial, Psicología, Arquitectura, Trabajo Social, Economía, Derecho) y 24 estudiantes pertenecientes al pregrado de Arquitectura. Con la implementación del modelo Aps se busca desarrollar en los estudiantes competencias básicas como el trabajo en equipos interdisciplinarios, el respeto a la diversidad y la aplicación de habilidades comunicativas y sociales. Paralelamente se desea promover la participación, la ciudadanía activa y la cultura de la paz en la comunidad universitaria, despertando la conciencia social, la solidaridad y el compromiso con el entorno.

## METODOLOGÍA

El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) -asociación civil sin fines de lucro- propone un modelo metodológico donde la educación es vista como un motor de transformación social. Los jóvenes juegan un papel central al desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio que fomentan la adquisición de conocimientos y la educación en valores. La gestión de estos proyectos promueve habilidades de toma de decisiones, comunicación y gestión de recursos, formando ciudadanos que trabajan por el bien común. El modelo Aps de CLAYSS se basa en estrategias educativas que permiten a los jóvenes aplicar lo aprendido en beneficio de su comunidad, desarrollando competencias para la vida y la participación ciudadana (CLAYSS, 2016).

En la experiencia del Aps destacan tres procesos simultáneos que abarcan todo el proyecto:

*Reflexión:* facilita la toma de conciencia por parte de los estudiantes sobre sus aprendizajes, fomenta el planteamiento de

dudas y sugerencias y permite discutir y ajustar el proyecto original.

*Registro, sistematización y comunicación:* el registro es insumo esencial para la evaluación y la comunicación del proyecto. La sistematización organiza la información jerárquicamente y la comunicación amplía los aprendizajes, haciendo visible lo previamente oculto.

*Evaluación procesual o monitoreo:* debe ser participativa, democrática y centrarse en el proceso, no solo en los resultados.

El esquema de itinerario posible para el desarrollo de un proyecto según Tapia (2008) comprende las siguientes cinco etapas: motivación, diagnóstico, diseño y planificación del proyecto, ejecución, cierre y multiplicación. El modelo Aps aborda aquellas experiencias, prácticas y programas que atienden simultáneamente objetivos de aprendizaje y de servicio efectivo a la comunidad; estos ofrecen servicios de alta calidad y alto grado de integración con los aprendizajes formales. Así, los estudiantes se apropian de sus procesos de aprendizaje y son protagonistas del proyecto en todas sus etapas, concibiendo a la comunidad destinataria del servicio como coprotagonista del proyecto. Esto se hace efectivo en un vínculo de reciprocidad e igualdad que implica continuidad en el tiempo.

A partir de los modelos anteriores y las experiencias documentadas correspondientes al modelo Aps, se configura una propuesta metodológica pertinente para llevar a cabo en la experiencia con la comunidad de Santa Fe de Hicotea. La metodología del proyecto pone a los estudiantes en el centro y como elemento activo de toda la propuesta, mientras el equipo docente pasa a tener el rol de facilitador de contextos y materiales que mejoren las condiciones de aprendizaje. La experiencia del Aps se estructura en cinco fases que fue desarrollada en 30 semanas (tabla 1).

Los ejes centrales del proceso metodológico de la asignatura fueron el trabajo autónomo y las tutorías grupales. Según Martínez-Fernández y Rabanaque (2008) y Romero

| FASE | DESCRIPCIÓN                                                                           | TIEMPO / SEMANAS |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 1    | MOTIVACIÓN (conformación del equipo y selección del ámbito donde prestar el servicio) | 2                |
| 2    | RELACIONAMIENTO INICIAL (contacto con el receptor del servicio, diagnóstico)          | 2                |
| 3    | DISEÑO Y PLANIFICACIÓN                                                                | 8                |
| 4    | EJECUCIÓN (producción material)                                                       | 16               |
| 5    | CIERRE Y EVALUACIÓN                                                                   | 2                |

**Tabla 1.** Fases de la experiencia del Aps (fuente: elaboración propia, 2022).

y Pérez (2009), el trabajo autónomo se entiende como la participación activa del sujeto en pro de las metas u objetivos propuestos y su acción se fundamenta en la activación conjunta de una motivación intrínseca, una alta habilidad metacognitiva y una clara concepción constructiva del aprendizaje. Por otra parte, teniendo como referente a Álvarez (2008), la tutoría grupal se convierte para el estudiante en un servicio de atención que va a proporcionarle información, formación y orientación sobre su proceso formativo. La tutoría ejerce una función de acompañamiento y de apoyo al estudiante en su proceso de personalización de los aprendizajes, de desarrollo de las competencias y metodologías activas que definen su perfil de formación.

Semanalmente, los equipos de trabajo avanzan en el proyecto y presentan información en la tutoría con los docentes para su revisión y orientación. Adicionalmente, se realizaron puestas en común para reflexionar sobre algunos conceptos básicos de la sociedad actual y una exposición final del trabajo. Para desarrollar la experiencia del modelo Aps fue necesario implementar un proceso de investigación-creación donde se estudia a la comunidad en lo correspondiente a su modo de habitar y sus relaciones contextuales. El objetivo era establecer un punto de partida con el conocimiento pertinente para proponer una intervención para el disfrute en el espacio colectivo. A continuación se detalla cada fase de la experiencia.

### **Fase 1. Motivación (selección del equipo y del ámbito donde prestar el servicio)**

Inicialmente, la comunidad de Santa Fe de Hicotea –a través de su líder– se acerca a la universidad proporcionando la información básica y manifestando el deseo de establecer vínculos para iniciar acciones en su territorio. La Dirección de Proyección Social y Prácticas (DPP), adscrita a la Vicerrectoría de Extensión y Relaciones Interinstitucionales de la universidad, es la responsable de administrar el Sistema de Proyección Social Institucional y propiciar los espacios de práctica formativa de los estudiantes. Desde esta dirección se convoca a los siguientes centros y consultorios adscritos para conformar un equipo integral que opere la intervención: Centro de Orientación Socio-Jurídico (Facultades de Derecho y Ciencias Políticas), Centro de Familia (Facultad de Humanidades y Educación), Consultorio Psicológico (Facultad de Humanidades y Educación), Consultorio Arquitectónico (Facultad de Ingenierías y Arquitectura).

La DPP, en cumplimiento de su misión institucional, realiza la alianza regional denominada Programa de Desarrollo Integral Comunitario Rural en Comunidades en Postconflicto, Montes de María. Las entidades participantes son la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), la Corporación La Regional, el Centro Integral de Gestión del Desarrollo de los Montes de María y la Comunidad Santa Fe de Hicotea – María La Baja (Bolívar).

La dirección general de la intervención es realizada por la DPP y apoyada por cada coordinador del centro o consultorio. Cada consultorio, dependiendo de su experticia, plantea su rol dentro de la experiencia. El Centro de Orientación Socio-Jurídico estará a cargo del restablecimiento de los derechos y el desarrollo humano y social de las víctimas mediante atención y acompañamiento psicosocial y jurídico. El Centro de Familia asumirá la atención en las áreas de formación, promoción para la vida en familia y la sana convivencia, además de la prevención y la intervención de problemáticas familiares y sociales, orientado al fortalecimiento de la calidad de vida de sus usuarios. Por su parte, el consultorio psicológico atenderá todas las áreas y escenarios de aplicación de la psicología, ya sea clínica o social; mientras que el consultorio arquitectónico asumirá la formulación y la ejecución de proyectos con énfasis territorial y ambiental, y en el campo de las relaciones del ser humano con su hábitat.

### **Fase 2. Relacionamiento inicial: contacto con el receptor del servicio y diagnóstico**

**Visita de socialización en la comunidad.** El primer acercamiento en el campo se realiza a través de la líder comunitaria, quien propicia, organiza y congrega a los pobladores en el comedor del colegio para facilitar la interacción entre la comunidad de Santa Fe de Hicotea, la comunidad universitaria de CECAR (asisten todos los centros y consultorios de proyección social con sus coordinadores profesores y los estudiantes) y las entidades de la Alianza Regional. El objetivo es socializar los objetivos de la visita y de la intervención social. A partir de allí se inicia un conversatorio donde la comunidad expone sus vivencias, dudas y necesidades. Por otra parte, la comunidad universitaria explica el enfoque de las actividades que se realizarán y posteriormente se lleva a cabo el recorrido con la visita de campo, para la recolección de información en la comunidad de Santa Fe de Hicotea.

### **Diagnóstico de necesidades y estudio etnográfico.**

Se determinan las actividades de diagnóstico correspondientes al saber disciplinar de cada centro o consultorio, donde estos configuran un trabajo interdisciplinario. El diagnóstico se realiza durante los recorridos al centro poblado en Santa Fe de Hicotea. Se recopilaron datos de la población a través de observaciones, entrevistas a la comunidad y reuniones grupales y levantamientos arquitectónicos del lugar (tipologías de vivienda, colegio y centro poblado). En particular, el consultorio arquitectónico recoge información correspondiente a costumbres, hábitos, modos de habitar los espacios y su relación con los elementos del entorno y el ordenamiento del territorio.

**Análisis e interpretación de información.** Con base en el diagnóstico cualitativo de los datos obtenidos en el estudio etnográfico, se hace la respectiva revisión y ajustes. La información obtenida se tabula e interpreta; finalmente se documenta la investigación etnográfica y se realizan los planos arquitectónicos en formato digital.

**Delimitación de objetivos.** Una vez analizada la información se procede a caracterizar las necesidades espaciales de la comunidad, enfocándose en los aspectos participativos/recreativos para generar procesos de reintegración y cohesión social. Se propone la implementación de un proceso participativo en la instalación de elementos lúdicos con materiales de reúso (construidos por los estudiantes) con el fin de dinamizar procesos de empoderamiento comunitario.

### **Fase 3. Diseño y planificación**

**Desarrollo de los diseños.** Se realizan adaptaciones de mobiliario lúdico con material de reúso apoyados en referentes existentes para proyectar soluciones acordes con las problemáticas, las necesidades específicas de la comunidad y los recursos disponibles. Este proceso se desarrolla en las aulas de la universidad.

**Definir y producir recursos de la intervención social.** Una vez definido el diseño de los productos a desarrollar, se procede con

la planificación del presupuesto; esto incluye: costos de materiales, mano de obra, herramientas, equipos y transporte. Posteriormente se realiza la gestión de los recursos logísticos y financieros, y la programación de actividades (cronograma de ejecución). Es importante resaltar que los recursos materiales son escasos y se constituyen en una variable a tener en cuenta para la viabilidad del proyecto. El empleo de materiales de reúso (llantas, madera de guacal, listones de obra, etc.) se convierte en una alternativa que facilita la elaboración de los elementos lúdicos.

### **Fase 4. Ejecución**

**Llevar a cabo la intervención.** El mobiliario se ejecuta en el taller del consultorio arquitectónico para aprovechar recursos y herramientas y coordinarse con los estudiantes.

Se acuerda con la comunidad la fecha para realizar las actividades de instalación en campo y se trasladan los mobiliarios realizados y el equipo de trabajo (estudiantes y profesores).

**Instalación participativa.** Se lleva a cabo una reunión al inicio de la jornada para involucrar a todos los grupos etarios de la comunidad. Se exponen las actividades necesarias para llevar a cabo la instalación y se configuran equipos de acuerdo con los roles y las capacidades. Cada equipo es liderado por estudiantes.

- *Preparación del terreno (jóvenes y adultos):* limpieza y acondicionamiento en trabajo conjunto para nivelar el suelo, marcar los espacios y preparar las áreas de seguridad.
- *Transporte y montaje básico (profesores, estudiantes, adultos):* colaboración en la entrega y la distribución de los materiales. Construcción de las bases o soportes de las estructuras principales.
- *Montaje de elementos lúdicos (niños, jóvenes y adultos):*
  - o *Instalación de mobiliario (jóvenes, adultos):* tareas técnicas como ensamblar y fijar estructuras.
  - o *Acabado mobiliario (niños):* ayudan a pintar, decorar y personalizar el mobiliario.

- *Inspección de calidad (profesores, estudiantes, adultos):* se revisa el mobiliario lúdico instalado para asegurarse de que cumple con los estándares de seguridad y funcionalidad. Se verifica que todos los elementos estén correctamente instalados y que sean seguros para el uso de niños y adultos.

- *Alimentación (jóvenes y adultos):* preparación de comida colectiva al aire libre para el encuentro y disfrute de todos los participantes en el proyecto. Se fortalece el sentido de pertenencia y de colaboración entre las personas de todas las edades.

### **Fase 5. Cierre y evaluación**

**Entrega del proyecto a la comunidad:** se hace entrega del aporte social de CECAR a Santa Fe de Hicotea a través del cual se mejora la imagen del lugar, se genera satisfacción y se contribuye a la calidad de vida de los escolares. Se manifiesta la recepción satisfactoria por parte de la comunidad declarando este espacio comunitario como lugar de cohesión social.

**Sesión de reflexión comunitaria:** los participantes del proyecto, incluidos niños/niñas, adolescentes y personas adultas y ancianas, comparten sus experiencias. Esta sesión se enfoca en discutir qué funcionó bien, qué desafíos encontraron y cómo se podría mejorar en futuros proyectos.

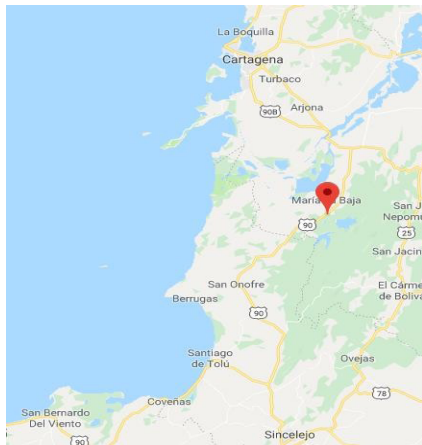
**Entrevistas informales:** se dialoga personalmente con miembros de la comunidad para recopilar opiniones sobre el impacto del nuevo mobiliario lúdico y del espacio público en su relacionamiento social.

## **RESULTADOS**

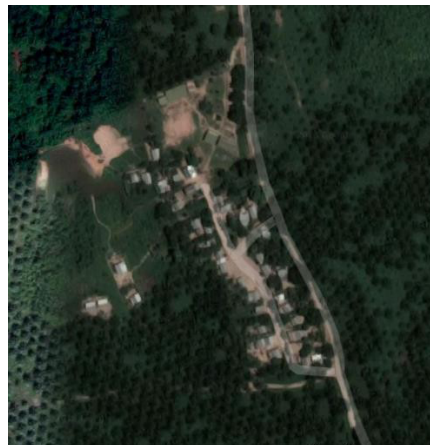
### **La comunidad de Santa Fe de Hicotea**

La investigación-creación se contextualiza a partir de un enfoque etnográfico en la comunidad de Santa Fe de Hicotea donde se valida un sistema de desarrollo rural tipo aldea. La configuración es lineal con la calle principal como eje estructurante, en cuyos lados se han constituido 34 unidades de viviendas en casa-lotes, con terrenos de





**Figura 1.** Ubicación contextual Montes de María (fuente: Google maps, 2023).



**Imagen 1.** Aerofotografía Santa Fe de Hicotea (fuente: Google maps, 2023).



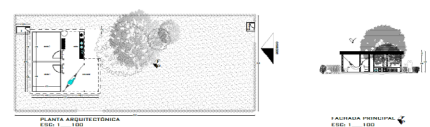
**Imagen 2.** Labores domésticas (fuente: de las autoras, 2022).



**Imagen 3.** Vista parcial de la calle principal (fuente: de las autoras, 2022).



**Figura 2.** Planta y alzado de vivienda tipo (con letrina) (fuente: elaboración propia, 2022).



**Figura 3.** Planta y alzado de vivienda tipo (sin letrina) (fuente: elaboración propia, 2022).

superficie aproximada de 15 m x 35 m, con una topografía relativamente plana. El clima es cálido-húmedo (figura 1, imagen 1).

Este asentamiento rural está conformado por 154 habitantes, de los cuales el 43% son mujeres (66 personas) y el 57% son hombres

(88 personas); de la población total, el 45% corresponde a menores de edad entre 0 y 18 años (41 habitantes son menores de 12 años y 29 están entre los 12 y 17 años de edad); el restante 55% (84 personas) corresponde a población mayor de 19 años (imágenes 2 y 3). Esta población campesina se dedica a actividades agropecuarias del medio rural y de las cadenas productivas a pequeña escala en el subsector pecuario, como la cría de porcinos, aves de corral y piscicultura de estanque. También laboran en el subsector agrícola, en el manejo de cultivos en huertos de frutales y hortalizas, actividades del sector primario que sustentan la base de la economía de estos pobladores.

La vivienda se concibe como casa-lote y está delimitada por cercas vivas, con especies de árboles frutales (mango, almendro, tamarino y palma de coco, entre otros). Cada vivienda está constituida por tres módulos, cada uno de los cuales organiza el espacio en dos habitaciones, un espacio amplio y cubierto para las labores domésticas-sociales-agrícola, y la cocina. Además, cuenta con un espacio para baño o letrina, con cerramiento y sin cubierta. El sistema constructivo es con materiales del lugar, con muros en varetes de madera y barro. La mayoría de las cubiertas son de zinc a dos aguas para recolectar y aprovechar las aguas lluvias para consumo y labores domésticas (figuras 2 y 3, imágenes 4, 5, 6 y 7).

La comunidad de Santa Fe de Hicotea no cuenta con servicios básicos de acueducto, alcantarillado o recolección de residuos sólidos. Si tiene un sistema de letrinas en los baños para el manejo de las aguas residuales y un sistema de recolección de aguas lluvias a través de las cubiertas y depósito en tanques de 500 litros. Por otra parte, no tiene un manejo adecuado de residuos sólidos y estos se depositan en la parte posterior de los lotes generando mal aspecto visual y proliferación de vectores.

El equipamiento comunitario es la escuela, la que cuenta con cuatro aulas; tres están en buen estado y una está en proceso de construcción, mientras que existe un área de



Imágenes 4, 5, 6 y 7. Vista parcial de la tipología de la vivienda y la cocina. (fuente: de las autoras, 2022).

proyección para una quinta. También cuentan con un salón comedor, cocina y baños. Todos estos espacios están contruidos en muros de mampostería y cubierta y existe además un kiosco en regular estado donde se realizan tareas al aire libre (figura 4).

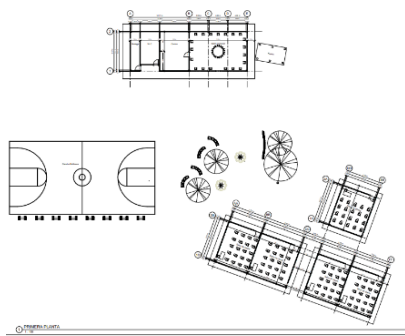


Figura 4. Levantamiento arquitectónico de la escuela (fuente: elaboración propia, 2022).

### La escuela como espacio de aprendizaje

La escuela como unidad de análisis desde la contextualización de la comunidad de Santa Fe de Hicotea es el espacio para la construcción de los saberes, la vida del poblado, el lugar de unión y empoderamiento comunitario. Esto se debe a que es el único equipamiento existente para realizar actividades sociales, culturales y económicas. El acercamiento a esta comunidad mostró la importancia de la escuela y de los niños y niñas en la colectividad.

De acuerdo con lo anterior, se reflexiona sobre lo que simboliza la escuela tomando referentes básicos. Es el lugar donde estudiantes y docentes reciben e imparten enseñanzas y aprendizajes para la construcción de

conocimiento y el desarrollo de la imaginación y la fantasía de niños y niñas en la primera etapa de su educación básica.

A partir de la concepción del espacio arquitectónico de la escuela, se definen los procesos disciplinares y las áreas de encuentro e interacción en las cuales se recrea la infancia y se constituyen espacios abiertos y libres.

La escuela de Santa Fe de Hicotea cuenta con un espacio abierto, pero este ambiente escolar carece de áreas recreativas y mobiliario lúdico, situación que vulnera la construcción del conocimiento y el desarrollo de la población infantil.

En este sentido, se asigna gran importancia a la propuesta pedagógica de María Montessori en la relación entre educación, ambiente escolar y mobiliario. En los métodos de educación activa, el desarrollo del pensamiento se centra en las actividades motrices y sensoriales, siendo relevantes el ambiente escolar y su mobiliario. Estos contribuyen al trabajo pedagógico y permiten promover la espontaneidad infantil, el desarrollo de la exploración y la creatividad. El espacio físico es esencial para el desarrollo social, emocional y cultural de los estudiantes (Montessori, 1998).

La recreación es el espacio físico interpersonal con sentido lúdico y socio-histórico, eje articulador en la escuela. Su propósito fundamental es brindar diversas maneras de asumir el conocimiento a través de las relaciones con el entorno para propiciar el pensamiento crítico que promueva y fortalezca la relación enseñanza-aprendizaje y motive el desarrollo cognitivo, emocional y social del maestro y los estudiantes.

Uno de los elementos que ayuda a crear y fortalecer la identidad comunitaria del lugar es el paisaje. Santa Fe de Hicotea es poseedora de gran riqueza medio ambiental y, según Martínez *et al.*, "El medio ambiente es un recurso endógeno, escenario ideal para crear espacios alternativos e instalaciones rústicas, que reduzcan las insuficiencias de áreas deportivas en las comunidades, propiciando el desarrollo humano local" (2012, párr. 5).

Una vez realizada la investigación de campo, detallada la información etnográfica y elaborados los levantamientos urbanísticos y arquitectónicos del centro poblado, se propone que la intervención social en Santa Fe de Hicotea consista en el diseño del área recreativa y la dotación del espacio con mobiliario multicolor construido en materiales de reúso, adecuando un área de cancha múltiple y los juegos infantiles de la escuela (imágenes 8, 9, 10, 11, 12 y 13).

La investigación permitió reconocer a los actores clave y líderes de la comunidad, quienes han sido parte de la reorganización del centro poblado y conocen su realidad, las necesidades y la idiosincrasia de los habitantes. Este acercamiento reveló que niños, niñas y la escuela son el corazón y parte central de la vida del poblado; a pesar de contar con aulas de clase contruidas con buenos materiales y acabados, estos actores carecían de espacios de recreación y mobiliario que hicieran acogedor el lugar y les permitieran compartir e interactuar en los momentos de esparcimiento y ocio. Por ello, se tomó la decisión de diseñar el espacio colectivo en el área recreativa infantil de la escuela e instalar el mobiliario lúdico



**Imágenes 8, 9, 10, 11, 12 y 13.** Trabajo comunitario e instalación de mobiliario multicolor con materiales de reúso (fuente: de las autoras, 2022).

(balancines, bancas, etc.) elaborados a partir de materiales de reúso, que pudieran mejorar las condiciones de juego y entretenimiento en el proceso motriz y de aprendizaje, destacando la recreación como parte fundamental del desarrollo humano en cuanto a lo psicológico, cognitivo, físico y social; así, se generaron espacios que propician la cohesión social en la comunidad.

#### La experiencia con el modelo Aps

Los estudiantes realizaron un servicio solidario con el cual se atendieron necesidades reales y sentidas de la comunidad a través de una estrategia pedagógica donde fueron líderes y lograron integrar los contenidos curriculares a la experiencia investigativa.

El aprendizaje activo se logró en las diversas fases del proyecto: planeamiento, desarrollo y evaluación. Los estudiantes estuvieron involucrados apropiándose del proceso durante todo su ciclo.

Se logró colaborar eficazmente con la comunidad y dar resolución a la problemática diagnosticada, teniendo en cuenta el contexto y los recursos disponibles, integrando

aprendizajes en la acción transformadora del espacio público.

Los estudiantes aprendieron contenidos, adquirieron competencias y habilidades y modificaron actitudes a través de la solidaridad y la participación ciudadana activa.

Con la práctica inclusiva la comunidad fue coparticipe y coprotagonista, se superó la pasividad de algunas personas y se evidenció el compromiso e involucramiento en proyectos de desarrollo local.

Se transformó un problema en una solución que puede perpetuarse con el ánimo de la comunidad, logrando la intersección entre intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria.

#### DISCUSIÓN

El área recreativa en la escuela se caracteriza por ser un espacio de unión, construcción colectiva y empoderamiento comunitario que promueve la motivación del encuentro. El mobiliario lúdico permite construir el imaginario colectivo e incluyente, generando actividades para la recreación. Un aspecto relevante para la materialización de la obra

fueron los materiales reutilizados. Se constata que los entornos no ejercen un control absoluto sobre el comportamiento ni lo producen de manera directa. Sin embargo, pueden funcionar como moduladores, favoreciendo o restringiendo determinadas conductas, así como incidir en los procesos cognitivos y en las dinámicas emocionales (Rapoport, 2004).

Con la intervención se busca mejorar y transformar parte de la percepción hacia las comunidades apartadas y sus niños y niñas, permitiendo promover el bienestar y la vida sana a través de oportunidades de aprendizaje e inclusión, así como tomar conciencia del cuidado del medio ambiente, apostando a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente al número 11 referido a ciudades y comunidades sostenibles, que pretende lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles<sup>1</sup>.

En palabras de Lefebvre “el espacio se hizo social”,

“El mismo es el resultado de la acción social, de las prácticas, las relaciones, las experiencias sociales, pero a su vez es parte de ellas. Es soporte, pero también es campo de acción. No hay relaciones sociales sin espacio, de igual modo que no hay espacio sin relaciones sociales” (2013, p.14).

La importancia de involucrar a personas de la comunidad como centro y receptores del espacio colectivo y del mobiliario permite plantear una serie de cuestionamientos y premisas sobre la injerencia en el ‘espacio lúdico’, lo ‘que se pretende’ o el ‘patrón de comportamiento’ y lo que ello conlleva. Es decir, el reto de la intervención del espacio, el mobiliario construido con materiales de reúso e implantar el constructor de comunidad a partir del espacio común, la escuela, el contexto y el medio ambiente.

Por otra parte y en lo que concierne a los estudiantes, a través del modelo Aps pudieron

<sup>1</sup> Ver Naciones Unidas, 2018: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/cities/>.



dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿En qué radica la importancia del espacio lúdico en el desarrollo cognitivo del ser humano? y ¿Qué tan importante es para una comunidad en escenario de postconflicto tener espacios colectivos de convergencia y unión?

A partir de esos cuestionamientos se determina que el espacio comunitario está ideado para satisfacer las necesidades físicas y mentales en el desarrollo social, emocional y cultural de la comunidad.

La inexistencia de equipamiento, así como de infraestructura e incluso de servicios básicos, es un factor común en diversos asentamientos rurales de Colombia y otros países en vías de desarrollo. Lo anterior puede llegar a afectar la manera en que se llevan a cabo las relaciones comunitarias y la relación socio-espacial. Las interacciones sociales están intrínsecamente vinculadas con la organización espacial, un aspecto que desempeña un papel crucial en la estructura y el funcionamiento de la sociedad. Esta relación espacial influye significativamente en la dinámica de los conflictos sociales. En relación con lo anterior, Massey (1991) explica que los aspectos espaciales de las relaciones sociales afectan de manera específica la forma en que operan las relaciones sociales, siendo necesarios para que dichas relaciones sociales se den o evitando incluso su operación. Por ello, se hace necesario desarrollar intervenciones que propicien la cohesión comunitaria, en este caso a través del aprendizaje-servicio. Según Melles (2019), estas acciones se convierten en una manera para que los estudiantes universitarios hagan una diferencia en el

desarrollo de sus experiencias a partir del aprendizaje, el intercambio cultural y el desarrollo sostenible.

Una de las principales fortalezas de este tipo de propuestas es que permiten transformar a la comunidad desde el trabajo comunitario mediante su protagonismo en la toma de decisiones a partir de sus intereses, gustos y necesidades, propiciando cambios en los estilos y modos de vida en correspondencia con sus tradiciones e identidad (Guzmán, 2020). Participar e implicarse en proyectos de transformación de su entorno despertó la conciencia social, la solidaridad y la responsabilidad cívica. El éxito de la iniciativa guarda una relación estrecha con la creación del equipo de trabajo y las redes de colaboración. La labor docente no debe entenderse como un camino solitario porque puede llevar al cansancio y a la frustración; en ese sentido, generar espacios de convivencia e intercambio favorece mayor dinamismo, motivación y satisfacción profesional (Pacheco, 2008; Rodríguez, 2007).

De acuerdo con Mouly (1978) se evidencia un proyecto integral donde la investigación se concibe como el proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas planteados a través de la obtención, el análisis y la interpretación planificada y sistemática de los datos. Es así como los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar habilidades sociales y cooperativas, como son el diálogo, la escucha activa, el consenso, la negociación, la asertividad, la empatía, el respeto, la solidaridad o el compromiso (Ruiz, 2010; Picazo *et al.*, 2009; Mendía, 2009).

## CONCLUSIONES

Se puede establecer que la experiencia ha sido de calidad dados los aprendizajes de los estudiantes evidenciados en su liderazgo durante el proceso y el logro de la interacción con la comunidad, fortaleciendo la sinergia entre las partes involucradas.

Ha sido pertinente el análisis de la comunidad de Santa Fe de Hicotea utilizando observación participativa, entrevistas y levantamientos arquitectónicos para conocer la conducta y los modos de vida, principalmente por medio del método inductivo de variables cualitativas de tipo descriptivo.

La duración del proyecto fue precisa para lograr los objetivos propuestos y satisfacer necesidades diagnosticadas. Los contenidos disciplinares, las competencias y los valores sustentados por el proyecto educativo fueron la base del aprendizaje. La actividad y el diálogo entablado con la comunidad retroalimentaron los conocimientos previos y suscitaban nuevos aprendizajes y desarrollos personales y grupales. Estos logros fortalecen el tejido social, la ciudadanía comprometida y el bien común.

Finalmente, en la experiencia de los estudiantes se destaca la autonomía y la conexión con la práctica, además de la oportunidad de aplicar sus ideas a la realidad, observando las repercusiones en el entorno y en ellos mismos. Asimismo, la experiencia les ayudó a ser conscientes de la necesidad de adaptación y reflexión continua a la hora de realizar cualquier acción que pretenda incidir en un entorno humano. ▲▲▲

## REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 71-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27413170004>.
- Annette, J. (2000). *Civic Participation and Education for Citizenship*. Comunicación presentada en Political Studies Association, UK 50th Annual Conference, Londres.
- Arias, A. (1997-2007). *Contexto de violencia y conflicto armado*. Observatorio del Conflicto Armado. Corporación Nuevo Arco Iris.
- Butin, D. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29 (4), 473-498. [https://scholarworks.merrimack.edu/soe\\_facpub/14](https://scholarworks.merrimack.edu/soe_facpub/14).
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario-Natura (CLAYSS). (2016). *Creer para Ver. Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires. [https://www.clayss.org/wpcontent/uploads/2023/08/ESP\\_Manual\\_docentes\\_estudiantes\\_solidarios\\_LATAM-2016.pdf](https://www.clayss.org/wpcontent/uploads/2023/08/ESP_Manual_docentes_estudiantes_solidarios_LATAM-2016.pdf).
- Daniels, A. y Munera, A. (2012). Los Montes de María: Región, conflicto armado y desarrollo productivo. *Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, núm. 18, diciembre, p. 279-285. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=863401>.
- Fals, O. (2002). *Historia Doble de la Costa*. Universidad Nacional de Colombia. Banco de la República. El Ancora Editores. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2996>.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig-Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157.
- Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, CNRR (2010). *Memorias de despojo y resistencias campesinas en la costa Caribe 1960-2010*.
- Guzmán, C. (2020). Trabajo comunitario: Eje esencial en la gestión cultural comunitaria. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11 (1), 190-200.
- Housman, J., Meaney, K., Wilcox, M., y Cavazos, A. (2012). The impact of service-learning on health education students' cultural competence. *American Journal of Health Education*, 43(5), 269-278. DOI:10.1080/19325037.2012.10599245.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing Libros, Madrid.
- Manzano, V. (15 de junio, 2010). *El modelo de aprendizaje-servicio y su potencial para la educación superior*. Conferencia inaugural de las VI Jornadas de Docencia en Psicología. Universidad de Sevilla. <https://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/09/0402MANmod.pdf>.
- Martínez-Fernández, J., Rabanaque, S. (2008). Autorregulación y trabajo autónomo del estudiante en una actividad de aprendizaje basada en las TIC. *Anuario de Psicología*, v 39, (3), 311-331. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=970210310002>.
- Martínez, A., Barro, M. y Priedes, I. (2012). Análisis de los intereses y preferencias por las actividades recreativas físicas en los adolescentes de la comunidad rural Zaragoza. *Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 17(167). <http://www.efdeportes.com/efd167/preferencias-por-las-actividades-recreativas-fisicas.htm>.
- Massey, D. (1991). The political place of locality studies. *Environment and planning A*, 23 (2), 267-281. DOI: 10.1068/a230267.
- Melles, G. (2019). Views on education for sustainable development (ESD) among lecturers in UK MSc taught courses: Personal, institutional and disciplinary factors. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20 (1), 115- 138. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2018-0032>.
- Mendia, R. (2009). Aprendizaje y servicio solidario: una propuesta educativa para el desarrollo de la competencia ciudadana. *Organización y Gestión Educativa*, 17(2), 7-10.
- Montessori, M. (1998). *La educación de las potencialidades humanas*. Buenos Aires: Errepar.
- Mouly, G. (1978). *Educational Reserch: the Art and Science of Investigation*. Allyn and Bacon, Boston.
- Pacheco, J. (2008). Los grupos de trabajo de profesores como estrategia de mejora. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 2 (1).
- Picazo, C., Zornoza, A. y Peiró, J. (2009). Los procesos de participación social y participación orientada a la tarea y el aprendizaje como antecedentes de la cohesión grupal. Una perspectiva longitudinal. *Psicothema*, 21(2), 274-279. <https://docplayer.es/50838298-Carmen-picazo-lahiguera-ana-zornoza-abad-y-jose-m-peiro-silla-universidad-de-valencia.html>.
- Rapoport, A. (2004). *Cultura, arquitectura y diseño*. V 5. Universidad Politécnica de Catalunya.
- Rodríguez, J. (2007). Espacios de reflexión y de actuación asociados al quehacer educativo del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, 210, 205-218.
- Rodríguez, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista complutense de educación*, 25 (1), 95-113. <https://idus.us.es/handle/11441/43001>.
- Romero, M., Pérez, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87-105. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie510628>.
- Ruiz, J. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d131819-947c-42cc-a789-6de902b93b7c/re35118-pdf.pdf>.
- Sáenz, A. y García, P. (2021). Sucre y Bolívar: análisis regional del conflicto en Los Montes de María y La Mojana. *Goliardos. Revista Estudiantil de Investigaciones Históricas*, (XXVI), 28-43. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/gol/article/view/96756>.
- Stokamer, S. (2011). Pedagogical catalysts of civic competence: The development of a critical epistemological model for community-based. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(1), 113 - 121. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1005302.pdf>.
- Tapia, M. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Wang, X. (2011). Exploring the effects of a cross-cultural service-learning program on intercultural competence of participants. *New Horizons in Education*, 59 (3), 41- 50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ955544.pdf>.