



Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO**

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO**

**SISTEMATIZACIÓN DEL EJE DE INTERVENCIÓN  
COMUNITARIA DEL PROGRAMA DE LIDERAZGO IGNACIANO  
UNIVERSITARIO LATINOAMERICANO DE LA PUCE. PERIODO  
2009-2020**

**AUTORA: GABRIELA MICAELA NARANJO PALIZ**

**DIRECTORA: JENNY SÁNCHEZ PERUGACHI**

**QUITO, JUNIO 2022**

## DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, **Gabriela Micaela Naranjo Paliz**, con CI. 1720669926, autora del trabajo de graduación intitulado: “Sistematización de la experiencia del Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano de la PUCE, en el eje de Intervención Comunitaria, durante el periodo 2009-2020.”, previa a la obtención del grado académico de **LICENCIADA EN GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO** en la Facultad de **Ciencias Humanas**.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, junio de 2022

-----  
GABRIELA MICAELA NARANJO PALIZ

CI. 1720669926

## Resumen

La presente investigación se desarrolló con el fin de sistematizar la experiencia en el eje de intervención comunitaria del Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano (PLIUL), que ha logrado generar a lo largo de 12 años. La sistematización se planteó desde una metodología cualitativa, ya que reconoce la importancia de recoger la percepción de las y los participantes de la experiencia de aprendizaje-servicio; para ello, se realizaron entrevistas a docentes que forman parte del programa, a miembros de comunidades en dónde se han implementado los proyectos y un grupo focal con estudiantes egresados del programa. Con todo lo recogido, la investigación logra reconocer la trascendencia de la experiencia del programa, como un proceso de cambio de visión y sentido del mundo, que apunta hacia la solidaridad, la empatía, el servicio y la construcción de justicia social.

**Palabras claves:** *Liderazgo de servicio, Servicio Comunitario, Aprendizaje-servicio, Formación integral, Proyecto comunitario.*

## **Abstract**

This research was developed with the purpose of systematizing the experience in the community intervention axis of the Latin American Ignatian University Leadership Program (PLIUL), over 12 years. The systematization was based on a qualitative methodology, since it recognizes the importance of gathering the perception of the participants who have been part of a process of integral and experiential formation developed from a service-learning methodology; to this end, interviews were conducted with teachers who are part of the program, members of communities where the projects have been implemented and a focus group with students who have graduated from the program. With all the information gathered, the research manages to recognize the significance of the program's experience, as a process of changing the vision and sense of the world, which aims at solidarity, empathy, service, and the construction of social justice.

**Keywords:** Servant leadership, Community Service, Service-Learning, Comprehensive Training, Community Project.

## **Dedicatoria**

A todos y todas quienes han optado por el servicio y la lucha por la justicia social como una forma y estilo de vida.

Porque la transformación social no llega sola, requiere de acciones motivadas desde un sentir profundo por el reconocimiento y la dignificación del otro como un igual a mí.

Aunque haya aún mucho por lo que luchar, la luz de quienes buscan un mundo mejor pensado y construido desde lo plural, lo diverso y lo justo, sigue latente en cada espacio en dónde dejamos de pensar solo en un “yo” y comenzamos a vivir por un “nosotros”.

## **Agradecimiento**

A mi querida familia que me ha acompañado y apoyado durante estos años de universidad, gracias por su cariño y amor incondicional.

A todos mis profesores y profesoras de la carrera que aportaron significativamente en mi proceso de formación tanto profesional como personal, porque gracias a sus reflexiones y a las experiencias compartidas, han sembrado en mí una conciencia social que se ha transformado en un sentir y un compromiso por construir equidad y justicia.

A mi tutora de disertación Jenny Sánchez, por la paciencia y la constante guía que he recibido no solo durante la investigación, sino durante todos estos años de aprendizaje.

A todos los profesores y acompañantes que han formado parte de LULI, especialmente a Santi, Boris, Carito y Rober, gracias por hacer de LULI un espacio tan significativo para tantos estudiantes, apreciamos su sabiduría, su guía y cariño constante.

A todos los Lulis que muy gustosos fueron parte de esta investigación, gracias por darse el tiempo de compartir sus experiencias y vivencias, gracias por acudir al llamado de, como dijeron por ahí, “la Luli señal”. Agradecida por formar parte de esta familia LULI.

A todas las personas de las comunidades con quienes LULI ha colaborado, especialmente a Rosita y Carmita por haberme compartido sus recuerdos, experiencias y sentires con los Lulis.

A mis amigas y amigos, porque es muy valioso transitar este camino con personas que te motiven y acompañen a seguir.

Gracias a Dios y a la vida, por haberme llevado por todos los senderos que he caminado.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>9</b>
<b>DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>10</b>
1. Planteamiento del problema .....	10
2. Justificación .....	14
3. Preguntas de investigación .....	16
4. Objetivos.....	17
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>18</b>
<b>MARCO CONTEXTUAL .....</b>	<b>18</b>
1.1 La PUCE y su compromiso con la formación humana integral.....	18
1.2 Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano .....	21
1.2.1 La intervención comunitaria, LULI en Servicio .....	25
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>27</b>
<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>27</b>
2.1 Aprendizaje-Servicio: creciendo en solidaridad .....	27
2.2 Un liderazgo que transforma.....	30
2.2.1 Liderazgo de servicio .....	31
2.2.2 Liderazgo comunitario .....	32
2.2.3 Liderazgo Ignaciano.....	34
2.3 Participación y actoría social para el Desarrollo Humano Sostenible .....	35
2.4 Desarrollo comunitario, una meta colectiva .....	38
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>43</b>
<b>MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>45</b>
<b>LULI EN SERVICIO: EXPERIENCIA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO ...</b>	<b>45</b>
4.1. Proyectos impulsados desde LULI en Servicio .....	45
4.1.1 Territorio de Gualea.....	45
4.1.1.1 Proyecto “Wawas de Gualea” en el Centro de Desarrollo Infantil (2009)	46
4.1.1.2 Proyecto en valores para el Colegio Nacional Alfredo Pérez Chiriboga (2010)	47
4.1.1.3 Proyecto “Luli-Soposopanqui” en Guanábana (2011) .....	48
4.1.1.4 Proyecto “Equipamiento de un Aula de Audiovisuales y el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas a maestros y alumnos para el aprovechamiento de los recursos en la enseñanza y autoaprendizaje” en el colegio Alfredo Pérez Chiriboga (2012) .....	49

4.1.1.5	Proyecto “Guía De Identidad Comunitaria Y Turística de Gualea” (2013)	50
4.1.1.6	Proyecto para el fortalecimiento del turismo y la identidad comunitaria de Gualea (2014)	51
4.1.1.7	Proyecto “Gualea: Turismo Comunitario, Social y Solidario” (2015)	52
4.1.1.8	Atención a grupos prioritarios (mujeres, jóvenes, niños/niñas) para emprendimientos y mejora en la calidad de vida, así como el desarrollo socio educativo (2016)	53
4.1.2	Territorio Pompeya-Yasuní	54
4.1.2.1	Fortalecimiento del Emprendimiento de Turismo Comunitario "Pashpanchu" en la Comuna Kichwa Pompeya - Yasuní (2017)	55
4.1.3	Territorio de San Isidro-Manabí	55
4.1.3.1	Jóvenes Involucrados “¡Asúntate!” (2018)	56
4.1.3.2	Club deportivo Pechichal y Río Mariano (2019)	57
4.1.3.3	Proyecto en la parroquia de San Isidro, Sucre, Manabí (2020)	58
4.2.	Viviendo y construyendo una propuesta colectiva	60
4.2.1	Principios que guían la implementación de proyectos en LULI en Servicio	60
4.2.2	Conocimientos y herramientas pertinentes para la implementación del proyecto	62
4.2.3	¿Cómo empezó la relación con las personas en los territorios?	64
4.2.4	La guía de los acompañantes de LULI en Servicio	65
4.2.5	Amistad, multidisciplinariedad y trabajo en equipo	67
4.3.	Análisis de los proyectos implementados	70
4.3.1	Una visión desde el territorio	74
4.4.	La trascendencia de los aprendizajes	76
	<b>CONCLUSIONES, RETOS Y RECOMENDACIONES</b>	<b>79</b>
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>83</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>87</b>

## INTRODUCCIÓN

Sistematizar el eje de intervención del Programa de Liderazgo Ignacio Universitario Latinoamericano (PLIUL), más conocido en la PUCE como “LULI en Servicio”, surge de la importancia de rescatar la experiencia y los aprendizajes de un proceso de formación integral que pretende que jóvenes universitarios puedan desarrollar un sentido crítico de análisis de la realidad y de lucha colectiva por la transformación social, no solamente desde la teoría, sino desde la experiencia en un territorio, que les permita potenciar sus habilidades y conocimientos y, sobre todo, afianzar sus convicciones de vida por ser actores que promuevan la justicia social.

La presente investigación describe y analiza cómo se ha desarrollado el programa de LULI en Servicio durante el periodo 2009-2020, detallando el proceso que conllevó la implementación de los proyectos, la forma en la que los mismos han incidido en los estudiantes y en las comunidades y, por último, describe los aprendizajes significativos que las y los estudiantes adquirieron al ser parte de este proceso.

Para recopilar la información se hizo una revisión de fuentes secundarias y primarias, para lo cual se realizaron entrevistas semi estructuradas a tres docentes que han formado parte del programa, a dos miembros de las parroquias de Gualea y San Isidro y, finalmente, se llevó a cabo un grupo focal con 10 estudiantes de diferentes cohortes de LULI en Servicio.

La disertación comienza desarrollando el planteamiento del problema, la justificación, las preguntas de investigación y los objetivos de la misma. En el primer capítulo se contextualiza el ámbito de investigación para, posteriormente, desarrollar el sustento teórico en el segundo capítulo. El tercer capítulo describe la metodología implementada para la recolección de información y en el último capítulo se realiza la sistematización del proceso investigativo, el mismo que aborda el proceso de implementación de los proyectos, la incidencia de los mismos y los principales aprendizajes vividos por los estudiantes.

Una vez desarrollada la parte investigativa, se presentan algunas conclusiones y recomendaciones del estudio, y por último se mencionan las fuentes bibliográficas y los anexos correspondientes.

## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 1. Planteamiento del problema

El aparato ideológico del sistema neoliberal por medio de la industria cultural ha posicionado en la conciencia social los valores del individualismo, la acumulación de capital, la idea de “progreso” y “desarrollo”, con lo que pretende normalizar estas formas de pensar y ser, y en parte lo han conseguido. Han determinado la forma en la que se ha organizado la sociedad, sin dejar lugar a valores como la justicia, la solidaridad, el cuidado de la vida. Los grandes poderes económicos y políticos que controlan el mundo global son responsables de la inmensa brecha entre los países del norte y del sur, entre quienes acumulan grandes recursos y quienes apenas pueden sobrevivir.

América Latina no se ubica al margen de esa dinámica, por el contrario, la sufre; en uno de los últimos informes del BID (2020) se afirma que:

América Latina y el Caribe es una de las regiones más desiguales del mundo en materia de ingresos. El 10% más rico de la población capta 22 veces más de la renta nacional que el 10% más pobre. El 1% de los más ricos se lleva el 21% de los ingresos de toda la economía. (p.24)

Estas cifras muestran una realidad que se ha venido reproduciendo desde hace décadas atrás. No es nuevo que la región sea una de las que mayor índice de desigualdad posee, y del sin número de consecuencias que esto trae, en especial en las personas en condiciones de vulnerabilidad.

En medio de este contexto, la crisis se ha profundizado con los graves impactos que ha traído la pandemia, como el aumento del nivel de pobreza, desempleo, desnutrición, inseguridad, etc. En un nuevo informe de la CEPAL, se estima que “el total de personas pobres ascendió a 209 millones a finales de 2020, 22 millones de personas más que el año anterior. De ese total, 78 millones de personas se encontrarían en situación de pobreza extrema, 8 millones más que en 2019” (CEPAL, 2020)

Las brechas de desigualdad no solo se han visibilizado con mayor fuerza, sino que las mismas se han ampliado, “En el caso de Ecuador, 43.4% de los trabajadores viven en hogares sin redes de protección y aseguramiento económico a través de los canales habituales de apoyo, comparado con un 38.2% para el promedio de ALC” (OCDE, 2020)

La realidad que atraviesa el país es grave, según el INEC a diciembre del 2021, el 27,7 % de los ecuatorianos viven en pobreza, cada día cinco personas migran en busca de mejores condiciones de vida. El gobierno que debería afrontar esta situación, con sus acciones sigue agudizando la problemática; lo único que ha demostrado es que el poder político actual está lleno de intereses individuales y sigue las orientaciones del gran capital, por ello, se requiere de un mayor protagonismo de las organizaciones sociales y de la sociedad civil, entre ellas, una responsabilidad fundamental recae en las instituciones educativas que tienen el poder de formar la conciencia social desde principios como la justicia, el bien común y solidaridad, La crisis demanda no solo generar conciencia de la realidad sino de actuar en función de un impacto transformador hacia los demás.

La educación es un medio fundamental para promover formas de pensar y ser, pero ésta en sí misma no logra nada, pues la educación no es algo neutral que se puede posicionar como un medio de salvación de todos los males, sino que es un medio para reproducir formas de pensar y, por lo tanto, estamos en la obligación de cuestionar lo que se enseña y principalmente para qué se enseña. La educación por sí sola no genera transformación, sino que impacta en la forma de ver el mundo de las personas y son ellas quienes construyen el cambio, como dijo Paulo Freire “La educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo.”

La educación no es simplemente un derecho para todos, sino que la misma tiene como objetivo fortalecer los derechos humanos. El derecho a la educación no solamente radica en su acceso, sino en la calidad con la que debe ser impartida. De esta forma, podemos entender que la educación debe ser orientadora de valores fundamentales como el humanismo, la justicia, el respeto a la diversidad, la educación para la paz y el desarrollo sostenible, que permita eliminar la discriminación en todos los ámbitos de la sociedad.

Tal como lo señala la Declaración Universal de Derechos Humanos: “La educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su obra hacia la dignidad, debe fortalecer el respeto por los Derechos Humanos y las libertades fundamentales” (ONU, 1948), promoviendo así, una sociedad libre que tenga comprensión, respeto y amistad entre todas las naciones y los diferentes grupos sociales que la conforman. Una educación en derechos permite que las personas

desarrollen las habilidades y actitudes necesarias para promover la igualdad, la dignidad y el respeto hacia los otros, en sus comunidades, sociedades y en todo el mundo.

En este sentido, la educación superior y la discusión sobre la calidad y la gestión responsable de la misma, ha permitido reflexionar sobre el sentido de su finalidad, la cual debe estar orientada por las demandas del contexto y momento histórico que la sociedad plantea a cada institución superior. Enmarcándose así, en una dinámica que pone en acción el potencial transformador educativo, a través de la actuación innovadora y responsable como medio para dicha finalidad. Víctor Martín Fiorino en su ensayo publicado por La UNESCO en el libro “El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe” menciona que:

Los resultados de dicho proceso (potencial transformador educativo) requieren ser entendidos como logros -medibles, valorables, aplicables- de rehumanización, inicialmente en los niveles de la calidad de vida y, en línea de continuidad, de vida de calidad con el propósito de posibilitar las condiciones para el progresivo cumplimiento del derecho a decidir y realizar un proyecto de vida valioso, para el conjunto de la sociedad pero, especialmente, para las poblaciones en situación de vulnerabilidad, mediante su incorporación a redes de cooperación y solidaridad. (p.20)

En la historia acerca de la educación superior en América Latina, “la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 resulta trascendental, refleja un antes y un después en cómo concebir las universidades y sus relaciones con los grupos de interés de la sociedad” (Noguera J, Licandro O; 2018) Los cambios que trajo este hecho se extendieron a los largo de los países de la región, en donde la visión de la educación superior comenzó a dar un giro hacia el impacto que puede generar en la sociedad, por lo que en algunos países se promovieron medidas legislativas que impulsen a las Instituciones de Educación Superior a contribuir con acciones a favor de la comunidad, especialmente con aquellos que han sido tradicionalmente excluidos.

Enmarcado en esta orientación, y “como servidora de la sociedad, la universidad jesuita también debe responder, desde su especificidad y capacidades, a las demandas y necesidades que ésta le plantea, especialmente aquellas que apuntan a lograr sociedades justas, democráticas y sustentables.” (AUSJAL, 2014) Las universidades confiadas a la

Compañía de Jesús han afirmado su compromiso por contribuir a hacer posible una vida plena y digna para todos. En este sentido, Arturo Sosa en su discurso por la fundación de la Asociación Internacional de Universidades Jesuitas menciona que “la universidad se convierte en un proyecto de transformación social para generar vida plena.” (2018)

Guiados por estos pensamientos, podemos afirmar que el rol que han tomado las universidades jesuitas ha sido el de promotoras de conciencia y transformación con el objetivo de que las y los estudiantes lleguen a ser adultos no solo profesionales, sino solidarios. Peter-Hans Kolvenbach menciona que “el auténtico criterio para evaluar universidades de la Compañía no es lo que nuestros estudiantes hagan, sino lo que acaben siendo y la responsabilidad cristiana adulta con la cual trabajen en el futuro a favor de sus prójimos y de su mundo” (p.9; 2000)

De esta forma, comprendemos que la pedagogía y el enfoque desde el cual se construyen los programas de estudio universitario determina en su mayoría, el nivel de impacto en la transformación de quienes cursan por esta etapa de estudio y, a su vez, el impacto que los mismos generan en el mundo. Dentro de nuestro contexto, las y los jóvenes universitarios forman parte de uno de los actores sociales más importantes para generar un compromiso frente a la justicia, la democracia y la sostenibilidad ambiental, asumiendo la participación y el protagonismo como un medio para la transformación.

La importancia de la participación radica en que tiene que ser un proceso reflexivo, que construya un cambio a través del empoderamiento de la población. El autor Martín Hopenhayn en su obra “La Participación y sus motivos” (1988), la analiza como un proceso de aprendizaje socio pedagógico que se fomenta en el diálogo continuo y permanente entre los diferentes actores que forman parte de un determinado contexto. La participación activa de las personas permite la construcción de ciudadanía y promueve la actoría social, ya que se generan espacios de conocimiento, de decisión y ejecución de acciones, a través de la promoción de una autoestima gregaria que teje relaciones colectivas como fuente motivadora de unión y lucha.

Desde la perspectiva señalada, la ausencia de espacios que generen conciencia de una realidad diferente a la propia y que origine compromiso y responsabilidad por el otro, a través de acciones colectivas, da como resultado lo que vivimos constantemente, la indiferencia y la falta de empatía. Lo que necesitamos son espacios que nos acerquen a

estas realidades y nos orienten, desde lo que somos y hacemos, la forma en la que *“podemos ser más, para servir mejor”*.

Xabier Gorostiaga en el Acuerdo Común llamado “Desafíos de América Latina y respuesta educativa AUSJAL” menciona que “llevamos décadas formando profesionales generalmente exitosos en sociedades fracasadas y cada vez más deshumanizadas” (p, 30). En este sentido, el Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano (PLIUL/LULI) es una alternativa de formación integral que surge en respuesta a esta demanda. Haciendo referencia así, al rol que deben tener las universidades para actuar como instituciones que promuevan en los estudiantes el compromiso y responsabilidad con su entorno por ser protagonistas del cambio en su realidad.

El Programa de LULI en Servicio se ha convertido en ese primer espacio de transformación del mundo, en donde las y los estudiantes, después de haberse certificado en el Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano, pueden construir, junto a las personas de una comunidad, una alternativa concreta a favor de un bien común. Es una oportunidad para que, desde la interdisciplinariedad, el compromiso, la rigurosidad y el deseo de servir, se construya un proyecto común, que como se mencionó antes, sea de transformación.

En este marco, la presente investigación analiza el desarrollo del eje de intervención comunitaria del Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano de la PUCE, durante el periodo 2009-2020. Además, que identifica los resultados que han generado las actividades implementadas, tomando en cuenta las percepciones por parte de la comunidad y los aprendizajes significativos que han adquirido las y los estudiantes durante el desarrollo de LULI en Servicio.

## **2. Justificación**

La necesidad de espacios de formación significativos orientados hacia la responsabilidad y el compromiso con el otro, ha motivado que la Asociación de Universidades encomendadas a la Compañía de Jesús de América Latina (AUSJAL) impulse el Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano (PLIUL). Este programa busca desarrollar en las y los jóvenes criterios éticos para comprender los fenómenos socioeconómicos y ambientales; formar líderes que impulsen iniciativas de cooperación, trabajo en equipos multidisciplinarios para la transformación social y, que

cultiven una espiritualidad humanista arraigada en la identidad ignaciana, desde la cual se relea la misma vida y realidad.

Las y los estudiantes que cursan el PLIUL durante un año pasan por una formación integral, estudian críticamente la realidad Latinoamérica, reflexionan sobre el liderazgo de servicio, descubren sus motivaciones; viven experiencias de inserción en una comunidad local, donde descubre los rostros concretos de la exclusión y pobreza y, desde su sentir y posibilidades buscan alternativas para mejorar las condiciones de vida de la gente, a través del Eje de Intervención Comunitaria, más conocido como LULI en Servicio, un espacio construido sobre la base del aprendizaje-servicio en donde se genera un proceso de aproximación con los actores sociales, incorporando los múltiples saberes de las/los estudiantes y la comunidad, con el objetivo de conocer de cerca su realidad y plantear de forma participativa una propuesta que responda a una problemática sentida y vivida por la comunidad.

En este sentido, se vuelve trascendente recopilar y analizar, desde una perspectiva crítica, la incidencia que han generado las diferentes propuestas construidas durante 12 años, rescatando aquellas prácticas que han producido resultados positivos, tanto en estudiantes que han formado parte, como en las personas, comunidades y espacios en lo que han podido incidir. Es por esto que, con el propósito de realizar un análisis más integral, se ha sistematizado la experiencia del programa desde la primera implementación de proyecto en el año 2009 hasta el 2020.

En este marco, se ha realizado la sistematización del proceso desarrollado y los aprendizajes significativos que ha generado en la vida de los actores que han formado parte de estos espacios, a través de escuchar la voz de aquellos que vivieron la experiencia del programa de servicio recopilando, desde su comprensión, lo que ha significado para cada uno de ellos y ellas. La participación directa de los actores involucrados en un determinado proceso es fundamental para intentar transmitir, desde una concepción interna, lo que realmente ha significado LULI en Servicio.

Es imposible negar que seguimos viviendo en una sociedad llena de injusticias y desigualdad y, a pesar de que, en los últimos años las luchas sociales se han posicionado de manera más firme, aún tenemos un gran camino por recorrer en cuanto al nivel de deconstrucción y concientización en la sociedad, por lo tanto, es imprescindible no solo

continuar promoviendo este tipo de procesos de formación e intervención, sino fortaleciendo continuamente las metodologías, adaptando los contenidos a las nuevas realidades y posicionando los alcances que se han logrado a través del mismo.

El principal aporte que esta investigación brinda es la sistematización desde una perspectiva integral, que recoge los aprendizajes significativos que un proceso de aprendizaje-servicio ha generado en las personas involucradas. Recoger todos estos insumos ha permitido tener una base sólida de metodologías y conocimientos enfocados en aportar a la construcción de un cambio en la sociedad, que se concreta en acciones realizadas por personas que se han transformado en sujetos que transforman su realidad.

La PUCE al formar parte de la Red asociada a la Compañía de Jesús, asegura su firme compromiso para aportar de forma significativa a la sociedad, es por eso que el PLIUL es uno de los espacios que busca fomentar en las y los jóvenes una calidad humana orientada hacia la inclusión y reivindicación de personas, grupos, actores y movimientos sociales que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Esta es una de las razones por las que se vuelve importante analizar y dar cuenta de si los objetivos planteados se han venido cumpliendo y, más que nada, compartir la forma en la que como universidad se está aportado para la transformación.

Desde la Gestión Social afirmamos que el fin último de nuestro accionar es aportar al Desarrollo Humano Sostenible, fomentando la generación de espacios de socio educación, que permitan construir una conciencia crítica y una base de valores fundamentales para convivir en una sociedad equitativa y justa. Es por esto que se consideró pertinente realizar una investigación sobre el presente tema que, por un lado, rescata aquellos aportes sustanciales y trascendentes del Programa de LULI en Servicio y, por otro, aportar desde la disciplina de la Gestión Social al análisis y fortalecimiento del desarrollo del mismo.

### **3. Preguntas de investigación**

En el contexto señalado, con el fin de realizar el análisis y la sistematización del Programa de LULI en Servicio, se consideraron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se ha desarrollado el eje de intervención comunitaria del Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano de la PUCE, durante el periodo 2009-2020?
2. ¿Cómo fue el proceso de implementación de los proyectos comunitarios realizados por las y los estudiantes?
3. ¿De qué forma han incidido las actividades desarrolladas por los estudiantes en la comunidad?
4. ¿Cómo la comunidad ha percibido las intervenciones realizadas por los estudiantes?
5. ¿Cuáles son los aprendizajes significativos que han adquirido las y los estudiantes durante el desarrollo de LULI es Servicio?

#### **4. Objetivos**

##### **Objetivo General**

Sistematizar el eje de intervención comunitaria del Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano de la PUCE que se llevó a cabo durante el periodo 2009-2020.

##### **Objetivos específicos**

1. Describir el proceso que las y los estudiantes realizaron para la intervención de los diferentes proyectos en la comunidad.
2. Analizar la incidencia de las actividades, identificando el nivel de sostenibilidad de las acciones y el grado de participación de los actores de las comunidades y del programa.
3. Identificar las percepciones de la comunidad respecto a las acciones realizadas por las y los estudiantes del programa.
4. Indicar los aprendizajes significativos que han adquirido las y los estudiantes durante el desarrollo de LULI en Servicio.

## **CAPÍTULO I**

### **MARCO CONTEXTUAL**

El presente capítulo contextualiza el ámbito de investigación en el que se desarrolla la disertación.

#### **1.1 La PUCE y su compromiso con la formación humana integral**

La PUCE ha reconocido que su rol como Universidad se enmarca dentro de un contexto de crisis y problemáticas sociales a las cuales debe responder de forma responsable a través de la "producción, transferencia, aplicación y difusión del conocimiento como herramienta para la construcción de un mundo justo, solidario y sostenible, en el marco del pensamiento social de la Iglesia Católica y bajo el impulso de la Encíclica Laudato Si." (PUCE, 2017)

La PUCE, como toda universidad desarrolla tres funciones sustantivas: la académica, la investigación y la vinculación con la sociedad, todas con el propósito de construir una institución al servicio del país.

La Universidad se centra en la formación de estudiantes conscientes y competentes que se reconozcan como sujetos de cambio y transformación en la sociedad, que con sus habilidades y capacidades puedan contribuir a la búsqueda de soluciones a los problemas que demanda el mundo actual; pone el énfasis en aquellas realidades injustas en donde mucha gente se encuentra excluida. De esta manera, la Universidad ubica como base de su accionar el servicio hacia la humanidad y el cuidado del medio ambiente, preparando a estudiantes no solamente en la adquisición de conocimientos teóricos, sino impulsando sus saberes hacia la acción transformadora del país.

Por otro lado, la Institución promueve que los estudiantes conozcan de cerca los contextos que enmarcan las diferentes problemáticas sociales de la actualidad, para que puedan conocer sus causas y efectos y construir así, alternativas sostenibles de cambio positivo en la sociedad. De esta forma, se aspira que los estudiantes aprendan a convivir como personas comprometidas con la justicia, desarrollando un sentido crítico de corresponsabilidad, empatía, sensibilidad e indignación hacia el otro.

Por último, la PUCE considera importante cultivar en cada estudiante la fuerza que tiene su interioridad, en relación a lo trascendente que pueden llegar a ser su vida y

sus acciones. La Universidad "promueve expresamente la vivencia de la fe que se expresa en justicia y solidaridad", con el propósito de impartir valores y criterios que permitan que los estudiantes sean autónomos, justos, críticos, responsables y solidarios. (PUCE, 2017)

En el contexto de lo señalado, la PUCE ha venido implementando una propuesta de vinculación con la sociedad enfocada en "el desarrollo integral y sostenible de personas y comunidades de sectores urbano-marginales y rurales, de personas en situación de vulnerabilidad y de colectivos desfavorecidos." (PUCE, 2017). La Universidad se preocupa por ser un espacio no solo de generación de conocimiento, sino una Institución comprometida con la formación integral de los estudiantes, especialmente en el desarrollo de la conciencia social para la vida profesional y personal.

Con esta visión, la PUCE promueve en todos sus espacios académicos y formativos, el acercamiento y el conocimiento contextual a la realidad, con el objetivo de identificar, junto con los miembros de la comunidad, organizaciones u otros colectivos involucrados, las necesidades y demandas sociales de las comunidades. A partir de esto, se generan programas, proyectos, acciones que aportan significativamente en la transformación de estas realidades. Las acciones de vinculación que realiza la Universidad se caracterizan por impulsar el trabajo interdisciplinario, la creación de alianzas interinstitucionales sea con instancias públicas o privadas, nacionales o internacionales que permitan tener mayor incidencia en los territorios.

Dentro de este contexto y como parte del cumplimiento de su misión, la PUCE cuenta con la Dirección de Identidad y Misión (DIM), la misma que trabaja desde la acción pastoral y la academia para promover un espacio de encuentro, reflexión y diálogo desde la fe con el mundo universitario y su entorno, con una mirada de servicio y compromiso por construir un mundo más habitable y justo. La DIM inspira e informa "con los valores del Evangelio, las características de la Pedagogía Ignaciana y la propuesta educativa de la PUCE atendiendo, además, a la formación integral de todos los miembros de la comunidad universitaria" (PUCE, 2021).

La DIM está conformada por compañeros y compañeras comprometidas "desde su fe con la justicia mediante la inserción social, la vinculación con la colectividad, investigación aplicada y la formación de ciudadanos responsables, líderes sociales y

políticos que actúen con sensibilidad social y ambiental." (PUCE, 2021). Para esto, la DIM coordina actividades académicas y formativas de investigación, enseñanza de disciplinas teológicas, religiosas y éticas, en sinergia con las diferentes unidades académicas y administrativas de la Universidad.

La DIM tiene tres áreas principales a su cargo, la académica, la de servicios pastorales y de fortalecimiento Interno.

### **El área Académica, de vinculación y de investigación**

- La docencia, La DIM es responsables de las materias de Jesucristo y la persona de hoy, Ética socioambiental y Doctrina Social. El Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano (PLIUL/LULI) que rebasa lo académico pero que se ofrece como una materia a los estudiantes de la PUCE.
- La vinculación, desde la DIM como un servicio a la comunidad se ofrece la Escuela de Teología para Laicos (ESTELA); además se llevan a cabo proyectos con las comunidades como el de “aprendizaje servicio”
- La Investigación, es un área en la que trabajan los docentes donde estudian temática relativas al campo religioso o ético.

### **El área de Servicios Pastorales**

Busca articular relaciones fundamentales de la fe con el mundo contemporáneo como son:

- Fe-comunidad: Actividades que propician un ambiente más comunitario en la PUCE, como por ejemplo la realización de talleres de identidad institucional, grupos de vida, entre otras.
- Fe-vida: Actividades que promueven el conocimiento personal como, talleres de Roles de Belbin, Eneagrama, Proyecto de Vida, Ejercicios Espirituales en la vida ordinaria, retiros, Programa para colaboradores de la Misión CARDONER, etc.
- Fe-justicia: articulación que se canaliza por medio de la realización de foros, la publicación de la revista del 15 al 15 y el Voluntariado Universitario Ignaciano (VUI).

- Fe-celebración: que comprende la realización de actividades litúrgicas para cada día y la celebración en tiempos fuertes de la fe cristiana como Cuaresma, Adviento y Navidad.

### **El área de Fortalecimiento Interno**

Esta área trabaja al interior de la DIM promoviendo un ambiente de unidad entre las personas, docentes y administrativos que forman parte del equipo, por medio de encuentros semanales, convivencias y celebraciones.

Es así que dentro de todas las actividades que desarrolla la DIM, se encuentra el PLIUL/LULI, como un espacio integral de aprendizaje y de servicio para las/los estudiantes de la universidad; pedagógicamente se puede sintetizar en cuatro “C”, porque contribuye a la formación de seres humanos conscientes, competentes, compasivos y comprometidos con la realidad local y global, que aporten a la construcción de una sociedad solidaria, justa y fraterna, generando así un desarrollo humano integral orientado al servicio del país y del mundo.

### **1.2 Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano**

El Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano (PLIUL), es un programa que, desde el año 2007, forma parte de la propuesta formativa de la Asociación de Universidades encomendadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), que con diversos énfasis se ejecuta en diecisiete universidades de nueve países de la Región, sea como una materia regular o como una certificación con el objetivo de “Formar estudiantes como líderes universitarios con inspiración ignaciana, en un contexto latinoamericano, para que desarrollen un conjunto de competencias que les permita crecer integralmente, ejecutar proyectos de desarrollo en una comunidad local y fortalecer su responsabilidad social”(programa materia 2022).

La AUSJAL frente al predominio de un modelo económico y político individualista, consumista y homogeneizante impuesto a nivel global; la ausencia de un estado social de derechos en la mayoría de los países de A.L. que tiene su mayor expresión en la pobreza e inequidad y, ante la falta de líderes con competencias intelectuales, procedimentales y sobre todo éticas, desde el año 2002 comienza el desarrollo del PLIUL el mismo que:

(...) se concibió como un espacio de formación integral, el cual busca despertar y potenciar, en los jóvenes estudiantes, la sensibilidad por el tema de lo público, el análisis de la realidad social, la solidaridad y tolerancia, la identificación con los elementos fundamentales de la identidad ignaciana, el sentido de pertenencia latinoamericana y las habilidades, así como las destrezas en el uso de herramientas que les posibilitarían iniciar procesos creativos y colectivos de la incidencia en contextos sociales. (AUSJAL, s.f)

PLIUL, conocido como LULI -término que se considerará de aquí en adelante-, es un programa de formación integral que, desde una perspectiva latinoamericana, busca desarrollar en los estudiantes tres competencias principales: liderazgo social, formación sociopolítica y ambiental, espiritualidad e identidad ignaciana. El Programa desde estos tres ejes, busca favorecer el conocimiento personal, la sensibilización social ante los diferentes problemas presentes en el contexto local, regional y global, y el trabajo en equipo, para que, de forma articulada, los estudiantes logren participar en procesos de incidencia comunitaria, con una actitud corresponsable de cambio y desde el compromiso por la promoción de la justicia social y la equidad.

Este programa trabaja bajo los principios ignacianos de “Ser más, para servir mejor”, bajo esta visión, LULI promueve en sus estudiantes cuatro competencias formativas valiosas para su crecimiento personal y profesional:

- **Ser consciente:** esta competencia busca que sus miembros comprendan la realidad local y global, para de esta manera darle sentido a su accionar.
- **Ser competente:** es decir, tener las herramientas y el conocimiento necesario para incidir positivamente en la sociedad, es por ello que en el transcurso de las clases de LULI, sus miembros adquieren conocimientos básicos para generar propuestas en pro del bienestar social y el mejoramiento de la calidad de vida de grupos o comunidades en condición de vulnerabilidad.
- **Ser compasivo/a:** este criterio hace referencia o ser empático/a con las diversas realidades a las cuales miles de personas se enfrenta diariamente, esta competencia permite quitarse los lentes de privilegio que muchas personas poseemos, y ver más allá de lo que se tiene a simple vista.

- **Ser comprometido/a:** al finalizar la formación se plantea un proyecto a realizar en la comunidad con la que previamente se ha construido una relación, para lo cual las y los estudiantes deben estar comprometidos con el cumplimiento de sus objetivos, pero sobre todo deben estar comprometido con las personas del territorio para luchar contra las desigualdades que viven.

En Ecuador, la implementación de LULI comenzó en el año 2008 con un nombre que surgió del juego intelectual “Liderazgo Universitario Latinoamericano Ignaciano (LULI) y que se hizo muy amigable. Hasta la presente fecha se han certificado catorce cohortes y más de cien egresados.

### **Estructura y metodología del programa**

LULI tiene una duración de dos periodos académicos y se desarrolla a través de una clase semanal de dos horas. El Programa cuenta como una materia optativa (para estudiantes de malla antigua, como 4 créditos) o una materia homologable con Ética socioambiental (como 3 créditos). Sin embargo, la riqueza y complejidad del programa que implica actividades académicas, experienciales, de campo y de acción prácticas en una comunidad, rebasan las horas académicas que comúnmente requiere una materia.

La convocatoria para postular al Programa se abre en el mes de diciembre, los estudiantes que desean formar parte del programa deben enviar su CV, una carta de intención y una carta de recomendación, y posteriormente asistir a un espacio de evaluación y entrevista, del cual dependerá su aceptación al programa de liderazgo.

LULI al ser un programa se comprende como una propuesta integral de formación que abarca cinco ejes o componentes fundamentales: el académico, el territorial, el motivacional, el latinoamericano y el de intervención comunitaria.

### **El Académico**

Este componente tiene tres núcleos principales de formación: El eje sociopolítico y ambiental que busca dar a conocer las principales problemáticas de la realidad ecuatoriana y latinoamericana; el enfoque de este núcleo es el estado social de derechos y la ecología integral, actualmente inspirado en documentos potentes del Papa Francisco como la Fratelli Tutti y la Laudato Si. El eje de liderazgo social que brinda herramientas para el conocimiento de la persona, dinámica de grupos y manejo de conflictos; el enfoque

no es de un liderazgo empresarial sino de servicio. Y, por último, el eje de identidad y espiritualidad ignaciana que profundiza en la dimensión interior de cada estudiante, brindando espacios para el autoconocimiento y recursos de espiritualidad ignaciana que pueden ser integrados a un estilo de vida basado en el encuentro con el principio y fundamento de cada uno.

### **El territorial**

Durante el año de formación, los estudiantes tienen la oportunidad de realizar actividades de inserción en territorio, concretamente dos: la primera en un fin de semana donde previamente se cuenta con criterios para vivir la experiencia y, la segunda que implica insertarse durante una semana en la vida cotidiana de una comunidad rural, donde se conoce más de cerca la problemática de la gente y con ciertos criterios metodológicos se identifican algunas acciones posibles que puedan ser diseñadas y posteriormente ejecutadas por el grupo.

Además, es una experiencia que permite fortalecer lazos de amistad y compañerismo, y sobre todo conocer de cerca la microfísica del poder que atraviesa las relaciones de las personas con las instituciones locales.

### **El motivacional**

Los seres humanos se mueven por emociones internas o razones que le dan sentido, por lo que el curso cuenta con diversas actividades experienciales de encuentro personal e interpersonal para conocerse a sí mismo, descubrir los principios y fundamentos que dan sentido a la vida. Y sin duda alimentar motivaciones ético-transcendentes para el compromiso con los negados de la historia.

### **El latinoamericano**

Este componente está presente porque la realidad de A.L. es el telón de fondo del proceso formativo; porque es una iniciativa propuesta por AUSJAL que cuenta con una rica experiencia de trabajo en diversos programas que se ejecutan en diversas universidades del continente como es el Diplomado Regional en Derechos Humanos, el Diplomado en Derechos humanos y Ecología, el de Pobreza y desigualdad de oportunidades en América Latina. Y sin duda, porque cada año las/los estudiantes tienen la oportunidad de encontrarse con otros jóvenes universitarios de la región.

Por último, el componente práctico o de **intervención comunitaria**, que se ha denominado “LULI en SERVICIO” objeto de esta investigación.

El Programa se desarrolla a través de la metodología de aprendizaje servicio, la cual permite generar en las/los estudiantes un sentido de protagonismo en su proceso de formativo. La constante reflexión sobre los ejercicios, dinámicas y prácticas reales que tienen las/los estudiantes, son la forma en la que LULI desarrolla las competencias en los mismos, para que estos puedan asimilar de forma significativa todos los aprendizajes y tomar acción, desde un enfoque de servicio hacia el otro.

Así, LULI, a través de esta metodología promueve tres tipos de aprendizaje, un aprendizaje experiencial en tanto las/los estudiantes interactúan directamente con las comunidades; un aprendizaje reflexivo a través de espacios de estudio y sistematización de experiencias; y, un aprendizaje pragmático en tanto la formación adquirida, que permite no solo poner en práctica lo aprendido en espacios específicos como LULI en Servicio, sino que transforma la cotidianidad de los estudiantes. (Lascano A, 2018). En conjunto genera un aprendizaje significativo porque modifica su comprensión del mundo y promueve en los mismos un sentido profundo en su accionar social.

Al final del proceso formativo se busca que un joven: (1) Sea Capaz de integrar su Proyecto de vida con un Proyecto social concreto y transformador. (2) Se Comprometa en la solución de los problemas de las sociedades Latinoamericanas (3) Tenga capacidad para discernir, liderar y desarrollar procesos de acuerdo con la identidad ignaciana. Y, (4) Cultive el sentido de lo público y con una clara responsabilidad social. (Proyecto AUSJAL, 2008).

### **1.2.1 La intervención comunitaria, LULI en Servicio**

Una vez terminado el año de formación dentro de LULI, las y los estudiantes escogen de manera voluntaria formar parte de "LULI en Servicio", que es el eje de intervención comunitaria del programa. Este espacio tiene una duración de un año y el objetivo principal del mismo es que las y los estudiantes puedan poner en práctica todo lo aprendido durante su año de formación, a través del desarrollo de un proyecto de servicio social.

Las y los estudiantes después del acercamiento previo con la comunidad en las inserciones de LULI y del conocimiento del contexto y la realidad de la misma, proponen

la implementación de un proyecto que responda a las necesidades sentidas por la comunidad. La metodología del programa sigue siendo el aprendizaje-servicio, pues los estudiantes son los principales responsables de todo el proceso de gestión que requiere un proyecto. Si bien los mismos tienen seguimiento por parte de un docente, el nivel de acompañamiento va disminuyendo conforme va avanzando el proyecto, pues las/los estudiantes van tomando cada vez más autonomía en las decisiones y el desarrollo del proyecto.

El programa de LULI en Servicio busca que los proyectos implementados por las/los estudiantes se inscriban dentro de una lógica de sostenibilidad, por lo que el territorio en donde se enmarcan estas propuestas en su mayoría no cambia cada año, sino que se promueve que los proyectos de cada cohorte vayan complementándose y articulándose entre sí.

Hasta la actualidad los estudiantes de LULI en Servicio han realizado sus intervenciones comunitarias en 4 territorios, las cohortes desde el año 2008 al 2015 implementaron sus proyectos en la parroquia de Gualea al noroccidente de Pichincha; la cohorte del 2015 en la Reserva Nacional Yasuní; las cohortes del 2016 al 2020 en la parroquia de San Isidro en las comunidades de Río Mariano, Piquigua, Pechichal y La Florida. Y, por último, la cohorte 2020 implementó su proyecto junto a las Religiosas Adoratrices, en el sector de la Magdalena al sur de Quito, territorio en donde actualmente la cohorte 2021 continúa desarrollando su proyecto.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1 Aprendizaje-Servicio: creciendo en solidaridad

La propuesta pedagógica del aprendizaje y servicio ha sido construida por diversos autores a través de los años, contando así con alrededor de 500 definiciones desarrolladas desde diferentes partes del mundo. En el reportaje de investigación titulado “Aprendizaje y Servicio Solidario en las escuelas argentinas”, se menciona que, en el aspecto teórico, las raíces del aprendizaje-servicio se encuentran en el aprendizaje a través de la experiencia y la educación para la democracia acotado por John Dewey (1859-1952) (Dewey, 1938; Giles-Eyler, 1994). Además, afirman que el término aprendizaje-servicio fue acuñado por primera vez en 1966-67 en un proyecto de la Oak Ridge Associated Universities en Tennessee, por William Ramser, Robert Sigmon y Michael Hart. (Tapia M, González A, Elicegui P; 2005; 5)

En este mismo marco, los autores Puig y Palos (2006) en el texto, Rasgos Pedagógicos del aprendizaje-servicio mencionan que desde hace años atrás se han venido implementando una serie de actividades semejantes a esta propuesta, pero que se podría considerar a William James y John Dewey como dos de sus pioneros, quienes aportaron con ideas que siguen vigentes hasta la actualidad.

Los autores reafirman la idea que el Aprendizaje-Servicio no puede ser definida de una forma única, sin embargo, en su esfuerzo por sintetizar un concepto establecieron lo siguiente:

“El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.” (p.61)

Una de las bases en las que se asienta el Aprendizaje-Servicio (ApS) es la experiencia y reflexión, pues esta estrategia de aprendizaje no se reduce solo a una acción comunitaria, sino al proceso de adquisición de conocimiento y competencias significativas para la vida, a través del servicio a una comunidad, que se desarrolla en el

marco de la colaboración y la reciprocidad, con el fin de abordar las necesidades reales del entorno y trabajar de forma conjunta para mejorarlo. (Puig y Palos, 2006, 63).

Por otro lado, el autor Mathews (2017) menciona que el Aprendizaje-Servicio es un proceso académico-experiencial que genera un beneficio colectivo tanto para los estudiantes como para las personas que forman parte de la comunidad. Es así que sostiene:

Aprendizaje-Servicio (ApS). Los/las estudiantes participan en un proyecto basado en la comunidad, generalmente en colaboración con otros estudiantes, por ejemplo, contribuyendo al trabajo de una organización local. El compromiso directo con la comunidad tiene un beneficio mutuo, tanto en los objetivos generales como en el sentido de aprendizaje de los propios programas de estudio. El trabajo puede ofrecer excelentes experiencias de aprendizaje, así como actividades, que son significativas en sí mismas. El análisis reflexivo del proyecto y el papel del/de la estudiante en éste puede formar parte de su evaluación académica. Da lugar también a criterios de evaluación que permiten aprender de los errores y dificultades, así como de los éxitos alcanzados. (p.91)

Este autor hace hincapié en tres aspectos importantes a tomar en cuenta a la hora de implementar un proceso de aprendizaje y servicio. Primero, es la disposición de participar de experiencias nuevas, tanto de estudiantes como de docentes, pues la mayor parte del tiempo trabajar junto a una comunidad urbano-marginal y rural, puede implicar el trabajo bajo condiciones difíciles como la movilización, alimentación y alojamiento. Lo primordial es que tanto estudiantes como docentes se apropien de los valores que motivan este accionar y se mantenga un espíritu enfocado al servicio.

En segundo lugar, se debe fomentar una comunicación y una relación de confianza, horizontalidad y trabajo cooperativo con la comunidad, pues es importante que los actores locales se sientan parte del proceso y puedan estar abiertos a generar espacios de diálogo y trabajo en conjunto, pues en todos los casos la construcción e implementación de una propuesta colectiva requiere el empleo de tiempo y dedicación. Por último, el autor menciona la importancia de conocer a profundidad el contexto y la realidad en la cual se va a desarrollar el programa, pues esto permite que las propuestas definidas sean pertinentes a las necesidades de la comunidad y que se establezca así, el

alcance del proyecto y los resultados que se espera lograr. (Mathew, 2017, como se citó en Yépez et al, 2018)

Dentro de los principales exponentes del Aprendizaje-Servicio en América Latina encontramos a la autora María Nieves Tapia, quién en su artículo “Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos”, define 3 características principales del aprendizaje y servicio. El protagonismo fundamental de los estudiantes, la atención solidaria a una necesidad sentida por una comunidad y la intención pedagógica de las actividades.

El protagonismo que el Aprendizaje-Servicio busca cultivar en los estudiantes se desarrolla desde la creatividad, motivación y entrega de los mismos hacia el diseño, implementación y evaluación de los diferentes proyectos, fomentando así un liderazgo positivo y plenamente participativo, guiado y acompañado por los respectivos docentes. La relación que se va tejiendo entre el docente y el estudiante, se vuelve más cercana gracias al modelo de compromiso comunitario que prima en este espacio, lo que facilita y genera un mayor impacto en los aprendizajes que van adquiriendo las/los estudiantes durante todo el proceso.

La intencionalidad solidaria radica en el compromiso con el bien común, la justicia y la promoción de derechos humanos, que se concreta a través de un proyecto construido desde la comunidad, es decir, realizando un diagnóstico participativo que permita identificar, junto con los actores, las necesidades prioritarias sentidas y vividas por la población. De esta forma, se podrá evaluar qué actividades se pueden proponer desde los estudiantes para aportar a satisfacer estas demandas.

Finalmente, la tercera característica del Aprendizaje-Servicio, es la intencionalidad pedagógica. El propósito de esta metodología es que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos en la academia, al mismo tiempo que desarrollan nuevas competencias adquiridas en la práctica, las cuales no son meramente académicas, sino también formativas, pues el propósito pedagógico no radica solamente en el crecimiento intelectual, sino también personal y humano.

La metodología de Aprendizaje-Servicio ubica a los estudiantes como principal motor de las actividades, quienes trabajan en conjunto con los actores de una comunidad, construyendo un proceso integral y significativo, tanto para la población a la cual va dirigido, como para los estudiantes que se nutren de lo aprendido desde la práctica. El

Aprendizaje-Servicio no solamente forma estudiantes con conocimientos académicos, sino seres humanos responsables y comprometidos con la solidaridad y el bien común.

El ApS representa una oportunidad de aplicar y adquirir conocimientos, pero el sentido profundo de esta experiencia es el enfoque que tienen las acciones que se realizan, porque no son vacías ni vanas, sino que responden a la responsabilidad que tenemos como personas por incidir en la transformación de nuestra sociedad. En este sentido, el autor Miquel Martínez (2008) menciona que, desde el ámbito de la educación superior, la universidad:

“(…) además de preocuparse por la calidad, orienta su modelo formativo y su actividad docente, investigadora y de transferencia del conocimiento al logro de más inclusión social, a la formación de titulados que actúen desde perspectivas orientadas al logro del bien común y de una sociedad más justa y democrática.” (p.16).

La implementación del Aprendizaje-Servicio dentro de los espacios de educación superior permite que las y los estudiantes desarrollen aprendizajes relevantes, contextualizados y significativos que tienen como base la reflexión y el encuentro entre diversos. Además, representan una oportunidad para promover la formación de profesionales capaces de mirar más allá de su realidad, y que puedan hacer ejercicio de una ciudadanía activa y empática, enfocada en la promoción de la equidad, la alteridad y la inclusión social.

## **2.2 Un liderazgo que transforma**

El liderazgo es un término que ha sido abordado desde diferentes disciplinas como la administración de empresas, la psicología, las ciencias políticas y económicas, la sociología, la antropología, entre otros. Diversos autores han definido el liderazgo desde innumerables enfoques, clásicamente entendidos desde una posición más autoritaria y de control. Para este trabajo de investigación se tomará como referente teórico a algunos autores que han acuñado el término Liderazgo de Servicio, Liderazgo Comunitario y Liderazgo Ignaciano.

### 2.2.1 Liderazgo de servicio

El autor Robert Greenleaf (1970) propuso una forma de liderazgo basado en las necesidades de los demás y en el servicio a los otros. El autor introduce esta tesis de forma paradójica a través de su ensayo “El servidor como líder”, rompiendo así con la idea tradicional de liderazgo vertical. (Cabezas C, 2016). Uno de los principales autores del Liderazgo de Servicio, Larry Spears (1996) lo define como:

“(…) Una nueva forma de modelo de liderazgo que coloca el servicio a otros como la prioridad número uno. El liderazgo de Servicio enfatiza elementos importantes como: el servicio a otros, un enfoque holístico del trabajo, la promoción de un sentido de comunidad, y la toma de decisiones compartida” (Spears Larry, 1996, como se citó en Cabezas, 2016).

Greenleaf (1996) menciona que la posición de servicio hacia los demás es fundamental para promover un crecimiento colectivo y esto no nace del individualismo ni del poder, sino del deseo de aportar en el desarrollo de los otros. El principal objetivo de un líder no debe ser el "éxito" de una organización o de un proyecto, pues su motivación debe ser que todos logren cumplir sus objetivos y esto a la vez tendrá como consecuencia directa un desarrollo en conjunto.

Las relaciones que se construyen en este proceso deben fortalecer el sentido de comunidad y generar espacios horizontales y de participación activa de las personas, permitiendo el diálogo y la toma de decisiones conjuntas. Russell (2001) identifica a la humildad, respeto, honestidad, integridad, equidad y el amor cómo los valores de esta forma de liderazgo. (Cabezas C, 2016)

Dentro de las principales características acuñadas por estos autores, la implementación de este modelo de liderazgo comienza con la motivación del líder, la cual involucra principios y valores enfocados en promover espacios de escucha activa, empatía, en una relación de apoyo, gestionar de forma responsable las acciones y recursos, busca el crecimiento de los demás y la unidad comunitaria.

Así mismo, la autora Maritzabel Noreña en su texto titulado "El liderazgo servidor. Servir antes de que nos sirvan" menciona diez características principales de esta forma de liderazgo, desarrolladas por Larry Spears (1995). Dentro de estas podemos

encontrar a la toma de consciencia personal y de lo que pasa alrededor, como una forma integral de comprender y enfrentarse a la realidad y a las problemáticas presentes. Esta característica se complementa con la conceptualización, que es la capacidad de abordar un problema desde una visión argumentativa, pensando en el presente de forma prospectiva. Es decir, tomando en cuenta los aprendizajes del pasado, la realidad del presente y las posibilidades del futuro. (Spears Larry, 1996, como se citó en Noreña, 2013)

El liderazgo de servicio debe motivar la corresponsabilidad de todos quienes intervienen en un determinado contexto, pues una verdadera transformación se produce cuándo los líderes involucran a las personas en un mismo nivel de participación, en donde puedan sentirse parte y apropiarse de los objetivos a alcanzarse. Esto involucra el compromiso por el crecimiento colectivo en todos los ámbitos de desarrollo tanto personal como social. Por último, el liderazgo de servicio no busca la grandeza individual ni interesada, sino que se enfoca en construir una comunidad.

Si bien el autor desarrolla la conceptualización en un contexto organizacional, se considera pertinente la entrada teórica de servicio que propone en la misma.

### **2.2.2 Liderazgo comunitario**

Los autores Edgar Fernández y Fernando Cardona (2017) desarrollan el término “liderazgo comunitario” como una construcción desde abajo, en donde “los sujetos se movilizan porque encuentran un sentido a sus prácticas, las cuales están matizadas por la satisfacción de necesidades colectivas que dan coherencia y aglutinan su quehacer.” (p, 201).

Los autores mencionan que el liderazgo comunitario se desarrolla dentro de un territorio en donde se articula la cooperación, la asociatividad y se potencia las luchas y reivindicaciones colectivas. En un espacio en donde “convergen los proyectos personales con los colectivos, pues en este se potencia el encuentro de ideales para un mejor vivir.” (p, 201).

Así mismo, los autores Barragán D. y Torres A., en su texto titulado "Liderazgo Comunal como Ciudadanía Crítica" (2012) mencionan que un líder debe tener la capacidad para desarrollar acciones basadas en los intereses colectivos de la población,

recolectando y articulando propuestas que aporten a mejorar la calidad de vida de los mismos. En este sentido, los autores recalcan la importancia de pensar lo comunitario en función al tipo de vínculo que se genera entre la población. Por lo tanto, un líder comunitario prioriza la participación activa y horizontal de todos los actores, teniendo como base valores como la solidaridad y principios como la democracia y los derechos humanos.

Dentro de las cualidades que caracterizan a un líder comunitario, podemos mencionar la capacidad de investigar y conocer de forma continua el contexto en el cual se desenvuelve la realidad de la población, para gestionar iniciativas pertinentes a la misma que sean formuladas e implementadas desde la colectividad con el respectivo diagnóstico, planificación, gestión y evaluación.

El liderazgo comunitario también debe enfocarse al crecimiento conjunto a través de procesos formativos que promuevan no solamente el desarrollo de una visión crítica en la población, sino también fomenten un sentido de identidad comunitaria. Esto se complementa con la creación de espacios de escucha y canales de comunicación directos y horizontales, que permitan el diálogo continuo entre los diferentes actores y personas que formen parte de un territorio. (Barragán D, Torres A; 2012)

El autor Rodrigo Rojas en el texto "El liderazgo comunitario y su importancia en la intervención comunitaria" reitera la trascendencia de la comprensión de un liderazgo que represente a los intereses de toda la comunidad, en donde los miembros aporten de forma activa con sus habilidades y conocimientos a favor del desarrollo comunitario y para alcanzar los cambios sociales demandados por la misma. El liderazgo comunitario promueve una democracia participativa en donde la población se involucre durante todo el proceso, permitiendo así el fortalecimiento de la ciudadanía a través de la construcción del poder colectivo y la identidad comunitaria.

Es importante mencionar que el liderazgo comunitario no cuestiona el hecho de que una comunidad tenga o no una representación liderada por una o varias personas, lo importante es la visión desde la cual se lleva a cabo las acciones, tomando en cuenta todo lo que hemos mencionado con anterioridad, es decir que todo lo que se piense y construya sea con, desde y para la gente.

### 2.2.3 Liderazgo Ignaciano

Por último, para complementar el abordaje teórico de este término, el autor Chris Lowney en su texto “El liderazgo de los jesuitas. Autoconciencia, ingenio, amor, heroísmo”, identifica 4 pilares del liderazgo, la autoconciencia desarrollada a través de la auto reflexión y el aprendizaje continuo; el ingenio como la forma de innovación y adaptación a los cambios constantes de la sociedad; el amor expresado a través del compromiso con el otro y una actitud de bondad que promueva espacios para potenciar las capacidades de los demás y, por último, el heroísmo como la forma de llevar a cabo acciones y proyectos sin temor a las dificultades. (Lowney, 2014, como se citó en Giner F, 2014.)

El aporte de este autor hace referencia a un liderazgo de servicio integral prestado hacia los otros. Desde este enfoque, el accionar del liderazgo está centrado en la atención a las personas, evitando cualquier tipo de instrumentalización y promoviendo su ejercicio de libertad y responsabilidad que aporte a la construcción de un mundo más humano y justo.

En el texto "Universidad y liderazgo de servicio" escrito por Francisco Giner (2014), se menciona algunos elementos que caracterizan al liderazgo ignaciano. Entre estos encontramos al servicio prestado hacia los demás como fin último de cualquier iniciativa que se realice, promoviendo el trabajo colectivo que permita construir un mundo más justo, a través de la búsqueda del sentido último de la vida, el cual se encuentra a través del camino de la espiritualidad. Y en este caso, para aquellos que creen en Dios, será a través de la relación con Él mismo, en donde podrán encontrar esta dirección.

Otra característica de este enfoque de liderazgo es que fomenta la unión de las personas en un mismo sentir, que guiados por una identidad profunda de servicio hacia los demás, logren formar redes de colaboración y tejer vínculos de amistad y comunidad. Cada acción que se realice debe estar formulada desde una auténtica sensibilidad humana y social que permita construir espacios de diálogo y trabajo conjunto desde el respeto a la diversidad y la inclusión entre diversos contextos culturales y sociales.

El liderazgo ignaciano busca transformar corazones al servicio de los otros, que estén dispuestos a incidir en un cambio en el mundo, a través del ejercicio de una ciudadanía activa y responsable.

### **2.3 Participación y actoría social para el Desarrollo Humano Sostenible**

El autor Martín Hopenhayn en su obra “La Participación y sus motivos” (1988) analiza a la participación como un proceso de aprendizaje socio pedagógico que se fomenta en el diálogo continuo y permanente entre los diferentes actores que forman parte de un determinado contexto. La participación activa de las personas permite la construcción de ciudadanía y promueve la actoría social, ya que se generan espacios de conocimiento, y de decisión y ejecución de acciones, a través de la promoción de una autoestima gregaria que teje relaciones colectivas como fuente motivadora de unión y lucha.

En este sentido, el mismo autor define el concepto de ciudadanía a través de los siguientes elementos: "Cuando nos referimos a la ciudadanía moderna, hacemos referencia a la existencia de actores sociales con capacidad de autodeterminación, capacidad de representación de intereses y demandas y en pleno ejercicio de sus derechos individuales y colectivos jurídicamente reconocidos" (Calderón, Hopenhayn y Ottone, 1996, como se citó en Ortiz, 2004).

La ciudadanía se caracteriza principalmente por la capacidad que tiene una comunidad diversa e interrelacionada por autodeterminarse, participar y representar la lucha por el cumplimiento de sus demandas comunes, tomando en cuenta sus derechos y responsabilidades tanto civiles como sociales y políticas. Es importante resaltar el impacto del accionar colectivo en la generación e implementación de mecanismos de presión y participación hacia los gobernantes y tomadores de decisiones. (Ortiz, 2004)

La participación es un aspecto fundamental de la ciudadanía en cuanto es un medio que permite que los actores ejerzan autonomía en el ejercicio del poder y promueva un compromiso con la lucha colectiva. Es importante reconocer que los espacios de participación se convierten en una estrategia de acción ciudadana que permite la reflexión de los deberes y derechos ciudadanos y la apropiación de los espacios de ejecución y goce de los mismos.

Por otro lado, los autores Salazar, L., J. de Souza Silva, J. Cheaz y S. Torres. (2001) en la obra “La dimensión de participación en la construcción de la sostenibilidad institucional” afirman que la participación es un derecho que debe estar fundamentado en los sujetos, movimientos y organizaciones como protagonistas de las decisiones que los influyen o perjudican. Un ejercicio de participación mira a las personas como sujetos activos que pueden potenciar sus capacidades para ser parte, formar parte y tomar parte de las decisiones y acciones que se planteen. De esta forma, se sostiene que la participación requiere tener como base a la identidad. Es decir, el reconocimiento y la conciencia de que los actores que participan son capaces de realizar acciones que les permitan transformar su realidad.

La participación potencia las capacidades de las personas, pues permite que los miembros de una comunidad desplieguen sus atributos y características que pueden aportar a la vida en conjunto. Los espacios participativos representan la posibilidad de promover procesos de aprendizaje continuos, en donde las personas puedan conocer sobre su realidad y organizarse para que por medio de diversos mecanismos puedan canalizar sus decisiones y tomar acciones críticas que generen incidencia en pro de un bien común.

Una participación profunda con todas las características que hemos mencionado, impulsa el desarrollo de la actoría social, es decir, motiva a que la comunidad sea parte de espacios de diálogo y debate de intereses, propuestas y soluciones hacia todo aquello que es sentido por la población.

En este marco, la participación promueve autonomía en la población, para que esta pueda ser y actuar con libertad, y les permita así planificar y ejecutar iniciativas y proyectos generados por la propia comunidad y no desde las administraciones públicas u organizaciones externas, como suele ser común. La participación es un proceso educativo basado en valores como la solidaridad que no se adaptan al individualismo y la competitividad que predomina en la sociedad actual, sino que promueva la construcción conjunta de soluciones que generen un bienestar colectivo.

La autora Sherry Arnstein (1969) desarrolló la escalera de participación para definir y describir los diferentes niveles de intensidad que presenta la participación. Los conceptos que la autora desarrolla permiten diferenciar y visibilizar la importancia de la toma de decisiones, que es el último peldaño de esta escalera.

Así mismo, el autor Scott Davidson (1998) plantea la rueda de participación, en donde define los conceptos de información, consulta, intervención y empoderamiento como diferentes niveles en los que se puede desarrollar la participación, demostrando así la importancia de la integralidad de los procesos participativos que tengan como base la identidad, es decir, el reconocimiento y la conciencia de los actores de que son seres de derechos y son capaces de realizar acciones que les permita cambiar su situación, a través de la creación de vínculos que surgen desde los aprendizajes contextuales y la relación con los otros como fuente motivadora de unión y lucha por un mismo objetivo.

La participación también es una relación social de poder en donde se encuentran y enfrentan una pluralidad de individuos, actores y grupos sociales que luchan por defender ciertos intereses en el ámbito económico, político, social y cultural. Es por esto que, es fundamental que estos espacios de participación se conviertan en procesos reflexivos, en donde cada persona pueda comprender de forma crítica su contexto para traducirlas en formas de actuación colectiva.

Por último, es imprescindible afirmar el horizonte al cual se desea llegar con la participación, pues la misma también puede ser utilizada para "legitimar" intereses individuales de ciertos poderes o grupos establecidos en un territorio. La participación es un medio que apunta a que los actores sociales sean protagonistas de un Desarrollo Humano Sostenible (DHS), el cual toma en cuenta la integralidad de todas las áreas del ser humano que le permitan alcanzar una vida digna. El DHS tiene como base la promoción de los derechos humanos y la preservación del medio ambiente. Por ende, esto implica que las personas exijan y ejerzan estos derechos siendo sujetos activos de los cambios que la comunidad desee alcanzar.

Como se puede analizar, la presente investigación se desarrolla comprendiendo a la participación en un sentido amplio e integral, entendiendo a la misma como un proceso que tiene sentido cuando "la población involucrada en el proceso en cuestión libera potencialidades previamente inhibidas, deja de ser mero instrumento u objeto de otros, se convierte en "protagonista de sí mismo en tanto ser social". (Hopenhayn M, 1988)

## **2.4 Desarrollo comunitario, una meta colectiva**

El término “desarrollo” ha sido clásicamente entendido desde una perspectiva mucho más occidental y capitalista, reducida al modo industrial de producción y al nivel de crecimiento económico. Varios autores han posicionado este término desde diferentes visiones y enfoques clásicos, pero, es desde el pensamiento crítico de América Latina donde se plantea teorías como la de la dependencia, la teología de la liberación, la decolonialidad, entre otras, que aportan a pensar en alternativas centradas en un bienestar colectivo.

La comunidad como eje central del desarrollo hace referencia a la dimensión territorial de un grupo de personas que se caracteriza por articular la dinámica social, comunicando el sentido y la identidad de la población. Los actores sociales son quienes construyen un territorio, a través de la multiplicidad de relaciones internas y externas que se generan entre los diferentes subsistemas que lo conforman, ya sea salud, educación, empleo, etc. El autor Luciano Martínez en su texto "Apuntes para pensar el territorio desde una dimensión social" menciona que, la presencia de relaciones de solidaridad, reciprocidad y cooperación al interior de un territorio, y la existencia de vínculos sociales entre la comunidad, permite movilizar a los sujetos en un campo social determinado.

Mario Samper (2014) en su participación en el "Seminario internacional sobre Desarrollo Rural y Política Fiscal" menciona que un territorio es una construcción histórica, no solamente un espacio físico sino social. Es un sistema multidimensional y complejo que tiene una identidad cultural propia que permite la actuación colectiva, pues su organización se sustenta en una trama de tejido social que permite afrontar las problemáticas que surgen en el contexto e impulsar así procesos de desarrollo.

El enfoque territorial del desarrollo permite entender a los territorios como sistemas integrales y complejos que deben ser abordados tomando en cuenta la particularidad de los mismos y evitando comprender sus problemáticas desde una visión homogénea. Las iniciativas de desarrollo deben ser formuladas desde los territorios y comunidades, con el fin de potenciar las capacidades locales para que, desde una visión estratégica, se construyan alternativas de solución a largo plazo. Las iniciativas de desarrollo territorial deben fomentar el trabajo mancomunado teniendo como base valores

y principios que orienten el trabajo hacia el desarrollo colectivo, haciendo énfasis en la sustentabilidad, cohesión territorial, y la disminución de la inequidad.

Un territorio también está formado por relaciones de poder y conflictos que se producen dentro y fuera del mismo, por lo que se vuelve indispensable la generación de espacios de diálogo y escucha que, a través de la participación activa de la gente, puedan construir estrategias que "apuntan a consolidar procesos no solo individuales sino también colectivos." (Martínez, 2012:17). Por ende, un territorio es un espacio articulador de la vida de la sociedad, en donde se producen sentidos y significaciones que tejen formas de relación dinámicas y diversas que permiten generar identidad en la población.

La visión de territorio cómo se ha descrito, es indispensable para comprender el desarrollo comunitario como una intervención integral, que toma en cuenta algunas dimensiones como el eje medioambiental que comprende el espacio público y los equipamientos "(soportes de proximidad que favorecen la cohesión social, la participación y la gobernabilidad a escala local)" que satisfagan las necesidades socioculturales; el eje socioeducativo que promueva la generación de empleo y de una economía social; y, por último, el eje social que trabaje para generar apropiación y reconocimiento de las comunidades con su territorio, combatiendo las problemáticas presentes en el mismo. (Camacho J., 2013)

El autor Javier Camacho en su texto "Desarrollo Comunitario" define este término cómo:

Un método de intervención que incorpora a todos los agentes que conforman la comunidad, estableciendo procesos de participación y articulación entre la población y las instituciones (fundamentalmente las estructuras municipales, aunque no únicamente) que potenciando un proceso pedagógico, y las capacidades participativas de los actores y de las estructuras mediadoras (técnicos, profesionales y entidades sociales), permita encaminarse a alcanzar unos objetivos comunes y predeterminados para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, y cuyos resultados puedan ser evaluados de forma continuada. (p,4).

El desarrollo comunitario visualiza a los sujetos miembros de la comunidad como sujetos sociales activos, con las capacidades suficientes para reflexionar y actuar en

función de las necesidades presentes y en el marco de su propia cultura y cosmovisión. Todas las iniciativas y prácticas enmarcadas en el desarrollo comunitario deben estar enfocadas en el aumento de la libertad de los pueblos para la solución efectiva de sus problemas.

Es así que, el desarrollo comunitario está constituido principalmente por los actores sociales locales, quienes son los auténticos sujetos protagonistas de cualquier proceso de intervención y quienes, a través del ejercicio de sus capacidades y la participación colectiva, pueden generar incidencia política a favor de la equidad social. En este aspecto, la autora Maritza Montero define a la participación comunitaria como “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales.” (Montero, 2007:229).

Esta autora describe a la participación comunitaria como un proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde todos los miembros de una comunidad, tanto internos como externos, aportan y reciben de forma colaborativa y solidaria. De esta forma, entendemos que la participación tiene un efecto socializante y concientizador, pues permite el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica de la población, el intercambio y generación de conocimientos y la promoción de espacios de comunicación horizontal entre la comunidad. (Montero 2007, como se citó en Carvajal A, 2011)

Cualquier tipo de intervención debe apuntalar a fortalecer el ejercicio de control y decisión por parte de la comunidad, es decir que la misma ocupe los espacios públicos y que tenga plena conciencia de los derechos y deberes, lo que le podrá permitir involucrarse directamente en los procesos de transformación. La participación debe estar estrechamente relacionada con la generación de espacios de socio educación que permitan elevar los niveles de conciencia crítica y problematización de la realidad y también la desnaturalización y desideologización de cualquier tipo de relaciones de explotación u opresión. (Montero M, 2004)

Por otro lado, es importante recalcar la importancia que existe en la comprensión holística del ámbito comunitario, pues este constituye un espacio variable que está en constante relación y transformación tanto entre sus estructuras internas como con el

entorno que lo rodea. Es por esto, que cualquier tipo de intervención social que apunte al desarrollo comunitario, requiere de un entendimiento profundo de la realidad que se va a abordar, por lo tanto, hace necesario la conformación de equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios que aborden junto con la comunidad las problemáticas presentes en la misma.

La comunidad es un actor cogestionario durante todo el proceso de desarrollo, es por eso que es primordial fomentar liderazgos asumidos por la población que tengan como base una identidad y pertenencia hacia lo colectivo, permitiendo así implementar propuestas construidas con el esfuerzo, iniciativa y dirección de la comunidad. En este sentido, las actividades y propuestas planteadas deben estar “articuladas y coordinadas dentro de un programa o proyecto que vaya más allá del mero asistencialismo, activismo, voluntarismo y dispersión de las fuerzas sociales convocadas para la intervención.” (Pérez A, 2016)

El involucramiento directo de la comunidad en programas de intervención, si bien puede estar acompañado por agentes externos, las propuestas deben estar direccionadas a la autogestión a largo plazo por parte de la población local, generando un crecimiento tanto personal como colectivo, pues “permite emplear las propias capacidades, generando nuevas expresiones y desarrollando las que se tienen en función de los intereses comunitarios que benefician a todos” (Montero M, 2004)

En este sentido, se vuelve necesario recalcar el enfoque que tiene el desarrollo comunitario al momento de definir prioridades de acción, pues las mismas no se centran solamente en el fortalecimiento de las infraestructuras de servicio como puede ser el abastecimiento de agua potable, energía eléctrica, comunicaciones, etc., sino se enmarca en una visión de sostenibilidad, lo que implica identificar y potenciar las capacidades de la población, de esta forma, el proceso de transformación no depende de agentes externos, sino que está centrado en la comunidad.

Así también, la contextualización de las iniciativas o propuestas de acción se vuelven fundamentales para asegurar la pertinencia de las mismas en el territorio. La comprensión integral de la comunidad no solamente en el ámbito económico, sino también social, cultural, ambiental, histórico, etc., permite que las acciones sean generadas desde la gente y para la gente.

Para esta investigación se comprende al desarrollo comunitario en los términos que se han mencionado, implicando de forma primordial la participación activa de todos los actores durante todo el proceso de intervención. Promoviendo así, la construcción de ciudadanía y democracia a través de espacios de diálogo, que fomenten una lógica de trabajo en red, para de esta forma construir acciones integrales, transformadoras y sostenibles. El desarrollo comunitario debe promover una continua reflexión y aprendizaje mutuo de la comunidad, pero principalmente su visión será mejorar las condiciones de vida de las personas a través de su empoderamiento.

### **CAPÍTULO III**

#### **MARCO METODOLÓGICO**

La presente disertación se desarrolla a través de un enfoque cualitativo, puesto que la sistematización implica documentación, análisis y reflexión de las experiencias que se han ejecutado a lo largo del periodo de implementación; este enfoque permite recopilar la información necesaria de forma integral, comprendiendo de manera profunda los sentidos, significaciones y definiciones de la realidad desde la interpretación o percepción de los diferentes sujetos que han formado parte del programa de LULI en Servicio. Para obtener la información se establecerá un diálogo de saberes entre quien investiga y quienes forman parte de esta investigación, para así generar conocimiento, a partir de las percepciones y experiencias de los mismos.

Para la descripción del marco teórico se obtuvo información de fuentes secundarias como son libros y publicaciones relacionadas al aprendizaje y servicio, al liderazgo, la participación, y el desarrollo local y comunitario. Así mismo, para el desarrollo del marco contextual se utilizaron fuentes secundarias y primarias para describir a la PUCE, la DIM, LULI y LULI en Servicio.

Para recopilar la información necesaria, se aplicaron algunos instrumentos de investigación a diferentes sujetos informantes como son: entrevistas a tres docentes que han formado parte del programa, a dos personas de las comunidades de Gualea y San Isidro, y un grupo focal a 10 estudiantes que han formado parte de LULI en Servicio. La información de los proyectos se recolectó a partir de fuentes secundarias como informes de proyectos, y de fuentes primarias a través de un cuestionario de preguntas que fue respondido por algunos estudiantes.

Las entrevistas con los docentes se realizaron en el campus universitario mientras que las entrevistas a las personas de la comunidad se realizaron también de forma presencial en los territorios correspondientes. Por otro lado, el grupo focal se implementó a través de la plataforma de Zoom, estaba previsto que participara un estudiante por cada cohorte, pero por distintas circunstancias se logró concretar un grupo de 10 estudiantes, con los cuales se armó un grupo de WhatsApp para facilitar la organización de los tiempos de todos.

Todos los espacios fueron grabados con previa autorización de las/los participantes para posteriormente ser transcritos. Una vez realizado este proceso, se identificaron 4 elementos principales de análisis que permitieron organizar la información recolectada los mismos que fueron: proceso de aprendizaje, incidencia de los proyectos, perspectiva de la comunidad y aprendizajes significativos. Con esto, se procedió a sistematizar y escribir los resultados de la investigación.

A continuación, se presenta un cuadro con los sujetos informantes y los instrumentos aplicados:

Informantes Clave	Instrumento		Número
	Entrevista	Grupo Focal	
Docentes que han formado parte del programa.	3	-	3
Estudiantes que han participado en LULI en Servicio.	-	1 (10 personas)	1
Miembros de las comunidades.	2	-	2
<b>Total de instrumentos aplicados</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>6</b>

Fuente: Elaboración propia

## CAPÍTULO IV

### LULI EN SERVICIO: EXPERIENCIA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

#### 4.1. Proyectos impulsados desde LULI en Servicio

A continuación, se hace una breve síntesis de los 12 proyectos que han implementado las/los estudiantes que formaron parte de las promociones de LULI en Servicio desde el año 2009 hasta el 2020. Cada grupo de estudiantes implementó su proyecto durante un año, hasta pasar la posta a la siguiente cohorte. Los proyectos se han implementado en 3 territorios distintos, del 2009 al 2016 en la parroquia de Gualea, en el 2017 en el Yasuní y del 2018 al 2020 en la parroquia de San Isidro en Manabí.

##### 4.1.1 Territorio de Gualea

Gualea es una parroquia rural del Distrito Metropolitano de Quito, ubicada en el noroccidente de la provincia de Pichincha. Su fundación fue en el año 1861, esta parroquia fue parte del territorio en donde se asentó la cultura Yumbo; de aquí proviene el origen de su nombre, cuya raíz en el idioma cara o yumbo significa “camote grande”.

La parroquia se encuentra dividida en 13 barrios: Gualea Cruz, El Porvenir, Gualea Centro, Urcutambo; Vista Hermosa, Bella Vista, El Belén, Las Tolas, San Luis Alto, San Luis Bajo, Guanábana, El Copal y Manchuri. La población actual de Gualea es de 2516 habitantes y la principal actividad a la que se dedica la población es la agricultura y la ganadería, es así que el “porcentaje de trabajadores agrícolas es del 64,50 % del cual solo el 31,90 % posee un salario fijo; la población predominante es la infantil, adolescente y juvenil en edad productiva”. (PDOT Gualea, 2021:6)

Los principales productos agrícolas presentes en la zona son “la caña de azúcar, plátano, yuca, zanahoria blanca, maíz, fréjol, aguacate, café y cacao; cítricos como naranja y limón meyer; entre las frutas se encuentran: mandarina, guayaba pitahaya, naranjilla y otros”. (PDOT Gualea, 2021:61). Otra de las actividades económicas de la parroquia es la silvicultura, la pesca y la producción y procesamiento de la panela y el aguardiente. Además, actualmente se realiza turismo ecológico, por medio de agro fincas, turismo cultural, de recreación y de deportes extremos.

Según los datos del diagnóstico de la parroquia, presentados en el PDOT de Gualea 2021-2023, apenas el 44,9% de la población tiene agua potable, mientras que el 44% de hogares recibe agua por medio del río o vertientes (entubada). Así mismo solo un 13,42% tiene acceso a la red de alcantarillado, lo que ha desencadenado, junto con la explotación minera y la mala gestión de los desechos comunes, problemas de contaminación en ríos y quebradas.

Por otro lado, el sistema educativo en la parroquia no abastece todas las necesidades de los habitantes, al igual que el sistema de salud, pues la falta de personal médico ha provocado que la atención en Gualea sea irregular. A nivel de seguridad, el UPC detecta que existe un 10% de inseguridad en el territorio principalmente por casos de violación, alcoholismo y violencia intrafamiliar.

#### **4.1.1.1 Proyecto “Wawas de Gualea” en el Centro de Desarrollo Infantil (2009)**

Para la implementación de este proyecto se invitó a los 8 estudiantes que conformaron el grupo, sin embargo, solo se implicaron seriamente tres.

- **Objetivo del proyecto:** Aportar al “(...) desarrollo integral de las niñas y niños menores a 6 años de la parroquia de Gualea a través de la ejecución de acciones concretas para los niños y niñas que asisten al Centro de Desarrollo Infantil de la parroquia.” (Masa, 2011:63)
- **Descripción del proyecto:** En un primer momento el proyecto se enfocó en la adecuación del espacio físico del CDI de Gualea para mayor seguridad, cuidado e higiene de los niños y niñas. Y en un segundo momento, se realizaron capacitaciones sobre temas relevantes al desarrollo infantil.
- **Actividades realizadas:**
  - Adecuación del espacio físico del CDI: Se implementó un techo en el patio para cubrir del sol y la lluvia a los niños y niñas, se cambiaron los baños por unos de tamaño adecuado para el uso de los niños y se hicieron algunas mejoras dentro de las aulas como pintura y alfombrado.
  - Se implementaron algunos materiales didácticos, psicopedagógicos y recreativos que promuevan la estimulación temprana y el desarrollo psicomotriz.

- Capacitación a madres y padres de familia en temas de nutrición, higiene y desarrollo psicomotriz infantil para potenciar el crecimiento de sus hijos e hijas.
- Se dio apoyo nutricional a las niñas y niños del CDI para mejorar su alimentación durante 6 meses.
- **Principales actores implicados:** Educadoras del CDI, padres y madres de familia de los niños y niñas del CDI, presidente de la Junta Parroquial de Gualea.
- **Límites del proyecto:**
  - Al ser la primera experiencia del eje de intervención comunitaria el camino se fue haciendo al andar.
  - Recursos económicos y logística para implementar el proyecto.
  - Disponibilidad de tiempo de todo el grupo de estudiantes de LULI.

#### **4.1.1.2 Proyecto en valores para el Colegio Nacional Alfredo Pérez Chiriboga (2010)**

La implementación de este proyecto estuvo conformada por un equipo de 5 estudiantes.

- **Objetivo del proyecto:** Promover valores fundamentales de la sociedad en los estudiantes del Colegio Alfredo Pérez Chiriboga en Gualea Cruz.
- **Descripción del proyecto:** El proyecto se formó por dos componentes. El componente de infraestructura enfocado en la adecuación de un aula para la implementación de la materia de Valores. Y el componente de intangibles que desarrolló un proceso de formación para la clase de valores para los estudiantes de educación básica del colegio, para que pueda ser implementado a lo largo del año lectivo.
- **Actividades realizadas:**
  - Adecuación de un aula dentro del colegio para que sea utilizada como aula de valores.
  - Adecuación y mantenimiento en el resto de aulas.
  - Donación de libros para la creación de una pequeña biblioteca dentro del aula de valores.
  - Desarrollo de un manual para la formación de los estudiantes de 8vo, 9no y 10mo curso en los temas de Valores, Motivación y Plan de vida

respectivamente. El material desarrollado fueron guías tanto para los estudiantes, como para el docente de la materia.

- Implementación de una semana de trabajo con los profesores de valores, los directivos del colegio, y los estudiantes, sobre cómo usar el material y cómo desarrollar las clases. Se desarrollaron clases demostrativas a los profesores y se realizó con ellos clases guiadas para los estudiantes.
- Dotación de materiales para el desarrollo de las actividades descritas en los folletos de trabajo de los estudiantes.
- **Principales actores implicados:** Padres y madres de familia. Autoridades, docentes y estudiantes del colegio.
- **Límites del proyecto:**
  - Se generó un retraso en el desarrollo de las actividades planificadas en los folletos, debido a que el material no era utilizado de la forma adecuada y los docentes no destinaban las horas de valores a las actividades correspondientes.
  - La falta de contacto continuo entre el equipo de LULI y los estudiantes del colegio dificultó que los mismos puedan identificar quiénes formaban parte del grupo de LULI y al mismo tiempo, tener más cercanía con el trabajo que se estaba realizando.
  - La coordinación zonal fue compleja, no fue posible asegurar el apoyo desde las instancias centrales y regionales del Ministerio de Educación, lo que afectó la sostenibilidad del proyecto, el cual solo se implementó por dos años.

#### 4.1.1.3 Proyecto “Luli-Soposopanqui” en Guanábana (2011)

La implementación de este proyecto estuvo conformada por un equipo de 7 estudiantes.

- **Objetivo del proyecto:** Dar inicio a un proceso de cooperación en conjunto con la comunidad, para llevar a cabo un proyecto a favor de los niños y niñas de la escuela Soposopanqui en Guanábana.
- **Descripción del proyecto:** En lo visible, el proyecto aportó en la adecuación de dos aulas de la Escuela unidocente de Guanábana, mientras que en lo invisible se apoyó en el área de nutrición de los niños y niñas de la comunidad.
- **Descripción de las actividades realizadas:**

- Construcción de una nueva aula en la escuela, en donde se colocaron cuatro computadoras que fueron rehabilitadas para su uso.
- Readecuación de la infraestructura y pintura en el aula antigua.
- Capacitación a docentes en el uso y manejo de las computadoras.
- Diagnóstico nutricional a los niños y niñas.
- Capacitación a padres y madres de familia para mejorar la calidad nutricional en la preparación de los alimentos.
- **Principales actores implicados:** Padres y madres de familia, niños y niñas de la escuela Soposopanqui, profesor de la escuela Germán Montúfar.
- **Límites del proyecto:**
  - El docente no contaba con las competencias adecuadas para la enseñanza de la computación.
  - Faltó motivación y seguimiento para que el docente y los niños y niñas se apropien del espacio, pues a veces el temor es más fuerte que la necesidad.

#### **4.1.1.4 Proyecto “Equipamiento de un Aula de Audiovisuales y el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas a maestros y alumnos para el aprovechamiento de los recursos en la enseñanza y autoaprendizaje” en el colegio Alfredo Pérez Chiriboga (2012)**

La implementación de este proyecto estuvo, nominalmente, conformada por un equipo de 10 estudiantes, aunque en la práctica se implicaron la mitad.

- **Objetivo del proyecto:** Implementar y equipar un aula de audiovisuales en el Colegio Alfredo Pérez Chiriboga, apoyando con nuevas alternativas metodológicas y pedagógicas en la formación académica de los estudiantes de 12 a 22 años de edad, incluyendo su contexto histórico, geográfico, social y organizativo durante su proceso de aprendizaje.
- **Descripción del proyecto:** Dentro de los objetivos tangibles, el proyecto logró equipar un aula con el hardware y software básico para audiovisuales, se elaboraron Guías Metodológicas y se dotó de material audiovisual al colegio. Por otro lado, los objetivos intangibles se centraron en la capacitación a los docentes.
- **Descripción de las actividades realizadas:**
  - Adecuación y equipamiento del aula para audiovisuales.

- Construcción de fichas, insumos y recursos audiovisuales de los temas priorizados de la malla curricular, junto con los docentes del colegio.
- Implementación de un taller para capacitar a los profesores del colegio y al grupo LULI en la elaboración de Guías Metodológicas de las materias y temas ya previamente priorizados y escogidos.
- Dotación de Material Audiovisual como: películas, documentales, cortos.
- Capacitación en cuanto a nuevas técnicas pedagógicas para la relación profesor-estudiante.
- Utilización de guías de trabajo en proceso pedagógico de herramientas audiovisuales.
- Contribución al reforzamiento de la malla curricular de las y los profesores.
- **Principales actores implicados:** Autoridades y estudiantes del Colegio Alfredo Pérez Chiriboga.
- **Límites del proyecto:**
  - Existieron algunos inconvenientes en el tema de encontrar a la persona para realizar el taller sobre la construcción de guías, razón por la cual el proyecto tuvo un retraso.
  - El cruce de tiempos y horarios entre los estudiantes puede haber generado sobrecarga en la distribución de responsabilidades para los temas de logística del proyecto.

#### 4.1.1.5 Proyecto “Guía De Identidad Comunitaria Y Turística de Gualea” (2013)

La implementación de este proyecto estuvo conformada por un equipo de 12 estudiantes.

- **Objetivo del proyecto:** Dar a conocer la riqueza cultural y turística de Gualea al interior y al exterior de la comunidad para fortalecer las posibilidades de desarrollo local.
- **Descripción del proyecto:** Desarrollar una guía de Identidad Comunitaria y Turística que aporte a que la comunidad pueda implementar proyectos de turismo que les sirvan para ser autosuficientes y autosustentables.
- **Descripción de las actividades realizadas:**
  - Elaboración e implementación de instrumentos de recolección de información.

- Sistematización de la información, principalmente se registraron diferentes historias, leyendas y tradiciones locales, al igual que un inventario de los atractivos turísticos principales de la parroquia.
- Diseño e impresión de la “Guía de identidad comunitaria y turística de Gualea”.
- Difusión y promoción de la “Guía de identidad comunitaria y turística de Gualea” entre las familias de los barrios de Gualea y en otras instancias de promoción turística.
- Charlas con la comunidad sobre costumbres y tradiciones de la zona.
- Apoyo y guía para proyectos locales en la parroquia.
- **Principales actores implicados:** Junta parroquial de Gualea, especialmente Rosa Guamán, miembro de la Junta Parroquial y lideresa de la comunidad y algunos pobladores de la zona.
- **Límites del proyecto:**
  - Las condiciones geográficas y físicas que había en el territorio fueron un reto al momento de realizar el trabajo de campo que requirió el proyecto.
  - Otra dificultad fue la deserción de algunas personas del equipo de LULI.

#### 4.1.1.6 Proyecto para el fortalecimiento del turismo y la identidad comunitaria de Gualea (2014)

La implementación de este proyecto nominalmente estuvo conformada por un equipo de 13 estudiantes.

- **Objetivo del proyecto:** Dinamizar el turismo comunitario en Gualea de acuerdo a los establecimientos turísticos recogidos en la guía de turismo de Gualea, realizada por la cohorte anterior.
- **Descripción del proyecto:** El proyecto buscó fortalecer el turismo comunitario de la parroquia de Gualea y capacitar a la comunidad con herramientas turísticas.
- **Descripción de las actividades realizadas:**
  - Apoyo en la consolidación de la comisión de turismo de Gualea.
  - Organización de las rutas turísticas junto a la comisión de turismo de la parroquia.
  - Capacitación en herramientas, técnicas y servicios del turismo comunitario.

- Organización de dos visitas turísticas con estudiantes de la PUCE y externos.
- Fundación de una organización de turismo comunitario en Gualea.
- **Principales actores implicados:** El comité de turismo comunitario de Gualea, la junta parroquial de Gualea.
- **Límites del proyecto:**
  - “El mayor reto fue concientizar y responsabilizar a la comunidad ya que las personas pudieron evidenciar que todo proceso tiene que recorrer un largo camino antes de presentar beneficios.” (Lascano, 2018:63)
  - La participación de los integrantes del grupo de LULI fue disminuyendo con el pasar del tiempo.

#### 4.1.1.7 Proyecto “Gualea: Turismo Comunitario, Social y Solidario” (2015)

La implementación de este proyecto nominalmente estuvo conformada por un equipo de aproximadamente 15 estudiantes.

- **Objetivo del proyecto:** El principal objetivo del proyecto era aportar al posicionamiento de Gualea como un destino turístico.
- **Descripción del proyecto:** Potenciar los diferentes atractivos turísticos de la zona a través del empoderamiento de los actores internos de la parroquia para incrementar su promoción.
- **Descripción de las actividades realizadas:**
  - Fortalecer a la comisión de turismo de Gualea.
  - Creación de nuevos circuitos turísticos.
  - Formación técnica a miembros de la comisión de turismo de Gualea en turismo social y solidario.
  - Difusión y promoción de Gualea como destino turístico.
- **Principales actores implicados:** Los miembros de la comisión de turismo de Gualea, particularmente Rosa Guamán y Marisela, lideresas de Gualea.
- **Límites del proyecto:**
  - Al estar implicados algunos actores, fue algo complicado la organización y coordinación con los mismos.
  - También al interior del grupo de liderazgo se dificultó la participación responsable de sus miembros.

#### 4.1.1.8 Atención a grupos prioritarios (mujeres, jóvenes, niños/niñas) para emprendimientos y mejora en la calidad de vida, así como el desarrollo socio educativo (2016)

La implementación de este proyecto nominalmente estuvo conformada por un equipo de 15 estudiantes.

- **Objetivo del proyecto:** “Fortalecer el emprendimiento en mujeres, mejorar la calidad de vida en niños y fomentar la identidad cultural local en jóvenes.” (Lascano, 2018:65)
- **Descripción del proyecto:** El proyecto se desarrolló en tres ejes, el primero en el ámbito histórico-cultural, en el desarrollo infantil y por último en el empoderamiento de mujeres.
- **Descripción de las actividades realizadas:**
  - Se implementaron talleres con los jóvenes del Colegio Alfredo Pérez Chiriboga.
  - Implementación de un museo fotográfico que aportó al fortalecimiento de la identidad de la parroquia, para lo cual se elaboraron textos sociológicos.
  - Con los niños se trabajó en aspectos como la psicomotricidad, estimulación temprana y nutrición.
  - Se realizaron capacitaciones a los padres y madres de familia del CIBV de la parroquia sobre los aspectos trabajados con los niños.
  - Se conformó un grupo de mujeres que recibieron capacitación en emprendimiento y en temas de empoderamiento de género.
  - Como resultado de la formación con el grupo de mujeres se creó una panadería liderada por ellas.
- **Principales actores implicados:** Padres y madres de los niños, grupo de mujeres de la parroquia, jóvenes del colegio APCH.
- **Límites del proyecto:** Dificultad en la coordinación de tiempos entre los actores de la comunidad y el equipo de LULI en Servicio.

#### **4.1.2 Territorio Pompeya-Yasuní**

Pompeya es una parroquia rural de la provincia de Orellana, con una superficie de 97.87 km<sup>2</sup> y actualmente se estima que tiene una población de 2.528 habitantes, de los cuales el 75% tiene entre 0 y 30 años de edad. Según los datos presentados en el PDOT de Pompeya 2019-2023, en este territorio la población indígena alcanza el 95% frente al 5% de personas mestizas. Además, el 80% de la población pertenece a algún grupo de atención prioritaria.

La principal actividad de la zona es la agricultura, especialmente productos como el cacao, maíz, café y plátano. Pompeya, por su ubicación a las riberas del río Napo, se ha consolidado como un sitio estratégico de comercio, en donde la gente vende productos del campo y se abastece de víveres y accesorios. Alrededor del 42.5% de la población es económicamente activa y según un estudio del 2014 se estima que el 89.1% de la población de la parroquia vive una situación de pobreza por consumo, es decir que “nueve de cada diez hogares no generan los ingresos suficientes para comprar los insumos de la canasta de bienes y servicios que les permitiría, a un costo mínimo, la satisfacción de las necesidades elementales.” (PDOT Pompeya, 2019:112)

Dentro del nivel educativo de la población, aproximadamente “el 4.7% de la comunidad educativa alcanza la educación secundaria; la educación superior es incipiente. Además, que la presencia de analfabetismo en la parroquia afecta al 9% de los hombres y 26% de las mujeres” (PDOT Pompeya, 2019:116). Por otro lado, la gestión de la salud en su mayoría es a través de medicina tradicional, es así que hay curanderos y parteras dentro de la comunidad. También, solo el 14.2% de la población está afiliada a la seguridad social, limitando el acceso a la salud pública y la jubilación.

Con respecto a los servicios básicos existe un déficit del 72% en cobertura de agua, además de la ausencia de un sistema de alcantarillado sanitario y pluvial. La cobertura eléctrica de la zona según datos de la encuesta condiciones de vida 2014, es del 16.7%, así mismo el servicio de telefonía es muy bajo y la conectividad de internet no llega a cubrir las necesidades de toda la población.

Por otro lado, existen algunos problemas de violencia de género e intrafamiliar relacionados al consumo de alcohol, es así que el 39% de hombres y el 26% de mujeres consumen cerveza de manera habitual.

#### 4.1.2.1 Fortalecimiento del Emprendimiento de Turismo Comunitario "Pashpanchu" en la Comuna Kichwa Pompeya - Yasuní (2017)

La implementación de este proyecto estuvo conformada por un equipo de 12 estudiantes.

- **Objetivo del proyecto:** Fortalecer el emprendimiento de turismo comunitario a través de talleres y capacitaciones.
- **Descripción de las actividades realizadas:**
  - Capacitación en temas de servicios turísticos.
  - Fortalecimiento de liderazgos juveniles y de mujeres.
- **Principales actores implicados:** Directiva de la Comuna, Socios del ETC Pashpanchu.
- **Límites del proyecto:**
  - La distancia de Quito a Pompeya requería una mayor cantidad de tiempo y recursos.
  - Por ser un nuevo territorio en donde LULI realizó un proyecto por primera vez, no había relación ni línea base previa, por lo que se invirtió alrededor de 5 meses en el levantamiento de información.

\*Es importante recalcar que la cohorte de LULI 2016, aportó como medida emergente frente al terremoto, en la construcción de casas con la fundación Hogar de Cristo en Manta, si bien no fue un proyecto como tal, fue un esfuerzo muy valioso que consideré importante mencionar.

#### 4.1.3 Territorio de San Isidro-Manabí

San Isidro es una parroquia rural de la provincia de Manabí, fundada en 1928, con una población de 10.768 habitantes hasta el año 2019. Esta zona es considerada como un sitio arqueológico ya que se han encontrados grandes vestigios de algunas culturas como la Valdivia, Machalilla, Chorrera, Bahía y principalmente es considerado como “uno de los lugares cerámicos más grandiosos del país y de Mesoamérica” ya que “seguramente fue el asentamiento ápice del área cultural Jama Coaque”. (PDOT San Isidro, 2020:7)

Una de las principales fuentes de ingreso en la parroquia es la agricultura, la ganadería, la silvicultura y la explotación forestal. Los principales productos que se

cosechan son el maracuyá, el cacao, la yuca, el maíz y el café. También dentro del sector secundario se encuentran actividades artesanales e industriales manufactureras como la elaboración de productos con leche de ganado vacuno. Según el censo del año 2010 el 40.71% de la población es económicamente activa. Dentro de San Isidro también se realiza actividad minera en gran magnitud, lo que ha venido provocando, a más de los problemas ambientales, el deterioro de las vías por el constante transporte de equipos pesados.

San Isidro cuenta con el servicio de agua entubada, alrededor de 1059 habitantes se benefician de este servicio, aunque nadie cuenta con la instalación de medidores de agua para cada consumidor. Así mismo, la parroquia cuenta con sistema de alcantarillado de aguas residuales que ha beneficiado a aproximadamente 1059 viviendas.

Respecto a la cobertura y servicios de telecomunicación, el 9.49% de la población dispone de teléfono convencional y el 75% de los hogares disponen de teléfono celular. Según los datos del censo 2010 apenas el 2.64% de la población tenía acceso a internet, aunque la mayor parte de las personas tienen red eléctrica en sus hogares.

Según los datos obtenidos en el Plan de Desarrollo Territorial del 2020, el 30,9% de la población de la parroquia es pobre y el 47.67% de la población es extremadamente pobre. En cuanto a la educación, San Isidro registra un porcentaje de analfabetismo del 33.3% de su población. En el área de salud, se ha identificado, según los datos del MSP-2017, que alrededor de 701 niños y niñas son atendidos por desnutrición y de estos, el 6.85% tiene desnutrición crónica. La parroquia cuenta con 2 unidades de salud pública.

#### **4.1.3.1 Jóvenes Involucrados “¡Asúntate!” (2018)**

La implementación de este proyecto estuvo conformada por un equipo de estudiantes.

- **Objetivo del proyecto:** Promover un espacio de carácter “lúdico, no formal, extracurricular, dirigida a niños y a adolescentes en donde se trabajan habilidades de introspección y autoconocimiento, conocimiento del otro, aprendizaje de habilidades no violentas para resolver conflictos, expresión de emociones, conocimiento del propio entorno (físico, ambiental y cultural) y de la realidad mayor (región, país).” (Andrade et al, 2019:95)

- **Descripción del proyecto:** Se organizaron dos equipos que llevaron adelante actividades extracurriculares para los niños en los territorios de Pechichal y Río Mariano Tutumbe, y una propuesta concreta para los jóvenes en Río Mariano.
- **Descripción de las actividades realizadas:**
  - Implementación de actividades extracurriculares con una duración de dos horas durante dos semanas.
  - Las actividades comenzaban con una breve explicación de la dinámica de la tarde, enfatizando los elementos que les permitan a los niños, niñas y adolescentes “tramitar los impulsos de reconocimiento o de frustración en el marco de las actividades lúdicas, así como del carácter del grupo en relación con los resultados en una actividad de competencia”. (Andrade et al, 2019:95)
  - Se promovió la generación de espacios de escucha que permita afianzar los vínculos y relaciones para que las mismas se construyan desde el reconocimiento y el respeto al otro.
  - Se realizaron reuniones con los padres de familia para evaluar la dinámica que se estaba implementando.
- **Principales actores implicados:** Niños, niñas y adolescentes de las comunidades de Pechichal y Río Mariano, padres y madres de familia.
- **Límites del proyecto:** No hay registro

#### 4.1.3.2 Club deportivo Pechichal y Río Mariano (2019)

La implementación de este proyecto estuvo conformada nominalmente por un equipo de 10 estudiantes.

- **Objetivo del proyecto:** Generar espacios recreativos y positivos que aporten a disminuir los niveles de violencia en Río Mariano y Pechichal, y a mejorar las relaciones sociales dentro de la comunidad.
- **Descripción del proyecto:** Implementación de actividades y espacios que promuevan la importancia de valores que aporten a sembrar una convivencia pacífica en las comunidades.
- **Descripción de las actividades realizadas:**
  - Creación de un club deportivo de fútbol para niños y niñas, para lo cual se compraron implementos deportivos.

- Implementación de actividades como el cine y excursiones al río.
- Para los adultos se realizaron actividades como danza y cine.
- Se realizaron capacitaciones sobre sexualidad y la prevención del uso de drogas para los adolescentes.
- **Principales actores implicados:** Líderes de las comunidades, profesores de la PUCE que colaboraron en las capacitaciones y persona representante de la educación de San Isidro.
- **Límites del proyecto:**
  - Al principio fue complicado el trabajo con los adolescentes.
  - Al trabajar en dos comunidades que no eran aledañas, se complicó el viaje de la maestra de danza.
  - Falta de tiempo para implementar el proyecto.

#### 4.1.3.3 Proyecto en la parroquia de San Isidro, Sucre, Manabí (2020)

La implementación de este proyecto estuvo conformada nominalmente por un equipo de 14 estudiantes.

- **Objetivo del proyecto:** Creación, planificación y aplicación de proyectos en áreas prioritarias para el desarrollo educativo, sanitario y cultural de San Isidro y sus comunidades, en una lógica de trabajo conjunto.
- **Descripción del proyecto:** Antes de la implementación del proyecto en San Isidro, los estudiantes de esta cohorte realizaron una intervención en apoyo al Centro una Familia de Familias, en donde colaboraron en la recolección de donaciones para kits alimentarios. Por otro lado, el proyecto en San Isidro se dividió en 4 ejes; Raíces y Sueños, Salud Mental, Educación y Conectividad.
- **Descripción de las actividades realizadas:**
  - **Centro una Familia de Familias:** Elaboración de campaña comunicacional en redes durante 6 semanas.
  - **Raíces y Sueños:** Implementación de capacitaciones a los pobladores sobre métodos de entrevistas cualitativas, transcripción de entrevistas para la fundación Raíces y Sueños, creación de un club de jóvenes para el fortalecimiento de habilidades parlamentarias y derechos humanos, y la creación de talleres sobre temas de interés de la zona.

- **LULI Salud Mental:** Implementación de espacios de contención emocional individual, desarrollo de ruedas comunitarias, y realización de talleres de capacitación y promoción de salud mental.
- **Más allá de las aulas (MADLA):** Capacitación docente en herramientas metodológicas, y nivelación y enseñanza de lengua extranjera (inglés)
- **Internet para Pechichal:** Creación de una campaña de recolección de fondos para la construcción de un infocentro en la comunidad de Pechichal. Recolección y reparación de equipos con el apoyo de la facultad de Ingeniería de la PUCE.
- Creación de una página en Instagram @acción.luli como un medio de comunicación y socialización de las actividades que LULI en Servicio realiza, la misma que también tiene el propósito de ser heredada a las cohortes siguientes.
- **Principales actores implicados**
  - Centro una Familia de Familias.
  - Fundación Raíces y Sueños de Manabí, VUI-PUCE, Parlamento Andino Juvenil de San Isidro.
  - Centro de Psicología Aplicada-PUCE, Centro de Salud de San Isidro.
  - Colegio 6 de diciembre en Piquigua, Colegio de San Isidro, Red Educativa Ignaciana, Asociación Escuela de Lingüística-PUCE.
  - ASOCAPE, UOCASI, FEPP, Facultad de Ingeniería en Sistemas-PUCE.
- **Límites del proyecto:**
  - La llegada de la pandemia fue la principal limitación durante el año de intervención de este proyecto. Debido a esta situación y tomando en cuenta las nuevas dificultades que se generaron por las restricciones sanitarias, los estudiantes comenzaron a colaborar en la campaña de recolección de alimentos del Centro una Familia de Familias, antes conocido como CMT. Sin embargo, el compromiso y la relación que habían formado con la comunidad de San Isidro les motivó a construir un proyecto en este territorio.
  - En este sentido, las principales dificultades se centraron en la adaptación de las actividades planteadas a la virtualidad y al distanciamiento social, lo que significó un reto en la coordinación, ejecución y seguimiento de la propuesta del proyecto.

## **4.2. Viviendo y construyendo una propuesta colectiva**

Como ya se ha mencionado anteriormente, el programa de Liderazgo es una propuesta de formación integral que abarca cinco ámbitos fundamentales: la académica, que implica lo socio-político-ambiental, las herramientas de liderazgo y la espiritualidad ignaciana; la territorial, o de inserción comunitaria; la motivacional o de conocimiento de las emociones internas; la latinoamericana y, la de intervención comunitaria que se ejecuta luego de vividos los cuatro ámbitos anteriores, proceso en el cual los estudiantes eligen voluntariamente formar parte de LULI en Servicio.

Construir una propuesta de proyecto es un reto significativo, y no solamente por las capacidades teóricas, técnicas y metodológicas que se requieren, sino por el esfuerzo que implica un trabajo construido colectivamente desde una visión de servicio. Es imprescindible mencionar que aquellos estudiantes que toman el reto de ser parte de LULI en Servicio, si bien terminaron un proceso de formación valioso, la mayoría no ha tenido experiencia previa en construcción de proyectos y, en segundo lugar, su realidad sigue siendo la de estudiantes universitarios en proceso de aprendizaje y crecimiento.

Con este panorama, entendemos que aquello que les va a permitir construir un proyecto está en su mayor parte de forma teórica, porque si bien se han realizado inserciones de campo que les han permitido conocer de más cerca la realidad, ser parte de un proceso colectivo de construcción de proyecto es un capítulo totalmente nuevo. Sin embargo, los conocimientos y la experiencia adquirida a lo largo del proceso de formación se convierten en la base principal para llevar a cabo estas iniciativas.

A continuación, se irán desarrollando algunos aspectos relevantes que forman parte del proceso que los estudiantes viven durante LULI en Servicio.

### **4.2.1 Principios que guían la implementación de proyectos en LULI en Servicio**

Uno de los principales propósitos de la implementación de un proyecto comunitario, luego del año de formación, se centra en propiciar un espacio de práctica de todo aquello que fue aprendido en la teoría. La metodología de aprendizaje-servicio invita a los y las estudiantes a participar y ser parte de procesos de transformación y justicia social con un enfoque de servicio y cooperación. Es importante mencionar que el proyecto

que se construye e implementa durante este tiempo no es el fin en sí mismo de LULI en Servicio, sino son los aprendizajes profundos que se generan durante todo el proceso, y es eso exactamente lo que la investigación presente irá desarrollando.

LULI en Servicio es un espacio que promueve la construcción de propuestas de proyecto desde una lógica horizontal de encuentro con el otro, que permite tener una visión de los miembros de la comunidad “como actores y actrices con potencialidades” (Romi, cohorte LULI 2011) y con una voz que debe ser escuchada y tomada en cuenta en todo el proceso de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de un proyecto.

La forma en la que se realiza este proceso se centra en algunos principios como el liderazgo transformacional y social, el mismo que se enfoca en el trabajo en conjunto desde el aterrizaje en un territorio para conocer e interpretar una determinada realidad y contexto, y a partir de esto, proponer, construir, planificar e implementar una propuesta basada en las necesidades sentidas por la comunidad. Este tipo de liderazgo se enfoca no solo en el individuo, sino en la fuerza de lo colectivo y de la búsqueda del bien común, es por esto que también busca fortalecer las potencialidades de los miembros del grupo y en la resolución de las dificultades del equipo, con una mirada continua de reflexión y sentido humano.

La lógica de construcción de proyectos comienza desde el acercamiento a la comunidad, los estudiantes llegan en calidad de invitados que buscan conocer una realidad, esto implica tener una actitud de respeto y apertura principalmente a las diferentes costumbres, formas de vida y de visión del mundo que una comunidad posee. Para esto es imprescindible saber escuchar atentamente y propiciar un espacio de diálogo horizontal que permita ir identificando las necesidades presentes en el territorio, para que posteriormente exista un involucramiento continuo de la comunidad durante todo el proceso. En este sentido, Boris Tobar, profesor y coordinador del programa menciona que “el reto ha sido siempre, cómo yo, sujeto externo que descubro una realidad, una necesidad articulo también con la palabra, las decisiones y los intereses de la comunidad”.

LULI en Servicio se transforma en un espacio que otorga y confía responsabilidades reales a los estudiantes, como la buena administración del tiempo, las actividades y los recursos para el proyecto y así mismo, se vuelve un espacio en donde cada estudiante aprende a ser un profesional ético, no solo con habilidades de desempeño,

gestión y comunicación; sino con una forma de ver el mundo desde lo humano, desde la dignificación de los sujetos y el cumplimiento de los derechos humanos. En este sentido, el proceso de formación que los estudiantes atraviesan les permite afianzar ciertos valores y principios necesarios para ir al campo, como el sentido crítico, la solidaridad, equidad, empatía, honestidad, responsabilidad y sostenibilidad.

#### **4.2.2 Conocimientos y herramientas pertinentes para la implementación del proyecto**

LULI y LULI en Servicio son dos momentos que se complementan entre sí, pues si bien el programa de formación tiene elementos valiosos de aprendizaje, se queda incompleto sin el proceso de pasar del dicho al hecho, que es lo que permite LULI en Servicio. Asimismo, implementar un proyecto requiere de elementos necesarios que son adquiridos en el proceso de formación. Por ende, ambos espacios se complementan para lograr en los estudiantes aprendizajes significativos y profundos. LULI en Servicio se convierte en “el salto de calidad, en el acto de decir pasar del estudio y la teoría, a la vivencia y a la ejecución”. (Boris T., entrevista 2022)

LULI en Servicio representa el verdadero compromiso por aportar al cambio, es el espacio perfecto para que todo aquello que nos indigna, sea el motor de impulso para construir realidades más justas. Al final de cuentas, entendemos que es importante la deconstrucción de pensamiento y la consolidación de posturas críticas internas, pero que estas no tienen sentido si no mueve a los estudiantes a hacer algo. Es así, que Carolina Barahona, profesora y acompañante de LULI menciona que un estudiante que ha desarrollado el proyecto “es una persona que realmente es capaz de tomar opción ante las cosas y darse modos, y realmente saber que está disponible, que puede hacerlo, que sortea hasta las dificultades personales para poder ejecutar algo”.

Los tres ejes del componente académico planteados en el proyecto de formación están pensados específicamente para que los estudiantes puedan desarrollar un proceso colectivo de construcción de propuestas, en este sentido, tras la presente investigación, se ha identificado aquellos conocimientos o temas que más marcaron a los estudiantes durante este proceso, empezando por la mirada o las “gafas críticas” que LULI proporciona para ver y entender la complejidad de la realidad y los problemas sociales,

políticos y ambientales que existen en un contexto. Además, es aterrizar y cohesionar la realidad tanto de la comunidad como la nuestra, empezando por identificar necesidades sentidas por la gente.

Por otro lado, el proceso de formación ha promovido el autodescubrimiento y autorreflexión en las/los estudiantes, lo que ha significado que cada uno de ellos logre conocer sus debilidades y potencialidades y, además, haya podido afianzar las motivaciones personales y de vida propias que les impulsa a participar en espacios como LULI en Servicio. También, han logrado desarrollar habilidades sociales como el liderazgo, el asertividad, la comunicación efectiva y la interacción horizontal, que no solamente son necesarias para el trabajo en equipo, sino para propiciar un vínculo con la comunidad.

De igual forma, las herramientas aprendidas e implementadas giran alrededor de cómo construir y ejecutar un proyecto, es decir, cómo identificar las problemáticas, cómo hacer planificación, cronogramas y presupuestos, claro que, desde una lógica muy concreta y sencilla, puesto que el fin de LULI en Servicio no es formar personas expertas en proyectos, pero si busca proporcionar las herramientas para que se pueda ejecutar un proyecto con un orden y una coherencia. Podríamos decir que el espacio de LULI en Servicio es en sí mismo un medio para que los estudiantes puedan descubrir desde su propia experiencia todas las riquezas del proceso.

Asimismo, las dos inserciones que se realizan durante el año de formación constituyen un espacio fundamental para la conformación de relaciones y vínculos con la comunidad. Estos espacios son un primer momento para ir pasando de lo teórico a lo práctico y conocer de cerca la cotidianidad de las personas y vivir estas experiencias junto a ellas. Además, el tiempo que las y los estudiantes van compartiendo con la comunidad les permite ir esbozando las posibles alternativas que pueden ejecutar al año siguiente durante la implementación del proyecto.

### 4.2.3 ¿Cómo empezó la relación con las personas en los territorios?

El inicio de un proceso como LULI en Servicio, empieza desde una motivación profunda de aportar en un territorio en donde exista necesidad, en donde se pueda hacer el mayor bien, y a partir de esto, se va construyendo el vínculo con la comunidad. Es importante mencionar que siempre fueron los profesores y coordinadores de LULI, quienes hicieron esta avanzada inicial, conociendo el territorio e identificando si había la posibilidad de una colaboración mutua. Antes de intervenir en territorio, el equipo a cargo de LULI compartió con la gente cuáles eran los objetivos del programa que, si bien el propósito era implementar un proyecto, los estudiantes lo iban a realizar como un ejercicio de aprendizaje vivencial, y por ende que existía ciertas limitaciones que debían ser expuestas para no crear falsas expectativas en la población.

Una vez realizada esta avanzada, los estudiantes comenzaron a ir a territorio y compartir con la gente en sus actividades cotidianas, incluso muchos de ellos se quedaron a dormir en casas de las personas de la comunidad, lo que significó empezar a conectar con sujetos que viven una realidad diferente a la propia, y que interpela.

Como se ha mencionado, implementar un proyecto con una visión como la que tiene LULI en Servicio, es decir pensada desde la gente y para la gente, implica establecer un vínculo con la comunidad, pero es necesario mencionar que la “comunidad” no termina abarcando a todas las personas, sino a ciertos líderes que van abriendo puertas en función a sus “empatías o simpatías, distancias o cercanías con determinados proyectos” (Boris T, entrevista 2022). Esta es una realidad presente en el trabajo comunitario, que requiere de sentido crítico, porque es en medio de ese tejido interno en donde los estudiantes se van involucrando para aportar a mejorar las condiciones de vida en una de las múltiples problemáticas que seguramente existen en un territorio.

Como ya se ha mencionado, LULI en Servicio inició su intervención en la parroquia de Gualea, movido por unos vínculos sociales y eclesiales, por la realidad de pobreza y marginación de la parroquia, que era una de las más pobres de la provincia de Pichincha y sin duda, por un cierta cercanía y distancia de Quito. Luego de ocho años de vivir experiencias de inserción, estrechar lazos entre personas e instituciones y de haber ejecutado ocho proyectos de intervención comunitaria en este territorio, los estudiantes de la cohorte del 2017, movidos por la fuerza de la lucha medioambiental y el conocimiento de algunos problemas sociales de la comunidad de Pompeya, tomaron la

decisión de comenzar un nuevo proceso en este territorio, y así se fue cerrando un ciclo en Gualea, sin que eso haya significado perder contacto con la comunidad, que se mantiene hasta la actualidad.

La particularidad del territorio de Pompeya implicaba una mayor inversión, tanto de tiempo como de recursos, lo que influyó en que solo una cohorte implementara su proyecto en este lugar, aunque esto tampoco significó que se perdiera el contacto con la comunidad, pues Diego Taco, uno de los estudiantes que formó parte de esa cohorte terminó involucrándose de manera muy personal en la comunidad, y hasta la actualidad trabaja en varios procesos de turismo comunitario en la zona.

Por último, el terremoto en el año 2016 fue un evento que motivó a las y los estudiantes a intervenir en la parroquia de San Isidro del cantón Sucre, la cual como muchas otras comunidades de Manabí sufrió los efectos físicos y sociales que trajo este evento. Es así, que desde el año 2018 LULI en Servicio comenzó su relación con algunas comunidades como Río Mariano, Pechichal, La Florida y Piquigua. El trabajo que se realizó en esta zona, al igual que en Gualea, se caracterizó, por la intención de las cohortes siguientes en fortalecer los vínculos comunitarios e ir complementando los esfuerzos de cada año. La intervención del programa en esta zona concluyó en el año 2022, con el cierre del proyecto de Internet para Pechichal.

#### **4.2.4 La guía de los acompañantes de LULI en Servicio**

El programa de LULI comenzó en el año 2008 con la guía de Boris Tobar hasta el año 2013, junto con Erika Zárate y Matías Murtag durante los años 2009 y 2010. Desde el año 2013 hasta el año 2021, Santiago Andrade fue el docente responsable de LULI, junto con Roberto Vaca desde el 2011 y Carolina Barahona desde el 2012, quienes siguen en el programa hasta la actualidad. Durante el año 2022, Boris Tobar asumió el cargo de coordinador del proyecto junto con Carolina B. y Lucía Arias, quien se incorporó recientemente al programa.

Las y los estudiantes que participaron del grupo focal rescataron el tipo de enseñanza que vivieron durante esta etapa, la misma que puede describirse como una educación distinta a la comúnmente presente en las aulas de las facultades. Andy de la cohorte LULI

2010, menciona que vivió “una educación liberadora, transdisciplinaria, crítica y una educación de conciencia; y eso es la cosa más trascendental de la etapa formativa”.

Santiago Andrade, menciona que es indiscutible que la metodología de Aprendizaje-Servicio que tiene el programa pretende dejar en el pasado aquellas formas de la educación tradicional basadas en el autoritarismo y la imposición. Por el contrario, busca resignificar la labor del docente y acompañante como “gestor de una experiencia compleja de aprendizaje, saliendo del aula de clase, aprendiendo con sus estudiantes”. De esta forma, entendemos que el reconocimiento de este proceso no se lo lleva el docente, sino “el aprendizaje que ese servicio ha logrado en quienes han participado, esa es la mejor conquista”.

LULI y LULI en Servicio son considerados espacios de encuentro con el otro; se convirtió para muchos en un “lugar seguro” en donde se da un sentido de compañerismo y confianza entre todos y todas, lo que lo vuelve propicio para que los estudiantes logren desarrollar sus habilidades y destrezas.

El acompañamiento se caracterizó principalmente por construir una cercanía y familiaridad con los estudiantes, generando un ambiente de respeto, confianza y horizontalidad que enriquezca el trabajo en equipo. Los estudiantes mencionan que, si bien se sintieron acogidos y acompañados en este espacio, también los docentes lograron transmitirles esa sensibilidad social que humaniza las acciones y da sentido a la vida. Todos coinciden al mencionar que más que profesores, los acompañantes de LULI se convirtieron en amigos, en “referentes de la vida” (Diana, cohorte 2009).

Tanto LULI como LULI en Servicio son espacios para solventar dudas y cuestionamientos muy necesarios durante todo el proceso, pero la particularidad se encuentra en la acogida que los docente y acompañantes brindan a los estudiantes, lo que termina generando en ellos motivación, seguridad y respaldo en todo el camino que implica cumplir ciertos objetivos que se plantean para el proyecto. Esto significó para muchos estudiantes, tener de forma constante la presencia de figuras orientadoras en el proceso, como menciona Vero, de la cohorte 2012, “dejaban lo que tenían que hacer y nos escuchaban cuando necesitábamos apoyo”.

La guía que brindan los acompañantes y docentes no era algo impositivo ni tampoco condescendiente, sino había un equilibrio entre apoyar y motivar a que cada

cohorte siga adelante a pesar de las dificultades, y también ser firmes en ciertas circunstancias que lo requerían, como recordarles a los estudiantes que el compromiso con la comunidad es algo valioso y requiere perseverancia. Con respecto a esto, Carmita de la cohorte 2014 menciona “Rescato mucho que hayan encontrado la forma de hacerlo de una manera tan cálida, respetuosa y que no haya generado malestar ni que rompiera los puentes o haya dañado las relaciones que teníamos. Veo su rol como algo esencial para los procesos de LULI”.

La implicación de los acompañantes durante este proceso va de mayor a menor, el propósito es que los estudiantes fortalezcan sus habilidades y tomen un protagonismo cada vez más fuerte. LULI en Servicio es un espacio de libertad guiada que permite la toma de decisiones en conjunto, acompañado de una retroalimentación constante.

Podemos decir que, el rol del acompañante se ha centrado en tres aspectos principales, por un lado, en orientar, monitorear y facilitar ciertos procesos enmarcados en una lógica más teórica, técnica o instrumental. Por otro lado, motivar, apoyar y animar desde un papel más afectivo; y, por último, mantener los vínculos de credibilidad con la comunidad, pues al ser quienes van abriendo estos espacios en territorio tienen la responsabilidad de ir cuidándolos y transmitiéndoles el mismo sentir a los estudiantes.

#### **4.2.5 Amistad, multidisciplinariedad y trabajo en equipo**

La participación de los estudiantes en LULI en Servicio implica un nivel de compromiso mucho mayor que durante el proceso formativo, pues construir e implementar un proyecto conlleva tiempo y dedicación, y por supuesto muchos retos que afrontar, los cual se vuelven mucho más llevaderos al ser parte de un equipo que trabaja por alcanzar objetivos comunes.

LULI y LULI en Servicio es un espacio en donde muchos han podido no solo hacer buenas amistades, sino encontrar compañeros con las mismas convicciones de lucha social y con las mismas ganas de, como algunos mencionaron, “transformar el mundo”. El espacio de encuentro del programa significó la existencia de una infinitud de encuentros, desde los propios hasta los colectivos, tanto entre compañeros como con la comunidad; lo que termina resultando en una serie de experiencias que al fin de cuentas les enseña a todos y todas, cómo trabajar en equipo.

El tiempo de convivencia durante la etapa formativa aportó a que los estudiantes puedan ir conociéndose mutuamente y con el apoyo de distintos talleres como el de asertividad, roles de Belbin, autoconocimiento, etc., los distintos grupos pudieron ir identificando sus fortalezas y debilidades. LULI abre sus puertas cada año a estudiantes de todas las facultades de la universidad y, por ende, las cohortes terminan conformándose por una variedad de estudiantes de distintas carreras.

La multidisciplinariedad es una de las principales riquezas que tiene el programa, por un lado, existe una gran variedad de conocimientos de diversas carreras que han aportado de forma fundamental a la realización de los proyectos. Y, por otro lado, los espacios multidisciplinarios implican una serie de retos, ya que, al ser un ambiente de encuentro con diferentes formas de ver y entender el mundo, han sido el principal escenario de tensiones y discusiones internas, que gracias al diálogo y negociación se fueron resolviendo. Esta es una de las riquezas generadas en medio del trabajo en equipo, la capacidad de llegar a ciertos acuerdos que van permitiendo la toma de decisiones. “Llegas a un espacio con gente que no habla tú mismo idioma y que ve la vida de otra manera, y poder sentarte con este equipo y construir algo fue super valioso.” (Ale, cohorte LULI 2009)

Vivir estos aprendizajes te permite entender que, en la vida real del ámbito profesional, no vamos a estar rodeados de personas que tengan nuestra misma forma de entender la realidad, ni la misma forma de hacer las cosas. Pero esto no puede ser un impedimento, sino una oportunidad para que cada uno aporte y se pueda obtener un resultado mucho más valioso. “Siento que LULI nos enseñó a aprender de nuestras propias fortalezas y poder expresarlo en el campo”. (Nicky, cohorte LULI 2015)

Empezar este tipo de procesos siempre causa incertidumbre y miedo, pues como ya lo había mencionado antes, la mayoría no tenía experiencia previa en desarrollo de proyectos, lo que resultó en un inicio retador para cada cohorte, como dijeron algunos “no teníamos idea de lo que íbamos a hacer”, pero aprendieron en la marcha, con errores y aciertos, gustos y disgustos. Y por supuesto, las relaciones internas que se tejieron para la mayoría significaron un espacio de apoyo y motivación colectiva para sacar adelante cada iniciativa. Claro que esto no quiere decir que no haya sido complicado, pues trabajar con personas que se vuelven cercanas también es un reto, pero los estudiantes terminan

desarrollando la capacidad de liderazgo necesaria para saber manejar estas situaciones y avanzar.

Por otro lado, el hecho de que el grupo de LULI en Servicio esté conformado por estudiantes universitarios termina siendo una gran oportunidad, pues al ser actores autónomos, como menciona Santiago A., tienen “la capacidad libre de obligarse y de demandar, de gestionar, de tomar sus propias decisiones, de resolver sus propios conflictos y de asumir responsabilidades”. Claro que esto no quita la complejidad del proceso que, por el mismo hecho de ser universitarios, existen dificultades al momento de coordinar los tiempos entre todos.

En este sentido, todos en el grupo focal coincidieron en que uno de los principales retos del trabajo en equipo es la coordinación de las diferentes actividades que tenía cada uno y la atención y dedicación que requería el proyecto. Como en muchos procesos, siempre va a haber personas que por diferentes motivos terminan desvinculándose o teniendo un nivel de participación bajo, lo que es evidente también en LULI en Servicio, pues al final de la implementación del programa terminan menos estudiantes de los que comenzaron en un inicio. Pero como dice Carito B., existe “la dificultad que unos dan más y otros dan menos, pero cada uno da lo que tiene y recibe lo que ha dado”, por tanto, quiénes se implican más en el proceso, van a tener más oportunidades de desarrollar competencias y vivir experiencias.

LULI en Servicio es un espacio que suma fuerzas, no existen competencias ni intereses individualistas, más bien se construye un compañerismo auténtico que permite sobrellevar los retos e ir cumpliendo con los objetivos planteados. Las inserciones, los espacios de mutuo compartir y todas las reflexiones de vida que tiene el programa, permitieron ir consolidando estas relaciones que en muchos casos terminaron convirtiéndose en amistades fraternas. Porque como dijo Santi de la cohorte 2018 “las grandes amistades no se forman con el número de días que pases con una persona, sino con el número de momentos profundos que llegas a tener”, y LULI en Servicio está lleno de esos momentos.

### **4.3. Análisis de los proyectos implementados**

Es importante señalar que, LULI en Servicio no es un espacio de formación en proyectos sociales, por ende, el análisis realizado de los proyectos de cada cohorte no es desde una postura de evaluación técnica, sino que describen la incidencia que los mismos han tenido en la comunidad y en las/los estudiantes, rescatando aquellas fortalezas y dificultades presentes en el proceso.

Si bien el programa no se enfoca en desarrollar habilidades técnicas y metodológicas para la implementación de proyectos, hay ciertos principios y herramientas, que ya los hemos mencionado, que los estudiantes adquirieron durante la formación que les permitió ir poniendo en práctica y aprendiendo en la marcha.

En la primera parte de este capítulo se ha recopilado de forma resumida todos los proyectos que las/los estudiantes han realizado en LULI en Servicio hasta el 2020 y como se puede analizar, todos buscaron aportar a la comunidad, tanto con elementos tangibles como intangibles, pues si bien existieron algunas limitaciones para ejecutar los proyectos, las intervenciones de cada cohorte han intentado orientarse al fortalecimiento de las habilidades, capacidades y conocimientos de la comunidad, evitando caer en acciones asistencialistas.

Todos los años el programa ha promovido que los proyectos se definan a partir de un proceso de acercamiento a la realidad de la comunidad, para que, a través de espacios de diálogo con las personas, se logre identificar las necesidades del territorio y así, ir construyendo la propuesta. Es importante mencionar que una vez definidas algunas alternativas de proyecto, los estudiantes escogen una opción de acuerdo también a sus capacidades y limitaciones.

En relación a esto, los estudiantes tienen muy presente que es indispensable no crear falsas expectativas en la comunidad, porque esto significa afirmar y cuidar el grado de confiabilidad que hay con el programa. De igual forma, algunos de los participantes del grupo focal mencionan que en un principio tenían expectativas altas de su propio proceso, y comenzaron con la idea de plantear una “super propuesta de proyecto”, pero que con la experiencia se dieron cuenta que en la realidad hay muchos retos, dificultades y limitaciones que se deben tomar en cuenta y buscar un equilibrio entre el querer y el poder.

Como se puede observar en el resumen de los proyectos, los procesos buscaron implicar a las personas de la comunidad en el desarrollo de los mismos, claro que el reto siempre será promover espacios de continua participación, no solamente en el diagnóstico, sino en la planificación, implementación y evaluación de los proyectos. Las intervenciones de LULI en Servicio buscan ir generando corresponsabilidad con las personas de la comunidad, para que ellos sean quienes continúen y se empoderen de las acciones, por eso es importante reconocer que los proyectos deben ser espacios de construcción colectiva. “Estamos presentándonos para vivir un proceso de aprendizaje conjunto y de búsquedas también” (Susi, cohorte LULI 2013)

De igual forma, con el transcurso de los años los estudiantes han ido expandiendo su red de colaboradores tanto dentro de la universidad, contando con el apoyo de otras unidades académicas o servicios que ofrece la universidad, como con otras instituciones y entidades que han podido sumarse en el apoyo a la ejecución de las diferentes iniciativas.

Con respecto a la sostenibilidad de los proyectos se puede decir, que el propósito de que las cohortes mantuvieran sus intervenciones en un mismo territorio era exactamente ese, porque de esta forma cada grupo pudo ir complementando el trabajo de la cohorte anterior. En este sentido, si se analiza la incidencia que ha tenido LULI en Servicio en los territorios, no podemos hacerlo analizando los proyectos de forma individual, sino de forma conjunta, en donde cada año sumó para ir alcanzando un objetivo mayor, que era aportar a mejorar las condiciones de vida de las personas de la comunidad. Para LULI en Servicio más que la sostenibilidad de los proyectos, porque eso conlleva muchas aristas técnicas que más bien son responsabilidad de los GAD, por ejemplo, es importante la sostenibilidad del espacio valioso de aprendizaje conjunto entre la comunidad y los estudiantes, con todo lo que eso implica.

En referencia a esto, podríamos decir que la excepción fue el proyecto realizado en Pompeya, sin embargo, no fue un territorio que quedó en el olvido, más bien fue el inicio de un largo proceso que se mantiene hasta la actualidad, si bien no por LULI en Servicio, pero si por un egresado del programa.

Alguno de los aportes principales que se mantienen hasta la actualidad en Gualea es el grupo de turismo comunitario, al igual que el emprendimiento de turismo

comunitario Pashpanchu en Pompeya. En San Isidro, el infocentro sigue en funcionamiento, al igual que el proyecto de Raíces y Sueños, el mismo que ahora es coordinado por el Voluntariado Universitario Ignaciano de la PUCE (VUI). Por otro lado, los proyectos que por diversas razones no se pudieron mantener, fueron el aula de valores en el Colegio APCH ya que, gracias a la reforma del sistema educativo, el Ministerio de Educación asignó las materias de forma obligatoria y el colegio no pudo seguir utilizando el material elaborado en el proyecto. También, el emprendimiento de panadería del grupo de mujeres de Gualea, si bien tuvo éxito al comienzo, algunas limitaciones hicieron que el grupo termine disolviéndose.

En lo esencial, podemos afirmar que ningún esfuerzo de los y las estudiantes fue en vano, cada proyecto sumó en su medida, y principalmente fue vivido por cada uno de los implicados, lo que ya conlleva una serie de experiencias y aprendizajes importantes.

Es importante mencionar que, si bien se motivaba a los estudiantes a realizar un seguimiento a su proyecto y un proceso de evaluación después de su año de implementación, pocas fueron las cohortes que lograron cumplir con este proceso, pues como algunos mencionaron, la realidad de los estudiantes cambia mucho al terminar el proyecto, porque en la mayoría de casos, se encuentran culminando su proceso universitario y la coordinación de tiempos se vuelve aún más compleja.

El tipo de proyecto que implementan los Lulis son muy sentidos, en tanto se los hace desde el compromiso por hacer un cambio, pero también desde el cariño y la cercanía con la gente, con humildad y sencillez, para que antes de cualquier técnica o metodología, prime el sentido humano de solidaridad y empatía.

En todo el tiempo que ha transcurrido, el programa se ha ido nutriendo de nuevos conocimiento y experiencias que han permitido que se fortalezcan los procesos, y es importante recalcar el apoyo institucional que se ha brindado a este espacio, porque LULI y LULI en servicio terminan siendo una apuesta a jóvenes con un sentido de lucha y acción social, lo que implica voluntad y presupuesto para proporcionar los medios para que ambos programas se lleven a cabo. Es importante el apoyo institucional que los estudiantes reciben, pues eso significa contar, por ejemplo, con un presupuesto destinado cada año para implementar las iniciativas.

Con respecto a esto, la principal fuente económica que los estudiantes tuvieron para la implementación de los proyectos fue en efecto, un fondo anual asignado por la universidad. Además, algunas cohortes pudieron participar en el PUCETÓN, evento anual realizado en tiempo de navidad con el propósito de recaudar fondos para proyectos sociales. Por último, la autogestión también fue una de las principales fuentes de recursos para los proyectos.

Resulta importante afirmar el agradecimiento que tienen los estudiantes y el programa de LULI en Servicio con las personas de las comunidades en donde se han realizado los proyectos, pues han abierto las puertas del territorio con mucha acogida a todos los Lulis, sabiendo que los estudiantes están en un marco de aprendizaje y no tenían un nivel de experticia ni experiencia en proyectos sociales. En este sentido, Carmita de la cohorte 2014 menciona “siempre fueron tan tolerantes ante esa situación, tan abiertos, tan comprensivos, que es algo con lo que definitivamente me quedo con respecto a la comunidad”, “ellos nos mostraron ese nivel de apertura y de generosidad con respecto a sus conocimientos y recursos”.

Así mismo, muchos de los estudiantes expresan que resulta difícil el proceso de cierre de los proyectos, porque sienten que de cierta forma “abandonan” la comunidad. Sin embargo, es importante recordar que la intención del pase de posta o la continuidad de las intervenciones en los territorios, busca evitar que exista este sentido “extractivista” de llegar a una comunidad, hacer algo u obtener algo e irse. Claro que la culminación de los proyectos para muchos no significó el fin de la relación con la comunidad, muchos Lulis han seguido en contacto con algunas personas, pues es innegable afirmar que LULI en Servicio teje vínculos que van más allá de solo un año de proyecto.

Desde una mirada más histórica podemos decir que LULI en Servicio se fue construyendo y mejorando a través de la experiencia, por ende, los proyectos que se realizaron en los primeros años fueron acciones mucho más puntuales a diferencia de los últimos años en donde, “se ha ido explorando nuevas posibilidades para que la intervención sea un poco más amplia”. (Santiago A, entrevista 2022). Esto no quiere decir que las primeras intervenciones no hayan sido valiosas, sino muy por el contrario, cada proceso ha significado un aporte no solo por el proyecto en sí mismo, sino por la relación de confianza y el reconocimiento que los Lulis fueron construyendo como un grupo de estudiantes comprometidos con la comunidad.

### 4.3.1 Una visión desde el territorio

Para la presente investigación se realizaron dos entrevistas a Rosita Guamán, quién ha sido una figura representativa durante los proyectos en Gualea, y también a Carmita Rúailes de la comunidad de Pechichal en San Isidro, quién estuvo presente cuando la relación de los Lulis comenzó en esta zona.

Empezaré mencionando la calidez con la que fui recibida en ambos territorios, en un principio se pudo percibir el sentimiento de gratitud y reconocimiento que existe con los Lulis. Rosita y Carmita conversaron sobre los diferentes proyectos que han realizado las cohortes y rescatan mucho la forma en la que empezó cada iniciativa, con un acercamiento a las comunidades que tenía como propósito tejer una relación cercana con la gente y poder identificar las necesidades sentidas por la misma, permitiendo así la implicación de varias personas en los proyectos.

Ambas resaltaron el valor de la convivencia y cercanía que tuvieron con los estudiantes, expresando así algunas experiencias y vivencias que pudieron compartir con los chicos y chicas, como que en Gualea muchos salieron picados por los mosquitos, pero salieron felices porque eran “mosquitos de Gualea”, o cómo uno que otro Luli terminó siendo madrina o padrino de algún lindo guagua de la comunidad, o la vez que fueron de madrugada a ordeñar vacas con Rosita. De igual forma, Carmita se reía recordando la vez que compraron pescado para el almuerzo y en el intento de quitarle las escamas, casi sale volando la comida, o las risas de los niños y niñas que jugaban con los estudiantes, al igual que las notas de agradecimiento que algunos Lulis dejaron pegados en el refrigerador de Carmita.

Ambas rescatan el valor de que los estudiantes puedan vivir una realidad distinta y conocer de cerca el territorio, pues esto les permite ver las necesidades de la comunidad y con base en esto, ir construyendo su propuesta. “Si ustedes no pisan el territorio que nosotros pisamos, no van a sentir nunca la necesidad” (Rosita, entrevista 2022)

Rosita rescató que admira mucho de los Lulis su capacidad de gestión y trabajo en equipo, pues ella sabía las limitaciones de tiempo y recursos que por ser estudiantes tenían, pero que esto nunca fue un impedimento para organizarse e ir gestionando por su cuenta apoyo para cumplir los objetivos de las iniciativas. Ambas mencionaron el esfuerzo y el corazón que cada cohorte le puso a los proyectos; en este sentido Rosita

expresó “son muy acertados los proyectos que han dejado, como les dije a los chicos, no es la cantidad, pero sí dejaron calidad, incluso calidad como humana y como un beneficio para la comunidad”.

Como se ha afirmado antes, si bien LULI en Servicio ha buscado promover la participación de la comunidad durante los proyectos, es necesario aclarar que en la realidad fueron ciertos actores cercanos a cada iniciativa, quienes terminaron implicándose en los procesos. Como en todos los espacios, el nivel de participación nunca es del 100% pero como dice Rosita “hay muchos al inicio, pero ya luego quedan los que de verdad les gusta participar”.

Es importante rescatar el reto que implica el trabajo comunitario, pues los tejidos y redes internas están llenas de complejidades, en donde puede haber tanto espacios de apertura y diálogo, como tensiones y problemas. Estar en territorio es vivir los gustos y disgustos de la gente, frente a liderazgos comunitarios que pueden ser legítimos o hegemónicos, pero que, en medio de esto, LULI siga estando al servicio de la gente, implica que los estudiantes aprendan a desarrollar su sentido crítico, resiliente y de gestión.

Carmita menciona que una recomendación que les da a los estudiantes es que puedan compartir más tiempo con la comunidad y estén más presentes en el territorio. En este sentido, sí es importante recalcar que la movilización a San Isidro requería más tiempo y recursos, lo que dificultó que los estudiantes de las últimas cohortes pudieran compartir más momentos en las comunidades. Sin embargo, ambas rescatan todo los aprendizajes y experiencias que pasaron junto con los Lulis.

En general, Rosita y Carmita mencionan que existe un profundo agradecimiento de quienes han participado con los estudiantes y reiteran la apertura de la comunidad para seguir trabajando con los Lulis, pues sienten que los objetivos se han ido cumpliendo a lo largo de todos estos años. “Ustedes siempre serán reconocidos porque si dejaron su gestión, sus huellas donde han trabajado y eso es importante.” (Rosita, entrevista 2022)

#### 4.4. La trascendencia de los aprendizajes

Si bien todo lo que se ha expuesto son experiencias y conocimientos valiosos vividos por los docentes, los estudiantes y la comunidad, a continuación, mencionaré aquellos aprendizajes significativos y trascendentales para la vida de quienes han sido parte del proceso formativo.

Todo lo que implicó la inserción comunitaria representa una serie de experiencias reales, del paso de lo teórico a lo práctico, de lo individual a lo colectivo, del decir al hacer, en donde todos terminaron enfrentando verdaderos problemas y conociendo una realidad fuera de la burbuja individual de cada uno, que terminó interpelando sus estilos y formas de entender la vida. Como menciona Ale de la cohorte 2009, LULI en Servicio “es un espacio que tiene el potencial de cambiarte”, Ale expresa que ser un Luli fue un quiebre en su vida especialmente profesional, pues ella estudiaba administración y el programa le permitió encontrarse con otra visión del mundo, que le hizo preguntarse; “¿Qué significa ser eficiente, los costos, los gastos, en la vida real? Eso fue algo que para mí profesionalmente me marcó mucho, que luego nunca trabajé en administración, porque yo no tuve la capacidad de reconciliar mis creencias personales con lo que la carrera me quería enseñar.”

LULI y LULI en Servicio son un espacio de renovación de formas de pensar con potencial de acción, el programa aporta como menciona Vero, de la cohorte 2012, a “pasar de las palabras a la acción”, a no solo adquirir herramientas teóricas y técnicas, sino a encontrarle un sentido al proyecto. Romi de la cohorte 2011 menciona que “el mayor y más grande aprendizaje de LULI fue entender cómo podía conectar la cabeza, el corazón y las manos”, fue una experiencia que le permitió, como ella lo menciona, reconocer su llamado y el sentido de su existencia al servicio de los otros; el proceso le hizo reflexionar sobre “¿en qué gastarnos la vida?”.

¿En qué gastarnos la vida? Es una pregunta a la que muchos encontraron respuesta al haber vivido el proceso de ser un Luli. En este sentido, Nicky de la cohorte 2015 menciona,

LULI me enseñó que, en la experiencia, en el ensayo-error, en el sentir también, en lo emocional; se escondía mucho de mis conocimientos, se escondía mi potencial, saber que no en todo voy a ser buena y está bien, y que

voy a encontrar mi espacio, me situó mucho en el mundo como la Nicky que quiero ser.

Indiscutiblemente, LULI en Servicio marca un horizonte de vida, porque como mencionó Boris T. “hay una mística que late en los proyectos, un deseo de servir, de hacer algo por los otros”.

LULI en Servicio es un primer espacio de responsabilidad no solo hacia uno mismo, sino con los compañeros y con la comunidad, como menciona Santiago A., “el compromiso hace que los estudiantes crezcan a nivel personal, profesional, ciudadano, de cohesión social, porque están interviniendo con otros. Entonces eso va ganando caudal hasta en la personalidad, si lo van asumiendo responsablemente, con honestidad”

Implementar el proyecto, es una primera vivencia de lo que es la vida real y profesional, es un espacio de experiencia interdisciplinaria super valiosa, porque les ha permitido a los estudiantes, como dijo Dianita de la cohorte 2008 “saber justamente estos límites y esas potencialidades que existían desde las disciplinas que estábamos cursando”. Todos por experiencia saben que implementar un proyecto no es nada sencillo, pero lograron aprender y crecer de todo lo que vivieron, como menciona Diego, de la cohorte 2016,

LULI me ha enseñado a ser fuerte y a intentarlo las veces que sea necesario, me he caído muchas veces y me he vuelto a levantar, el aprendizaje que me han dejado mis acompañantes, mis compañeros de LULI ha sido bastante gratificante.

Es indiscutible mencionar que muchos han encontrado en LULI valiosos compañeros y amigos, que como menciona Andy de la cohorte 2010, tienen en común una decisión de vida por el otro. Y que con el pasar de los años se ha podido ir construyendo una red de apoyo de personas con un sentido de justicia y lucha social. “Yo creo que el valor final de LULI es eso, es poder construir esa red de gente que quiere hacer algo y que está dispuesta a apoyarse y a construir.” (Ale, cohorte LULI 2009) Porque al final de cuentas, la motivación por el cambio es fundamental, como dice Carito B. “frente a todas las problemáticas del mundo, frente a todo lo desorientador que puede ser el panorama, yo siempre hablo de LULI como esperanza para la transformación social”.

Con respecto a esto, la red de Lulis que se ha ido construyendo ha permitido en distintas ocasiones, que estudiantes de cohortes antiguas puedan colaborar en espacios que van surgiendo en los nuevos años de implementación, ya sea desde su ámbito profesional o también desde su testimonio como Luli. Actualmente existe un grupo de WhatsApp en donde, si bien aún no están todos los estudiantes graduados del programa, es el primer esfuerzo por ir consolidando esta red de Lulis.

Es interesante darse cuenta que nadie hace referencia a sí mismo como “ex Luli”, sino que todos se autoidentifican como “Lulis” a pesar de que ya hayan terminado su proceso. Pienso que, si vives en profundidad este camino LULI, nunca vuelves a ser la misma persona, porque todos en distinta medida viven experiencias que de alguna manera terminan influyendo en el ser y en el hacer. Entonces podemos afirmar que una vez que acabas el proyecto no dejas de ser un Luli, porque ser un Luli no solo implica haber implementado una iniciativa, sino implica una forma de ver el mundo y ser frente al mundo y eso “no es algo que solo puedas olvidar en la vida” (Nicky, cohorte LULI 2015)

## CONCLUSIONES, RETOS Y RECOMENDACIONES

### CONCLUSIONES

- El proceso formativo de LULI aporta de manera trascendental para la elaboración y ejecución de los proyectos que, si bien no son el fin en sí mismo del programa, terminan siendo un espacio valioso para lograr una experiencia vivencial de cambio, y que en el camino también genera aportes importantes para la comunidad.
- LULI en Servicio es un espacio de acción, que permite materializar ideas, esfuerzo y ganas, con el propósito de aportar a mejorar, en la medida de las posibilidades de los estudiantes, las condiciones de vida de una comunidad. Es trabajar por acortar esas brechas entre centro y periferia, entre lo urbano y lo rural, es construir relaciones fraternas y solidarias que reproduzcan un modo de vida pensado desde el colectivo.
- Es evidente que la metodología de aprendizaje-servicio ha generado muy buenos resultados tanto en los estudiantes como en la comunidad, lo que refleja la importancia de seguir manteniendo y promoviendo espacios que desarrollen un sentido crítico, de solidaridad y cercanía con la gente a través de una vivencia profunda de servicio, que permite adquirir otro tipo de experiencias y conocimientos que van mucho más allá de la teoría, ya que los estudiantes desarrollan no solamente capacidades en relación a su ámbito profesional, sino que ponen en práctica habilidades de liderazgo y trabajo en equipo que aportan a su desarrollo personal y ciudadano.
- LULI en Servicio reconoce la importancia de tejer relaciones horizontales basadas en el compromiso y la empatía no solamente entre estudiantes, sino también con las personas de la comunidad, pues esto asegura mantener un vínculo de confianza y transparencia con sujetos del territorio que colaboran durante los procesos. En este sentido, se rescata el rol que cumplen las inserciones como un primer acercamiento y acogida de la comunidad, pero también se afianza la idea de la participación continua de la comunidad en la identificación de necesidades sentidas por la misma y en la implementación y evaluación del proyecto.
- El acompañamiento de los facilitadores del programa durante el proyecto es fundamental para que los estudiantes logren ir canalizando los aprendizajes y

experiencias que atraviesan, pues se requiere de procesos de continua reflexión que permitan dar sentido a todo lo vivido.

- Los proyectos tuvieron algunas implicaciones en el territorio, dependiendo de las actividades que realizaron, si bien algunas fueron más complejas que otras, todas aportaron a la comunidad de forma importante, pues la relación con las personas en ninguna ocasión se vio afectada, más bien el sentimiento que prima en la comunidad es el agradecimiento y la acogida a los Lulis.
- Es trascendental ratificar la importancia de promover espacios de socio educación, especialmente desde una metodología de aprendizaje-servicio, pues como se ha podido describir en toda la investigación, los estudiantes logran adquirir valiosos aprendizajes vivenciales, lo que termina siendo muy significativo ya que llevan consigo una forma de entender y actuar frente al mundo; lo que implica que puedan reproducir y compartir estas posturas e ideales solidarios en sus futuros espacios profesionales y personales. Los espacios de deconstrucción profunda y real como lo es LULI en Servicio, tienen un efecto dominó, porque los objetivos del programa no se cumplen completamente con la finalización de cada proyecto, sino que, por el contrario, el programa es el inicio de un cambio de sentido a la vida. Es innegable afirmar que la mayoría de Lulis, terminan su proceso con una sensibilidad social que les ha motivado a elegir opciones sociales tanto laborales como personales y de servicio.
- LULI en servicio no termina formando solamente jóvenes universitarios, sino profesionales, ciudadanos, compañeros, miembros de una familia, con un sentir de reconocimiento hacia el otro, con un propósito mayor al propio, con ganas de pensar y construir un bien común.

## **RETOS Y RECOMENDACIONES PARA SEGUIR CONSTRUYENDO LULI**

A continuación, mencionaré algunos de los retos y recomendaciones que los docentes del programa supieron mencionar y algunos que yo considero importantes también.

- El proceso de acompañamiento durante la implementación del proyecto es fundamental y el reto es seguir fortaleciendo esta guía, porque si bien la etapa formativa culmina, sería importante ir identificando las necesidades teóricas o

metodológicas que surjan en el proceso e ir las solventando con capacitaciones o talleres puntuales que requieran los estudiantes.

- Es importante fortalecer los procesos de evaluación y seguimiento de los proyectos que se implementan, para tener insumos que permitan ir mejorando futuras iniciativas.
- También resulta importante fortalecer el proceso de registro anual de los proyectos, no tanto con formatos específicos que llenar, sino con ciertos parámetros que permitan que las/los estudiantes lleven de una manera más ordenada la información relevante de cada proceso, esto permitirá tener una base de datos valiosas tanto para rescatar los alcances de cada proceso, como para mejorarlos.
- Asimismo, es fundamental evaluar y generar un registro de los principales aprendizajes y retos que van significando para las/los estudiantes ser parte de LULI en Servicio.
- Como se pudo analizar en el resumen de los proyectos, una limitación presente en la implementación de los mismos es la administración del tiempo y el distinto nivel de compromiso en los estudiantes. Por ende, es recomendable analizar nuevas estrategias que sigan fortaleciendo la motivación y el cumplimiento de los objetivos planteados a lo largo del proceso de realización de cada proyecto.
- Seguir fortaleciendo la promoción del programa para que más estudiantes tengan la oportunidad de ser parte de este valioso proceso.
- Fortalecer y mejorar los procesos de diagnóstico de necesidades en las comunidades e ir implementando estrategias para que la participación de la comunidad sea también durante todo el proceso de planificación, implementación y evaluación de las propuestas.
- Pensar las propuestas de proyectos desde una lógica más a largo plazo, en la que no necesariamente una cohorte cumpla con un objetivo mayor en un año, sino que, al sumar los esfuerzos de forma anual, se pueda ir construyendo proyectos de mayor incidencia dentro del territorio.
- Seguir haciendo un seguimiento a aquellos que culminaron ambos procesos e ir fortaleciendo esta red de Lulis que se va incrementando cada año, pues también

resulta valioso para las nuevas generaciones, escuchar testimonios y experiencias de cohortes anteriores. Y también así, se termina consolidando un grupo con visiones y luchas en común.

- Es importante seguir fortaleciendo las relaciones interinstitucionales y el trabajo en red con otras organizaciones, especialmente aquellas que estén presentes en el territorio, pues esto puede aportar a la sostenibilidad de los procesos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Andrade et al. (2019). Jóvenes Involucrados: Una Apuesta por una Relación. En Varios, *Vinculación con la Colectividad: Una propuesta de gestión*. (págs. 85-100). Quito.
- AUSJAL. (s.f.). Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano. Obtenido de Quiénes somos: <http://liderazgoignaciano.ausjal.net/index.php/quienes-somos.html>
- AUSJAL. (1995). *Desafíos de América Latina y Propuesta Educativa*. Colombia.
- AUSJAL. (2014). *Carta de AUSJAL*. Obtenido de La calidad educativa en la universidad jesuita: <https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/Carta-AUSJAL-40.pdf>
- BID. (2020). *LA CRISIS DE LA DESIGUALDAD. América Latina y el Caribe en la encrucijada*. Obtenido de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-crisis-de-la-desigualdad-America-Latina-y-el-Caribe-en-la-encrucijada.pdf>
- Cabezas, C. (6 de agosto de 2016). *El liderazgo de servicio y su efecto transformador: El Caso del Centro del Muchacho Trabajador*. Obtenido de <http://www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/32/186>
- Camacho, J. (2012). Desarrollo Comunitario. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*. (pág. 206-212).
- Carvajal, A. (2011). *Apuntes sobre Desarrollo Comunitario*. España: Eumed.net.
- Castillo Cubillos, M. (2017). *El papel de la participación ciudadana en las políticas públicas, bajo el actual escenario de la gobernanza: reflexiones teóricas*. Revista CS, 23, pp. 157-180.
- CEPAL. (4 de marzo de 2021). *Pandemia provoca aumento en los niveles de pobreza sin precedentes en las últimas décadas e impacta fuertemente en la desigualdad y el empleo*. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/comunicados/pandemia-provoca-aumento-niveles-pobreza-sin-precedentes-ultimas-decadas-impacta>
- Coraggio, J. (2003) Las políticas públicas participativas: ¿obstáculo o requisito para el Desarrollo Local? En *Fortaleciendo la relación Estado-Sociedad Civil para el Desarrollo Local*. (págs. 35-56). Argentina.
- Fernández, E. Cardona, F. (2017). Los pliegues del liderazgo social y comunitario. En *Jangwa Pana: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Vol. 16, No. 2* (págs. 197-2016).
- Fiorino, V. (2018). Calidad y responsabilidad social en la educación superior. En I. y UNESCO, *El rol de la educación superior de cara a los desafíos* (págs. 17-34). Cordova: UNC.

- GAD de Gualea. (s.f.). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Parroquia de Gualea 2021-2023*. Obtenido de:  
[http://www.gadgualea.gob.ec/images/cuentas2021/PLAN\\_DE\\_ORDENAMIENTO\\_TERRITORIAL\\_GUALEA\\_2020-2023.pdf](http://www.gadgualea.gob.ec/images/cuentas2021/PLAN_DE_ORDENAMIENTO_TERRITORIAL_GUALEA_2020-2023.pdf)
- GAD de Pompeya. (s.f.). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Parroquia Rural de Pompeya 2019-2023*. Obtenido de:  
[https://gadprpompeya.gob.ec/wp-content/uploads/2021/04/PDOT\\_POMPEYA\\_2020-2.pdf](https://gadprpompeya.gob.ec/wp-content/uploads/2021/04/PDOT_POMPEYA_2020-2.pdf)
- GAD de San Isidro. (s.f.). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Parroquia de San Isidro 2019-2023*. Ecuador.
- Giner de los Ríos, F. (2014). Universidad y liderazgo de servicio. Obtenido de  
<https://www.revistadefomentosocial.es/rfs/article/view/1607/225>
- Hopenhayn, M. (1988). *La Participación y sus Motivos*. Chile.
- Kolvenbach, P. H. (2000). *El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos*. Obtenido de AUSJAL: <https://www.ausjal.org/el-servicio-de-la-fe-y-la-promocion-de-la-justicia-en-la-educacion-universitaria-de-la-compania-de-jesus-de-estados-unidos-universidad-de-santa-clara/>
- Lascano, A. (2018) El aporte del voluntariado al Desarrollo Local Comunitario: caso de los micro proyectos sociales del Programa de Liderazgo Universitario Latinoamericano Ignaciano (LULI) en la Parroquia de Gualea, del Distrito Metropolitano de Quito, en el periodo 2008 – 2015. [Disertación de maestría publicada]. PUCE
- Lowney, C. (2014). *El liderazgo de los jesuitas. Autoconciencia, ingenio, amor, heroísmo*. SAL TERRAE.
- Martínez, L. (2012). *Apuntes para pensar el territorio desde una dimensión social*. En *Ciências Sociais Unisinos*, Vol. 48, N. 1 (págs. 12-18). São Leopoldo
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos . En *Aprendizaje servicio y reponsabilidad social* (págs. 11-26). España: Octaedro.
- Masa, D. (2011). *Evaluación del eje de intervención comunitaria del Curso de Liderazgo Universitario Ignaciano Latinoamericano de la PUCE. Caso parroquia Gualea, períodos 2008-2010*. [Disertación de grado publicada]. PUCE.
- Mathews, T. (2017). *Connecting academic learning with workplace learning*. In D. Fung (Ed.), *Connected Curriculum for Higher Education* (pp. 84-100): UCL Press.
- Montero, M. (2004). *El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances*. Psychosocial Intervention. Madrid, España. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179817825001>

- Montero, M. (2007). *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Muñoz, J (2005). Desarrollo y Democracia Local: Contexto, Tendencias y Desafíos. En *Buscando Caminos para el Desarrollo Local*. (págs. 57-84) Quito.
- Noreña, M. (2013). *El liderazgo servidor. Servir antes de que nos sirvan*. UNACIENCIA. (págs. 18-23). Obtenido de <https://revistas.unac.edu.co/ojs/index.php/unaciencia/article/view/101>
- OCDE (2020). *Impacto social del COVID-19 en Ecuador: desafíos y respuestas*. Obtenido de [http://www.latameconomy.org/Covid-19/Nota\\_1\\_Impacto\\_social\\_COVID19\\_Ecuador.pdf](http://www.latameconomy.org/Covid-19/Nota_1_Impacto_social_COVID19_Ecuador.pdf)
- Ortiz, S. (2004). La participación ciudadana. En S. Ortiz, *Cotacachi: una apuesta por la democracia participativa* (págs. 19-56). Quito: FLACSO.
- Pérez, A. (2016). *Teoría y práctica del desarrollo comunitario. Un estudio de caso en un fraccionamiento de Ciudad Juárez, Chihuahua*. México.
- Proyecto AUSJAL. (2008). Diseño, implementación y evaluación de un programa de formación de líderes universitarios ignacianos para América Latina.
- PUCE. (6 de marzo de 2017). *Modelo Educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. Obtenido de <https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/Reglamentos/PUCE-Modelo-Educativo-06-03-2017.pdf>
- PUCE. (8 de mayo de 2017). *Políticas Generales de la PUCE*. Obtenido de <https://www.pucesi.edu.ec/webs2/wp-content/uploads/2020/10/PUCE-Pol%C3%ADticas-Generales-de-la-PUCE-aprobadas-por-el-Consejo-Superior-en-sesi%C3%B3n-del-8-de-mayo-del-2017.pdf>
- PUCE. (2021). *Identidad y Misión*. Obtenido de <https://www.puce.edu.ec/identidad-y-mision/>
- Puig, J., Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. En *Cuadernos de Pedagogía N357* (págs. 60-63). Barcelona.
- Ríos, F. G. (2014). *Universidad y liderazgo de servicio*. Obtenido de <https://www.revistadefomentosocial.es/rfs/article/view/1607/225>
- Rojas, R. (2013). *El liderazgo comunitario y su importancia en la intervención comunitaria*. Chile. Obtenido de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2013000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2013000200005)
- Salazar, L., J. de Souza Silva, J. Cheaz y S. Torres. (2001). “La dimensión de participación en la construcción de la sostenibilidad institucional”. Serie *Innovación para la Sostenibilidad Institucional*. San José, Costa Rica: Proyecto ISNAR “Nuevo Paradigma”
- Samper, M. (15 de octubre de 2014) *Enfoque territorial del desarrollo sostenible*. [Sesión de conferencia]. Seminario internacional sobre Desarrollo Rural y

- Política Fiscal. Tegucigalpa, Honduras. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=vQiV9Gpkx6E>
- Sosa, A. (10 de julio de 2018). *La universidad fuente de vida reconciliada*. Obtenido de [https://drive.google.com/file/d/1y45OPH47mEXZgYleF31FWFIz\\_GxTIBHv/view](https://drive.google.com/file/d/1y45OPH47mEXZgYleF31FWFIz_GxTIBHv/view)
- Tapia, M. N. (s.f.). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Obtenido de [http://www.ucv.ve/uploads/media/Aprendizaje\\_y\\_servicio\\_solidario\\_M\\_.Nieves\\_Tapia.pdf](http://www.ucv.ve/uploads/media/Aprendizaje_y_servicio_solidario_M_.Nieves_Tapia.pdf)
- Tapia, M., González, A., & Elicegui, P. (2005). *Aprendizaje y Servicio Solidario en las escuelas argentinas: Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)*. Argentina: CLAYSS.
- Torres, A. & Barragán, D. (2012). *Liderazgo comunal como ciudadanía crítica*. Programa formación de formadores para la organización comunal. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Presidencia de la República.
- Yépez, V, González, J. Moreano, M. (2018). *Aprendizaje en Servicio: un enfoque interdisciplinario de salud escolar y comunitaria*. Quito.

## ANEXOS

## Anexo 1: Participantes

Entrevista a docentes	Grupo focal a estudiantes	Entrevista a miembros de la comunidad
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Boris Tobar</li> <li>• Carolina Barahona</li> <li>• Santiago Andrade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diana Maza-cohorte 2008</li> <li>• Alejandra Estévez-cohorte 2009</li> <li>• Andrés Ocaña-cohorte 2010</li> <li>• Romina Gallegos-cohorte 2011</li> <li>• Verónica Ayala-cohorte 2012</li> <li>• Susana Espinoza-cohorte 2013</li> <li>• Carmen Martínez-cohorte 2014</li> <li>• Nicole Cargua-cohorte 2015</li> <li>• Diego Taco-cohorte 2016</li> <li>• Santiago Valdiviezo-cohorte 2017</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rosita Guamán-parroquia de Gualea</li> <li>• Carmita Rúaless-parroquia de San Isidro</li> </ul>

Formulario de recolección de información de proyectos LULI en Servicio
--

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diana Maza-cohorte 2008</li> <li>• Alejandra Estévez-cohorte 2009</li> <li>• Verónica Ayala-cohorte 2012</li> <li>• Susana Espinoza-cohorte 2013</li> <li>• Carmen Martínez-cohorte 2014</li> <li>• Diego Taco-cohorte 2016</li> <li>• Isabel Herrera-cohorte 2018</li> <li>• Samia García-cohorte 2019</li> </ul> |
|---|

## **Anexo 2: Instrumentos**

### **2.1. Guía de preguntas - entrevista semi estructurada a docentes**

#### **Proceso de implementación del Proyecto**

1. ¿Cuáles han sido los principios o fundamentos para implementar un proyecto comunitario? (Perspectiva teórica, epistemológica y política) \*intencionalidad del proyecto
2. ¿Qué formación reciben los estudiantes durante el programa que les permita construir y llevar a cabo un proyecto?
3. ¿Qué herramientas considera usted que los estudiantes tuvieron para construir y llevar a cabo el proyecto?
4. ¿Cuál considera usted que es el papel de docente en este proceso?
5. ¿Cómo es la forma de acompañamiento que reciben los estudiantes durante la implementación del proyecto?
6. ¿Cuáles son las principales dificultades que usted considera que tienen los estudiantes durante la implementación del proyecto?
7. ¿Cuáles son las principales cualidades, fortalezas, actitudes, aptitudes que han tenido los estudiantes durante la implementación del proyecto?
8. ¿Cuáles han sido los cambios más significativos que han podido identificar en la implementación de los proyectos entre las diferentes cohortes?

#### **Incidencia de las actividades en la comunidad**

9. ¿Cuál considera que es el propósito principal de que los estudiantes desarrollen un proyecto comunitario?
10. ¿Cómo creen que han impactado los proyectos desarrollados por los estudiantes en las comunidades?

#### **Percepción de la comunidad**

11. ¿Cómo comenzó la relación con las comunidades?
12. ¿Cómo ha sido la relación con los miembros de la comunidad durante el proyecto?
13. ¿Cuál consideran que es el tiempo óptimo de permanencia en una comunidad?  
¿Cómo lo determinan?

#### **Aprendizajes significativos**

14. ¿Cuáles consideran que son los principales aprendizajes que los estudiantes pueden desarrollar durante el programa?

15. ¿De qué forma consideran que ha impactado en los estudiantes el que los mismos formen parte del proyecto?
16. ¿Cómo docentes qué aprendizajes se llevan en el marco de la implementación de los proyectos?

## **2.2. Guía de preguntas - entrevista semi estructurada a personas de la comunidad**

### **Proceso de implementación del Proyecto**

1. Coméntenos ¿Cómo comenzó la relación con los estudiantes del programa?
2. ¿Qué proyectos se han realizado en Gualea junto con LULI? ¿En qué consistió cada uno?
3. ¿Por qué cree que son importantes los proyectos para la comunidad?
4. ¿De qué forma pudieron dar a conocer las dificultades, necesidades o problemas presentes en la comunidad?
5. ¿Cómo fue el proceso de construcción de los proyectos? (De identificar las posibles soluciones, la planificación, etc.)
6. ¿Cómo mira la participación de la comunidad en el proceso de planificación e implementación de los proyectos?
7. ¿Qué otras personas u organizaciones han colaborado durante los proyectos?
8. ¿Cuáles fueron las principales dificultades que se presentaron al momento de ejecutar los proyectos?

### **Incidencia de las actividades en la comunidad**

9. ¿Qué objetivos buscaban alcanzar con los proyectos que implementaron? ¿Usted cree que se pudieron cumplir estos objetivos?
10. ¿De qué forma el proyecto aportó a la comunidad?
11. ¿Qué aspectos pudieron ser mejor?
12. ¿Los proyectos continuaron después de la salida de los estudiantes? (Si, ¿cómo lo continuaron? No, ¿Por qué no?)

### **Percepción de la comunidad**

13. ¿Cómo considera que la comunidad ha recibido los proyectos?
14. ¿Cree que los proyectos se realizaron de acuerdo a lo que la comunidad necesitaba? ¿Qué necesidades consideran que se tomaron en cuenta?
15. ¿Cómo fue la relación de los estudiantes con la comunidad? ¿Y de la comunidad?
16. ¿Qué recomendaciones les darían a los estudiantes?

### **Aprendizajes significativos**

17. ¿Cree que es importante que los estudiantes tengan una experiencia de acercamiento a la comunidad? ¿Por qué?
18. ¿Qué aprendizajes les dejó esta experiencia con los estudiantes?

### **2.3. Guía de preguntas – grupo focal a estudiantes**

#### **Proceso de implementación**

1. ¿Cuáles consideran ustedes que son los principios fundamentales para la implementación de un proyecto comunitario?
2. ¿Qué formación recibieron durante el programa que les permitiera construir y llevar a cabo el proyecto? ¿Qué herramientas tuvieron para construir y llevar a cabo el proyecto?
3. ¿Cuál considera usted que es el papel de docente en este proceso?
4. ¿Cómo describirían su experiencia de trabajo en equipo?

#### **Percepción de la comunidad**

5. ¿Cómo fue su experiencia con la comunidad?

#### **Aprendizajes Significativos**

6. ¿De qué forma lo que aprendieron en LULI en Servicio aportó para su desarrollo futuro tanto personal como profesional?

### **2.4. Preguntas – formulario de recolección de información de los proyectos de LULI en Servicio**

1. Nombre y Apellido
2. Edad
3. ¿Qué carrera estudiaba mientras estaba en LULI?
4. ¿En qué año fue la implementación de su proyecto en LULI en Servicio?
5. ¿Cuántos estudiantes implementaron el proyecto durante su cohorte?
6. ¿Qué proyecto realizó su cohorte durante su año de intervención?
7. ¿Cuál fue el principal objetivo u objetivos que buscaban alcanzar con el proyecto que implementaron?
8. ¿Cuáles fueron las principales actividades que realizaron en su proyecto?
9. ¿Qué tipo de proyecto realizó durante el año de intervención?
10. ¿En qué área se enfocó el proyecto que realizó su cohorte?

11. ¿Cuáles fueron los principales actores internos y externos con quienes colaboraron para llevar a cabo el proyecto?
12. ¿De qué forma pudieron financiar las actividades que realizaron dentro del proyecto?
13. ¿Cuáles fueron los resultados que pudieron alcanzar con la implementación del proyecto?
14. ¿Cuáles fueron las principales dificultades y limitaciones que se presentaron en la implementación de su proyecto?
15. ¿Cómo se involucraron las personas de la comunidad en el proyecto?
16. Una vez que terminó su periodo de intervención en la comunidad, ¿los proyectos tuvieron continuidad?
17. En el caso de haber contestado "SI", ¿podría comentarnos de qué forma conoce que continuó el proyecto? Y en el caso de haber contestado "NO" y si conoce los motivos ¿por qué no continuó el proyecto?