

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**APORTES DE LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA AL FORTALECIMIENTO DEL
VÍNCULO ENTRE UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD**

Tesis para optar por el título de Magister en Psicología Comunitaria
que presenta:

ADRIANA FERNÁNDEZ GODENZI

Tesania Velázquez (asesora)

LIMA - PERÚ

2013



*A mis abuelos, por todo su amor y cuidado.
A mi madre, porque le debo todo.
A mi padre, porque me quiere a su manera.
Y a mi esposo Ray, por ser mi compañero de vida.*

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora y amiga Tesania Velázquez, por su compañía constante en mi proceso formativo, por querer siempre que sea mejor y por confiar en mí.

A Patricia Ruiz Bravo, por sus sabios y acertados consejos respecto de este documento y por darme la oportunidad de trabajar a su lado, aprendiendo no solo a hacer las cosas bien, sino a ser cada día mejor.

A Eloy Neira por su amistad incondicional, por su escucha atenta y sus aportes invalorable a este trabajo y a mi vida.

A todas y todos mis compañeros de la Dirección Académica de Responsabilidad Social, con quienes venimos trabajando desde hace casi cuatro años con el objetivo de estrechar el vínculo entre universidad y sociedad, para fortalecer la formación universitaria y colaborar con grupos o comunidades en situación de desventaja. En especial quiero agradecer a aquellos que han trabajado de cerca en la estrategia Fondo Concursable Estudiantes, a Katherine Fourment por su amistad y apoyo incondicional, a los y las acompañantes Lucia Bracco, Clara Wiese, Karina Padilla, Paolo Durand, Guzmán Oveja, Aina Bruno, Luciana Córdova, Elisa Granda, Claudio Zavala, Benji Pérez y Carla Sagástegui. También agradecer el apoyo del equipo administrativo, a César Murrieta, Anali Quevedo y Jesús Cosme.

A todas y todos los estudiantes que apostaron voluntariamente por la estrategia Fondo Concursable Estudiantes y a todos los grupos o comunidades con las que se colaboró, porque sin ellos este documento no hubiera sido posible y por ellos cobra sentido todo el trabajo realizado.

Finalmente, a mi familia y a mis amigos y amigas por su apoyo incondicional, su paciencia y por siempre alentarme a continuar.

RESUMEN

La apuesta de la universidad en Latinoamérica debería enfocarse en generar un vínculo de mutuo beneficio con la sociedad de la cual es parte y a su vez formar integralmente a futuros profesionales que respondan a las demandas de la realidad. En este marco, la Pontificia Universidad Católica del Perú viene implementando una estrategia de formación innovadora, denominada Fondo Concursable Estudiantes, la cual brinda a los estudiantes la posibilidad de aprender-haciendo, a través de la ejecución de proyectos de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), que cumplen con el doble objetivo de colaborar con grupos y/o comunidades en situación de desventaja y fortalecer la formación de los y las estudiantes, a partir de la generación de procesos comunitarios y beneficios formativos, que no se encuentran necesariamente en las aulas. En el presente documento se presentará la sistematización de dicha estrategia, que entiende al estudiante como persona, ciudadano y profesional comprometido con la transformación social.

Palabras claves: sistematización de experiencias, procesos comunitarios, formación socialmente responsable.

ABSTRACT

Latin American universities should focus on generating a link, beneficial for both parties, with the society they belong to and, at the same time, on being able to train comprehensively future professionals able to respond to the demands of the reality surrounding them. Within this framework, the Pontificia Universidad Católica del Perú has been implementing an innovative training strategy known as Fondo Concursable Estudiantes (Competitive Funds for Students), where students are given the possibility of learning by doing carrying out projects of University Social Responsibility. These projects have a twofold objective: to cooperate with disadvantaged groups and/or communities; and to strengthen the academic training of those students through the creation of community processes and knowledge which are difficult to find inside the classroom. This paper includes the analysis and systematization of the abovementioned strategy, where the student is conceived as a person, as a citizen and as a committed professional with social change.

Key words: systematization of experiences, community processes, socially responsible training

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	
Objeto de la sistematización	1
Objetivos de la sistematización	3
Pregunta de sistematización	4
Marco conceptual	4
Método	11
Participantes	11
Técnicas para el recojo de la información	11
Proceso de recuperación de la experiencia	12
Aspectos éticos	15
Resultados y análisis	17
Sobre la experiencia FCE	17
Sobre los procesos comunitarios y beneficios formativos	44
Reflexiones finales	59
Referencias	63
Anexos	69



Introducción

El reto de la universidad latinoamericana es generar un vínculo de mutuo beneficio con la sociedad de la cual es parte, así como de formar profesionales que respondan a las demandas de su realidad. Martín Baró (1986) plantea que para responder a las demandas de nuestra realidad latinoamericana, es imprescindible la liberación de la formación universitaria de la dependencia de modelos eurocéntricos, para construir modelos teóricos y metodológicos desde nuestros propios discursos. Esto implica una nueva manera de mirar la universidad, la formación profesional que imparte y su vínculo con la sociedad.

Desde la segunda mitad del siglo XX, la Psicología Comunitaria latinoamericana, apuesta por la construcción de un marco conceptual que pueda abordar los problemas psicosociales propios de los contextos latinoamericanos, sumidos en el subdesarrollo, la dependencia, e impactados por regímenes dictatoriales (Serrano García & Vargas Molina, 1992), desde una opción ético-política comprometida con la transformación social.

Se entiende entonces, que la propuesta de la Psicología Comunitaria es la formación de profesionales dispuestos a transformar la sociedad, de la cual son parte, desde un compromiso histórico, ético y político. Esta apuesta formadora puede aplicarse tanto a futuros psicólogos y psicólogas, cuanto a estudiantes de otras disciplinas ya que según Montero y Serrano-García (2011) el trabajo comunitario en América Latina, ha sido dominado por la multidisciplinariedad.

Este aporte de la Psicología Comunitaria a la formación profesional contiene un vínculo muy estrecho con el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que ha adoptado la mayoría de universidades latinoamericanas, como resultado de los debates de la Conferencia Mundial de Educación Superior organizada por la UNESCO en el 2009. Un comunicado, producto de esa conferencia, indicaba que las universidades a través de la responsabilidad social, la calidad, la pertinencia y la eficiencia deberían promover en la formación, investigación y extensión: la interdisciplinariedad, el pensamiento crítico y la ciudadanía activa de los estudiantes (UNESCO, 2009).

A tal efecto las universidades latinoamericanas han ido generando y/o fortaleciendo modalidades de vinculación con la sociedad a través de prácticas, pasantías, internados, proyectos de RSU, entre otros; con la doble finalidad de brindar a los estudiantes una formación integral y responder a las demandas de la realidad social de la que son parte (Montero y Serrano-García, 2011).

En este contexto, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), universidad privada avocada, según su Modelo Educativo (2011), tanto a la formación integral de profesionales como personas y ciudadanos responsables de su accionar en la sociedad, cuanto a la excelencia académica; se define como un centro de enseñanza superior, que quiere enfatizar su compromiso con el país y la región. Por esta razón, cuenta en su estructura orgánica con una Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) creada en el 2005, dependiente del rectorado, que tiene como objetivo la promoción de una relación de mutuo beneficio entre la universidad y la sociedad, a través de actividades de formación, investigación, extensión y organización que contribuyan al desarrollo humano sostenible (Dirección Académica de Responsabilidad Social, 2009).

Tomando en cuenta esto es que, desde la actual gestión de la DARS, se fortaleció el trabajo con estudiantes como una línea de acción innovadora con el objetivo de crear estrategias concretas que permitan incentivar y fortalecer la formación socialmente responsable. Es en este contexto que se crea la estrategia Fondo Concursable Estudiantes (FCE), tanto como una apuesta pedagógica que promueve la interdisciplinariedad, el pensamiento crítico, el compromiso social y la ciudadanía activa de los y las estudiantes; cuanto como una apuesta ética y política que permite sostener un vínculo de colaboración y mutuo enriquecimiento entre universidad y sociedad.

El presente trabajo pretende sistematizar la estrategia FCE, dando a conocer los aportes de la Psicología Comunitaria a la formación integral de futuros profesionales y al sostenimiento de un vínculo bidireccional de mutuo beneficio entre universidad-sociedad que promueve el fortalecimiento de capacidades y el ejercicio ciudadano pleno de los y las involucradas en esta experiencia.

Objeto de la Sistematización

El objeto de la presente sistematización es: *La experiencia del Fondo Concursable Estudiantes (FCE), como una estrategia que promueve procesos comunitarios y aporta beneficios formativos para los y las estudiantes, los grupos con los que se colaboró y la educación superior.*

La PUCP es una universidad que promueve y facilita la ejecución de iniciativas de RSU. A través de la DARS, se concretizan acciones dirigidas a que los y las estudiantes sean protagonistas de proyectos socialmente responsables que los acercan a las diversas realidades del país, sin dejar de lado la importancia que esto tiene para su formación académica. El FCE se desarrolla dentro de este marco, como parte del programa Formación Investigación Académica de la DARS.

El FCE es una estrategia que permite, a través de la realización de concursos anuales, que grupos interdisciplinarios de estudiantes, de todas las facultades de pregrado de la universidad, diseñen y ejecuten proyectos de RSU con el objetivo de colaborar con comunidades, grupos o instituciones, de cualquier región de nuestro país, que tengan algún tipo de limitación en el ejercicio de sus derechos y/o tengan restringido el acceso a oportunidades de desarrollo. La presente sistematización describirá todo el proceso de realización de la experiencia, pero se centrará en la ejecución de 13 proyectos elaborados por 12 grupos de estudiantes ganadores del concurso, quienes contaron con un proceso de acompañamiento sostenido, por parte del personal de la DARS en el periodo Marzo 2010 – Mayo 2013.

Los proyectos ganadores pudieron colaborar con comunidades nativas, colegios rurales y urbanos, así como con una asociación de recicladores, un albergue para niños y adolescentes y un hospital psiquiátrico.

Se han podido distinguir para el presente trabajo cuatro criterios que sustentan la elección del objeto de la presente sistematización: relevancia, autenticidad o credibilidad, aplicabilidad o transferibilidad no generalizable e innovación.

La **relevancia** tiene que ver con el aporte al fortalecimiento de una relación horizontal, de intercambio de saberes y colaboración mutua entre universidad-sociedad, a la formación integral de los y las estudiantes, así como al diseño de políticas universitarias

que reconozcan la importancia del aprendizaje. Esto a través de la ejecución de proyectos con enfoque de RSU, los cuales son acompañados por personal de la DARS. Recuperar los procesos comunitarios y los beneficios formativos de esta experiencia permitirá contribuir en esos tres aspectos.

Consideramos además, cinco ámbitos donde se expresa dicha relevancia:

- *Participación comprometida de los y las estudiantes en su proceso formativo:* donde el interés es promover la capacidad de los y las estudiantes de ser agentes activos de su propia formación, dándoles la oportunidad de elaborar un proyecto de RSU. La elección de temas y población con la que quieren colaborar, es autónoma y se vincula con sus intereses académicos, el ejercicio de su ciudadanía y su crecimiento personal.
- *La interdisciplinariedad:* donde los esfuerzos se despliegan por comprender que el diálogo entre diferentes especialidades involucradas y con los saberes de la comunidad, permiten responder adecuadamente a la complejidad de los problemas sociales, situados en una realidad concreta.
- *El vínculo con la realidad:* donde se quiere evidenciar que el contacto con la realidad debería ser un eje de la formación integral del estudiante universitario, ya que genera conocimiento socialmente pertinente y promueve el compromiso social. Además, este contacto con la realidad promueve la puesta en marcha de procesos comunitarios en las comunidades, instituciones o grupos poblacionales con los que se colabora y refuerza el vínculo universidad-sociedad.
- *La organización del equipo de trabajo y el trabajo colaborativo:* donde se visibiliza cómo a través de la conformación de grupos de trabajo, de la organización del grupo, de la vinculación del grupo con otro grupo (la comunidad), de procesos que requieren familiarización, generación de confianza, vinculación entorno a intereses comunes (identificación de necesidades y recursos); se fomentan procesos comunitarios equivalentes a aquellos que propone y promueve la psicología comunitaria.
- *El acompañamiento al servicio de la experiencia formativa:* donde se prioriza el fortalecimiento de capacidades y la promoción de autonomía, la contención emocional y el reforzamiento del compromiso social (acción ciudadana y política) de los y las estudiantes.

La **credibilidad** y la **transferibilidad** como criterios de rigor de estudios cualitativos que permiten descubrir los fenómenos tal como son percibidos y vividos por las personas, así como construir teorías que puedan ser transferidas a otro contexto (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010). Sobre el primero se ha podido incorporar en esta sistematización las voces de los y las estudiantes como actores principales, cuanto las de los acompañantes DARS que han participado en la experiencia. Finalmente, se incorporan algunas voces de los grupos, con los que se ha trabajado, para complementar el análisis. Estas opiniones han sido contrastadas para solventar la autenticidad de los contenidos e interpretaciones vertidas. Sobre el segundo, se puede decir que esta experiencia sirve de inspiración para el fortalecimiento tanto de la relación universidad-sociedad, como aspecto prioritario en las distintas políticas de las diferentes universidades peruanas y latinoamericanas, cuanto de la formación de los y las estudiantes como personas, profesionales y ciudadanos, incentivándolos a acercarse y tratar de responder a las demandas de la realidad.

Finalmente, con respecto a la **innovación**, el presente documento proporciona un conjunto de conocimientos prácticos sobre una experiencia novedosa para el contexto de la educación superior peruana. No existen sistematizaciones sobre este tipo de experiencias en nuestro país.

Objetivos de la Sistematización

General:

- Sistematizar la estrategia del Fondo Concursable Estudiantes, desde la perspectiva de los estudiantes ganadores, los acompañantes DARS y los grupos/comunidades con las que se ha colaborado.

Específicos:

- Identificar y analizar críticamente los procesos comunitarios promovidos por la estrategia FCE en los y las estudiantes y los grupos/comunidades con las que se colaboró.
- Identificar y analizar críticamente los beneficios formativos de la estrategia FCE para los y las estudiantes, y los grupos/comunidades con las que se colaboró, haciendo énfasis en los niveles de integración disciplinar alcanzados.

Pregunta de Sistematización

Tomando en cuenta el objeto y los objetivos de la presente sistematización se formula la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los procesos comunitarios y beneficios formativos promovidos por la estrategia FCE en las y los estudiantes y los grupos/comunidades con las que se ha colaborado?

Se plantea un proceso de sistematización, que a cuatro años de la implementación de la estrategia FCE permita, evaluar los aportes y dificultades, con el afán de optimizar su funcionamiento y brindarle continuidad a la experiencia como proceso que asegura un vínculo de enriquecimiento mutuo entre la universidad y la sociedad. Se pondrá atención tanto en la información producida, cuanto en cómo los actores involucrados han vivido esta experiencia.

Marco conceptual

Enfoque de la sistematización de experiencias

Según Jara (2006) la sistematización de experiencias surge en América Latina del cuestionamiento de los paradigmas hegemónicos de producción de conocimiento, provenientes de contextos foráneos. Morgan (1996) enfatiza en que se cuestionaban dos aspectos centrales, la objetividad producida por el distanciamiento entre el sujeto y el objeto de conocimiento, así como la producción de conocimientos que persigue el objetivo solo de conocer por conocer.

La sistematización de experiencias, según Jara (2006) surge y se alimenta de seis corrientes renovadoras, que buscaban redefinir los marcos de interpretación y producción de conocimiento desde la realidad, estas son: el trabajo social reconceptualizado, la educación de adultos, la educación popular, la teología de la liberación, la teoría de la dependencia y la investigación acción participativa. La idea central de estas seis corrientes es la propuesta de una nueva modalidad de producción de conocimiento que recoja, según Jara (2006) “las reflexiones provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro y mirada crítica a las experiencias vividas” (p. 9). Es decir, se propone una nueva vinculación entre la teoría y la práctica que plantea la construcción de aproximaciones teóricas, tomando como referencia la sistematización de

experiencias vividas, resaltando que existen conocimientos validos en ellas que se caracterizan por ser situacionales y estar orientados a la acción. La persona o profesional puede acceder a este tipo de conocimiento para informar y orientar su accionar (Morgan, 1996).

Otro aspecto fundamental de la sistematización de experiencias es que el objeto de conocimiento es precisamente la experiencia. Estas experiencias deben ser intencionadas, con objetivos de transformación de la realidad (Barnechea y Morgan, 2007). Según Jara (2006) “las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas” (p.1). Las experiencias se desarrollan en un contexto y momento histórico particular generando una serie de situaciones que le dan características propias. Además, están constituidas por acciones donde se manifiestan las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada protagonista generando aprendizajes, resultados o efectos que modifican procesos históricos, importantes de ser comunicados y compartidos (Jara, 2006; Borjas, 2010).

Un último aspecto que se quiere resaltar, es que en el campo de la sistematización de experiencias se pueden dar dos escenarios vinculados a la persona que realiza la sistematización, uno en el cual esta persona no ha participado activamente de la experiencia y otra en la que sí. Según Borjas (2010) este segundo escenario puede tener varias intenciones entre ellas ordenar lo sucedido, difundirlo y adquirir un conocimiento de esa vivencia. Esta última intención permite que el proceso mismo de la sistematización, se convierta en una oportunidad formativa para la persona que sistematiza. Este segundo escenario es el que envuelve la presente sistematización, la cual pretende cubrir las tres intenciones de las que habla Borjas (2010), sumadas a la producción de conocimiento. Por esta razón, a través de las voces de los protagonistas, incluida la mía, se pretende crear un discurso de la práctica que exprese un análisis crítico de la experiencia, que pueda aportar a fortalecer el vínculo universidad-sociedad y la formación universitaria con pertinencia social.

Aportes de la Psicología Comunitaria

La Psicología Comunitaria, así como la sistematización de experiencias nace desde la crítica a los modelos teóricos y metodológicos establecidos desde una tradición positivista,

proponiendo una concepción diferente del ser humano y su rol en la producción de conocimiento. Así desde el paradigma de la *construcción y la transformación crítica*, propone trabajar con actores sociales y no con sujetos (Montero, 2004). Esta definición de actores sociales implica la concepción de personas que poseen conocimientos y los producen a través de ser protagonistas de sus propias experiencias.

Según Montero (2004) este paradigma tiene cinco dimensiones: ontológica, epistemológica, ética, política y metodológica; las cuales definen el proceso de producción de conocimiento. Las dimensiones ontológica y epistemológica respectivamente, resaltan la participación activa de los actores sociales en la construcción de conocimiento y la ausencia de distanciamiento entre objeto y sujeto de conocimiento. La dimensión ética resalta la importancia de la relación equitativa y de respeto mutuo entre las personas y la política se refiere a la finalidad del conocimiento producido y sus efectos sociales. Finalmente, la dimensión metodológica propone una técnica dialógica, dinámica y transformadora que incorpora a las personas, grupos o comunidades en un proceso de autoestudio. Por eso asume la investigación-acción participativa como paradigma metodológico.

Esta sistematización utiliza el paradigma de la Psicología Comunitaria para comprender la posición y el relacionamiento de los actores involucrados en la experiencia del FCE, tanto los y las estudiantes, cuanto los grupos con los que se colaboró. Además, permite entender su capacidad para involucrarse activamente en procesos formativos de producción de conocimiento y cambio social.

Dentro de este paradigma conceptos como los de familiarización, identificación de necesidades y recursos, participación ciudadana y fortalecimiento, aportan también en el entendimiento y análisis de las acciones sociales producidas en la experiencia del FCE y su contribución al desarrollo de los diferentes actores involucrados.

Con respecto a la familiarización, Montero (2006) refiere que es el proceso llevado a cabo en el trabajo de acercamiento a la comunidad, que consiste en conocerla y ser conocido por ella. Es imprescindible para lograr una sensibilización con respecto a la comunidad y sus problemas, así como para garantizar los vínculos de confianza necesarios para una adecuada identificación de necesidades y recursos. Según la misma autora, identificar tanto las necesidades, como los recursos de la comunidad tiene un objetivo

liberador ya que propone problematizar y cuestionar la realidad establecida, para producir conciencia sobre la posibilidad de cambio.

En cuanto al concepto de participación ciudadana, se puede decir que la constitución del ser humano en ciudadano es un proceso gradual de naturaleza psicosociocultural por el cual se va adquiriendo un sentido de pertenencia y de posesión consciente de derechos y deberes humanos, políticos, sociales, ambientales, culturales y jurídicos (Saforcada, 2010). Si ser ciudadano es ser portador de derechos inalienables (Hopenhayn, 2000), la participación ciudadana se debe constituir en el acto por el cual se promueven dichos derechos, a través de los diferentes espacios de interacción y participación comunitaria.

Finalmente, sobre el fortalecimiento Montero (2003) señala que hay tres tipos de componentes: los intrapersonales, los interactivos y los comportamentales. Los intrapersonales se refieren al modo como la gente piensa acerca de su capacidad para influir en sistemas sociales y políticos que tienen importancia para ella. Los interactivos consisten en las transacciones entre las personas y el ambiente que las capacitan para intervenir y dominar exitosamente los sistemas sociales y políticos. Finalmente, los comportamentales son las acciones específicas llevadas a cabo para influir sobre el ambiente social y político, participando en organizaciones y actividades comunitarias. En ese sentido, el fortalecimiento en el contexto comunitario tiene como elemento primero y último para su construcción, la acción conjunta y solidaria de los miembros de una comunidad que comparten objetivos y expectativas similares, así como enfrentan las mismas necesidades y problemas.

En la presente sistematización estos conceptos, nos brindan una orientación importante para comprender los procesos comunitarios que han tenido lugar en esta experiencia entre los y las estudiantes y los grupos con los que han colaborado. En la parte de resultados y análisis, se exponen las formas que adoptaron estos procesos.

Aportes del Aprendizaje en Servicio

Según Terenzio y O'Connor (2012), el Aprendizaje en Servicio o Service Learning surge entre los años 60s y 70s, en Estados Unidos, con el objetivo de integrar el aprendizaje a partir de la experiencia, a través del servicio comunitario, en los contenidos de los cursos académicos de estudiantes universitarios. La idea central fue mejorar tanto el servicio a la

comunidad, como el aprendizaje de los estudiantes. En esta relación la comunidad es la que define las necesidades sobre las cuales se trabaja y la reflexión de la experiencia por parte de los estudiantes es lo que les permite conectar su servicio con su aprendizaje, así como obtener y fortalecer un sentido de responsabilidad ciudadana (Bringle y Hatcher, 2009).

Según Bringle y Steinberg (2010) se pueden identificar, en los estudiantes que pasan por este proceso, la adquisición no solo de conocimientos de contenido académico, sino también habilidades técnicas, comunicativas, de escucha y de auto-eficacia; así como intenciones de involucrarse en espacios donde puedan seguir desarrollando conductas ciudadanas. Bringle y Hatcher (2009) mencionan que la enseñanza, el servicio comunitario y la investigación, son los elementos que se interrelacionan para promover un aprendizaje con compromiso social en los estudiantes.

Este tipo de aprendizaje influye de dos maneras en las y los estudiantes. Por un lado, mejora sus estructuras cognitivas y por otro modifica sus actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta. Es decir, se concibe al aprendizaje de manera integral, a partir del desarrollo de los sistemas afectivo, cognitivo y social de los y las estudiantes que utilizan herramientas de su profesión y reflexionan sobre ellas en la acción (Di Matteo, 2012).

Desde América Latina, con el objetivo de promover la propuesta pedagógica del Aprendizaje en Servicio y teorizar sobre ella es que se desarrolla el concepto de Aprendizaje y Servicio solidario. Según Del Campo (2012), incorporar al Aprendizaje-Servicio un modelo de solidaridad, implica añadir al proceso de enseñanza-aprendizaje una cualidad que promueve la práctica de actitudes prosociales de equidad y justicia, que dan fundamento a la vida democrática, los cuales se corresponden respectivamente con las dimensiones ética y política que propone el paradigma de la Psicología Comunitaria. En efecto, un aspecto central de este modelo es el entendimiento del ser humano como parte de un todo, lo cual fortalece el sentido de compromiso social y político con lo que sentimos como nuestra comunidad.

El Aprendizaje y Servicio solidario se concibe como una modalidad de enseñanza-investigación-extensión que tiende a disminuir la disociación entre la teoría y la práctica en los procesos formativos de estudiantes, lo cual comparte la Investigación Acción Participativa, estrategia metodológica predominante en la Psicología Comunitaria. Su carácter innovador radica en brindar posibilidades a los y las estudiantes de intervenir en

contextos reales desde el inicio de su carrera universitaria (Molina, Montiel y González, 2012). Es decir, se puede asumir que la metodología de aprendizaje-servicio solidario es una estrategia que contiene una doble intencionalidad pedagógico-solidaria, que permite concretizar la labor de una universidad socialmente responsable avocada en la formación de profesionales que puedan responder por sus acciones e impactos (Vásquez, 2012).

Dentro de la presente sistematización esta propuesta, brinda un sustento teórico para analizar las potencialidades pedagógico-solidarias de la experiencia del FCE.

Aportes de la orientación interdisciplinaria

Según Tamayo (2011) la orientación interdisciplinaria surge de una concepción constructivista de la realidad que frente a la proliferación de disciplinas y la dispersión del conocimiento en las especializaciones, se ofrece como un elemento innovador e integrador del saber científico. López (2008) refiere que su finalidad es la producción de un pensamiento complejo sobre una realidad que es de interés colectivo.

Según Japiassu (citado en Tamayo, 2011) se pueden identificar tres etapas en el método interdisciplinario: la creación de un equipo de trabajo que favorece la reflexión sobre las contribuciones y limitaciones de las disciplinas; la unificación del lenguaje que ayuda a comprender de qué se habla o qué se hace y el estudio de un problema común que demanda soluciones a nivel teórico y/o práctico que requiere un diseño metodológico interdisciplinario.

Para la presente sistematización se toma en cuenta lo planteado por Piaget (citado en Posada, 2004) sobre la integración disciplinar. Esta puede observarse en tres niveles: lo multidisciplinar que supone el aporte de varias disciplinas sobre una misma situación, sin que esto implique la modificación o enriquecimiento de las mismas; lo interdisciplinar que supone una verdadera reciprocidad en los intercambios disciplinares y lo transdisciplinar que corresponde a un nivel superior, donde se puede llegar a la construcción de sistemas teóricos y metodológicos válidos para varias disciplinas. Estos tres niveles se tomaron en cuenta para el análisis de la experiencia del FCE.

Sobre lo transdisciplinar, es importante mencionar también que el conocimiento no es propio de las personas inmersas en el ámbito académico, por ende es un conocimiento que resulta de la vinculación con otros sectores que producen conocimiento como la sociedad

civil por ejemplo (Miranda, 2007). Es decir, implica la inclusión en el equipo de trabajo de participantes que se encuentren dentro o fuera de las disciplinas, redistribuyendo así el poder de la producción de conocimiento.

Tanto la sistematización, la Psicología Comunitaria, el Aprendizaje en Servicio y la orientación interdisciplinaria aportan teóricamente al análisis de la experiencia del FCE. Permiten entenderla como una estrategia formativa y democratizadora de construcción de conocimiento que apuesta, tanto por la realización de acciones que colaboren con grupos o comunidades con demandas concretas, cuanto por la diversidad de miradas para la comprensión de dichas demandas.



Método

Participantes

Los y las participantes fundamentales de la presente sistematización, fueron estudiantes de pregrado de diferentes facultades de la PUCP, involucrados en la estrategia FCE como ganadores de los tres concursos anuales realizados en el 2010, 2011 y 2012. También participaron del proceso los profesionales de la DARS acompañantes de los proyectos y personas miembros de algunas comunidades con los que los estudiantes han colaborado, entre ellas autoridades, líderes sociales y pobladores en general.

Técnicas para el recojo de la información

Las técnicas utilizadas para recolectar la información han sido elegidas a partir de la existencia tanto de fuentes primarias cuanto secundarias, a las cuales se podía tener acceso. Según Villavicencio (2009), las fuentes primarias son los actores de la experiencia de los cuales se puede obtener información directamente, tratando de recuperar su vivencia como protagonistas; y las fuentes secundarias son aquellos documentos que proporcionan información significativa con respecto al objeto de sistematización, permitiéndonos realizar una primera reconstrucción de la experiencia.

Para fines de la presente sistematización se han definido como fuentes primarias a los y las estudiantes ganadores del concurso, al personal DARS que han acompañado la ejecución de los proyectos y a algunas personas, miembros de las comunidades y/o grupos con los que se ha colaborado, y han accedido voluntariamente a ser parte de la sistematización. Y con respecto a las fuentes secundarias, se contó con documentos de gestión y difusión, informes sobre la ejecución de cada uno de los proyectos y documentos de evaluación. La mayoría de estos documentos han sido elaborados por personal de la DARS, quienes acompañaron la ejecución de los proyectos, salvo los informes de ejecución que fueron elaborados por los grupos de estudiantes.

Para determinar la pertinencia de ambas fuentes en el proceso de recuperación de la experiencia, se tomaron en cuenta los aportes de cada una en la reconstrucción de la vivencia de la experiencia, así como su contribución en el ordenamiento y resumen de la información sobre aspectos importantes del proceso (Villavicencio, 2009), priorizando la

recuperación de los aportes y beneficios formativos que dejó la experiencia en las y los involucrados en la misma. Los espacios de encuentro generados para la producción de información incluyeron, como lo propone el paradigma de la Psicología Comunitaria y el enfoque de la sistematización de experiencias, la reflexión y elaboración crítica sobre la experiencia vivida.

Con respecto al acceso a las fuentes primarias se utilizaron diferentes técnicas que respondieron a las características de la información que se pretendió obtener y a las posibilidades de acceso que ofrecieron los actores. Entre ellas se realizó:

- **Taller grupal** que buscó fomentar el intercambio de información con el fin de obtener las perspectivas de los y las participantes respecto a temas específicos (Villavicencio, 2009), en el cual participaron veinte estudiantes, representantes de diez de los doce grupos ganadores del concurso.
- **Entrevistas participativas** que tuvieron como finalidad conocer las opiniones de un grupo de personas, consideradas como protagonistas de un proceso común (Montero, 2006). Se realizaron tanto a los y las acompañantes DARS, como a un grupo de personas miembros de una comunidad con la que se colaboró. En la entrevista con los y las acompañantes, participaron siete de las catorce personas que han acompañado a por lo menos uno de los proyectos ganadores y en la entrevista con los miembros de la comunidad, participaron cuatro personas involucradas directamente en la ejecución de uno de los proyectos ganadores.
- **Entrevistas individuales no estructuradas** dirigidas a ocho informantes clave de tres comunidades involucradas en la ejecución de tres proyectos ganadores, donde se utilizó una guía mínima de preguntas, a partir de la cual se desarrolló la conversación (Villavicencio, 2009). Las personas entrevistadas individualmente fueron autoridades y líderes sociales con legitimidad en su comunidad o grupo de referencia.

Proceso de recuperación de la experiencia

Se desarrolló un proceso analítico basado en el enfoque fenomenológico que según Hernández et al. (2010), describe y comprende la experiencia desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente. Siguiendo este enfoque se realizó análisis de discurso para la construcción de categorías vinculadas a los procesos

comunitarios y beneficios formativos que esta experiencia ha dejado para los y las estudiantes, la sociedad y la educación superior.

El proceso constó de dos etapas: la primera de aproximación y ordenamiento de la información y la segunda de procesamiento de la información.

Con respecto a la primera etapa de aproximación y ordenamiento de la información se revisaron primero las fuentes secundarias, las cuales se categorizaron en tres tipos de documentos:

- **De gestión y difusión de los concursos:** los cuales permitieron hacer una descripción detallada de la experiencia a partir de la revisión de las Bases del concurso, los formularios de postulación y los afiches producidos para la difusión del concurso.
- **De informe sobre la ejecución de los proyectos:** los cuales permitieron hacer una descripción detallada de los actores involucrados en los proyectos ganadores, del acompañamiento realizado desde la DARS; así como de los procesos comunitarios y beneficios formativos ocurridos en las ejecuciones de los proyectos. Esto se pudo recuperar a partir de la revisión de los informes finales realizados por las y los estudiantes, así como las fichas de cierre realizadas por los acompañantes DARS.
- **De evaluación:** los cuales permitieron describir los aportes de la estrategia FCE a la formación integral y a la sociedad, así como sus posibilidades de mejora. Esto se pudo recuperar a partir de la revisión de un documento con testimonios de los y las estudiantes ganadores sobre cómo esta experiencia ha aportado a su formación integral, y dos presentaciones en powerpoint de las evaluaciones de la estrategia FCE donde se evalúa el impacto de los proyectos en las poblaciones y en la formación de los estudiantes con respecto al logro de las competencias generales que la PUCP reconoce como parte nuclear de su modelo educativo (PUCP, 2011).

Luego de esta revisión se elaboró una base de datos donde se vació la información relevante sobre los proyectos, las poblaciones con la que se colaboraron, los y las estudiantes involucrados en la ejecución de los proyectos, los y las acompañantes DARS y la incidencia de los proyectos ejecutados en la formación universitaria.

Finalmente, en esta etapa se accedió a las fuentes primarias a través de las técnicas mencionadas en el acápite anterior. Todas las entrevistas y el taller grupal fueron grabados y transcritos evitando así el riesgo de olvido u omisión de contenidos (Villavicencio, 2009).

Para el taller grupal, se elaboró una guía (Anexo A) y un cuadro de aportes y pendientes por actores, que debía ser llenada por los estudiantes. Para llevar a cabo el taller, se convocó a cuatro facilitadores y cuatro relatores quienes trabajaron en parejas con cada uno de los grupos, conformados por cinco estudiantes ejecutores de diferentes proyectos ganadores. Por otro lado, tanto las entrevistas participativas, cuanto las individuales no estructuradas contaron con un guiontemático (Anexo B) que apuntaba a la recuperación de la experiencia y a visibilizar los aportes de la misma en los distintos actores involucrados.

Con respecto a la segunda etapa de procesamiento de la información, a partir de la base de datos elaborada con información de las fuentes secundarias se hicieron cuadros que permiten visibilizar las características de los y las estudiantes, de la población, así como de los proyectos ejecutados. Estos cuadros se presentan en la parte de resultados. Adicionalmente, de la información tanto de fuentes secundarias, como primarias se ha elaborado una matriz de aportes y pendientes por actores (Anexo C) donde se encuentran las categorías construidas, vinculadas a los procesos comunitarios y beneficios formativos que esta experiencia ha dejado para los y las estudiantes, la sociedad y la educación superior, entendidos como los aportes obtenidos de la experiencia y además contiene un acápite de pendientes para mejorarla. Esta matriz ha permitido producir información confiable, a partir del relacionamiento de ambas fuentes.

Transversalmente al proceso de recuperación de la experiencia, se han tomado en cuenta dos enfoques:

- **Enfoque Participativo:** este enfoque apuesta por la incorporación de la voz de los participantes en la actividad investigativa, ayudando a preservar la integridad de los procesos sociales. La idea de base es que las personas que forman parte de un fenómeno o experiencia, pueden ratificar de forma más certera lo vivido logrando así mayor confianza en el proceso de recuperación de la información (Montero, 2006). En el caso de la presente sistematización, se han tomado en cuenta las voces de los principales actores involucrados en la experiencia, tanto desde la realización de entrevistas, como de la revisión de fuentes secundarias. Los instrumentos elegidos para el recojo de información, nos han permitido llegar a conocer la vivencia de la participación de los diferentes actores en el proceso de ejecución de los proyectos

ganadores y como ésta ha contribuido al fortalecimiento de sus procesos de aprendizaje y a su desarrollo.

- **Enfoque de Género:** este enfoque se convierte en una categoría importante de análisis, ya que complejiza la forma de entender la organización concreta y simbólica de la vida social (Scott, 1986). Permite comprender la relación entre la experiencia del FCE y la cantidad de estudiantes mujeres y hombres que voluntariamente pasaron por ella, así como analizar sus motivaciones y expectativas. Además, permite tener una aproximación crítica sobre la experiencia en sí misma entendida como un proceso formativo que apuesta por el aprender-haciendo, la vinculación de diversas disciplinas y la generación de bienestar como aspectos centrales de la experiencia.

Aspectos Éticos

Los aspectos éticos que se consideraron en la presente sistematización fueron los siguientes: a) la participación de los y las estudiantes, acompañantes DARS y de la población fue voluntaria y se concretizó a través de la firma de un consentimiento informado (Anexo D), b) solo figuran en el documento los nombres de aquellas personas que así lo desearon, c) se solicitó permiso a los y las participantes para grabar las entrevistas, d) el documento final será socializado con todos los participantes del proceso.







Resultados y análisis

Sobre la experiencia FCE

La DARS, como instancia encargada de proponer y promover iniciativas académicas socialmente responsables, ha creado el FCE como una estrategia de acercamiento a los y las estudiantes de pregrado. Esta iniciativa busca, a través de un concurso anual, incentivar la generación de proyectos socialmente responsables por grupos interdisciplinarios, así como financiar y acompañar la ejecución de los proyectos ganadores.

El FCE nace con el objetivo de crear una estrategia democrática que permita llegar a todas y todos los estudiantes, a través del cual puedan poner en marcha y hacer realidad sus ideas de mejora de la calidad de vida de grupos o comunidades específicas. Además, el concurso se ofrece como un espacio formativo para los estudiantes y de colaboración con la sociedad.

En el año 2010 se realizó el primer concurso, el cual se denominó *1er Concurso de iniciativas de Responsabilidad Social para Estudiantes*, desde entonces se ha realizado un concurso al año.

Se han identificado cinco fases en esta experiencia, estas son:

Fase 1: Diseño, convocatoria y elección de ganadores

Fase 2: Ejecución de los proyectos

Fase 3: Devolución de los resultados (a la DARS y a los grupos con los que se colaboró)

Fase 4: Difusión de los proyectos realizados

Fase 5: Institucionalización de los proyectos

A continuación se detallan las acciones realizadas y las características de los diferentes actores y procesos involucrados en cada fase.

Fase 1: Diseño, convocatoria y elección de ganadores

Como parte del diseño del concurso se elaboró el documento **Bases del concurso** (Anexo E), el cual regula el concurso. Contiene el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en el que se enmarca el concurso, los objetivos, requisitos y criterios de evaluación de los proyectos. Además, contiene información sobre la conformación del jurado, los premios y el cronograma del proceso que deben seguir los grupos de

estudiantes postulantes. Finalmente, contiene un acápite de compromisos para los ganadores sobre aspectos de seguridad y las responsabilidades que adquieren para realizar el proyecto.

Se elaboró también, el documento **Formato de presentación de iniciativas de responsabilidad social para estudiantes** (Anexo F), en el cual los grupos de estudiantes presentan sus proyectos. Se solicita título, antecedentes y una breve descripción de la problemática que quieren abordar. También, objetivo general, objetivos específicos, cronograma de actividades y presupuesto. Además, se les solicita información acerca de los integrantes del equipo, el o la coordinadora del equipo y los datos de un docente PUCP, quien será la persona que avale el proyecto y en caso de ganar el responsable de la ejecución presupuestal. Finalmente, se les pide responder a dos preguntas sobre cómo creen que su iniciativa responde a necesidades o demandas reales de la comunidad y cómo contribuye a su formación profesional.

Ambos documentos se revisan todos los años y han sido modificados en algunos aspectos, a partir de los aprendizajes obtenidos el año anterior.

Para la convocatoria del concurso, se elabora una estrategia comunicacional de difusión. Para el primer concurso (2010), se elaboró un correo electrónico de invitación a todos los y las estudiantes de pregrado de la PUCP. En el 2011, además del correo, se elaboró un afiche tomando en cuenta las reflexiones de uno de los grupos ganadores de la primera versión. Por otro lado, se enfatizó en la colaboración, como acción que permite un vínculo de mutuo aprendizaje entre los estudiantes y la población con la que trabajan. A continuación se presenta el afiche:



Figura 1. Afiche del 2do concurso de iniciativas de Responsabilidad social
 Fuente: Dirección Académica de Responsabilidad Social – PUCP, 2011.

En el 2012, ya no se pudieron enviar correos masivos debido a un cambio en la política comunicacional universitaria, pero se hizo una alianza estratégica con el gremio estudiantil para que puedan apoyar con la difusión del concurso. Ese año, el afiche se elaboró tratando de posicionar el nombre del concurso y visibilizando palabras que refieren acciones relevantes que los y las estudiantes realizan en la ejecución de los proyectos. A continuación se presenta el mencionado afiche:



Figura 2. Afiche del 3er concurso de iniciativas de Responsabilidad social
 Fuente: Dirección Académica de Responsabilidad Social – PUCP, 2012

Los dos afiches del 2do y 3er concurso se colocaron en las facultades de la PUCP, en las vitrinas de la Federación de Estudiantes de la PUCP (FEPUC), de la oficina de los Representantes Estudiantiles ante la Asamblea Universitaria (REAs), así como de los Centros Federados y Centros de Estudiantes. Además, para cada concurso se elaboraron tres gigantografías que se han colocado en puntos estratégicos del campus y un protector de pantalla que se ha podido colocar en las computadoras de las aulas de las facultades de Estudios Generales Letras, Estudios Generales Ciencias, Psicología y Comunicaciones.

En esta fase también se convoca a una capacitación obligatoria sobre diseño de proyectos de RSU y se le ofrece a cada grupo una asesoría para que puedan reflexionar sobre su proyecto y mejorarlo. Además, los grupos postulantes tienen la oportunidad de escuchar a un grupo ganador, de la versión anterior al concurso.

Luego de la capacitación, los postulantes tienen una semana para mejorar sus propuestas y volver a presentar el documento **Formato de presentación de iniciativas de responsabilidad social para estudiantes** en su versión final.

Con respecto a los postulantes, ellos tienen que cumplir los criterios de número de postulantes e interdisciplinariedad estipulados en el documento **Bases del concurso**. Los estudiantes tienen que conformar grupos, de por lo menos cinco estudiantes de pregrado de la PUCP, que pertenezcan a dos facultades diferentes. Además, tienen que designar entre ellos a un estudiante para que cumpla el rol de coordinador o coordinadora del equipo. El 2010 se presentaron 13 grupos de los cuales dos quedaron descalificados. En el 2011 el número se incrementó a 28 grupos, descalificándose a 6 y finalmente en el 2012, participaron 24 grupos y solo uno fue descalificado.

Tomando en cuenta el número de estudiantes postulantes, sin contar a los descalificados, la siguiente tabla muestra como éste ha ido incrementando desde la primera versión del concurso. Otro aspecto a resaltar es que el 63.7% de las postulantes son mujeres. Este dato será analizado más adelante.

Tabla 1*Número de estudiantes postulantes por sexo*

	H	M	Total
2010	22	52	74
2011	48	90	138
2012	68	100	168
Total	138	242	380

Con respecto al incremento del número de postulantes, este puede deberse a tres factores: a) al fortalecimiento de la difusión del concurso a través de las plataformas virtuales de la DARS (web y facebook) b) al involucramiento del gremio estudiantil y de los grupos de estudiantes organizados, como parte importante de la difusión; y c) al aumento del número de proyectos premiados.

Con respecto a las facultades a las que pertenecen los postulantes, la mayoría de ellos provienen de las Facultades de Ciencias y Artes de la Comunicación (FCAC), Ciencias Sociales (CCSS) y Letras y Ciencias Humanas (LLCCHH). Luego le sigue la Facultad de Ciencias e Ingeniería (FCI) y en menor número de estudiantes las facultades de Derecho, Arte y Gestión y Alta Dirección (FGAD). Finalmente, con un número aún menor de postulantes la Facultad de Arquitectura y urbanismo (FAU), los Estudios Generales Letras (EEGGLL) y Estudios Generales Ciencias (EEGGCC). Los datos numéricos son presentados en la Figura 3.

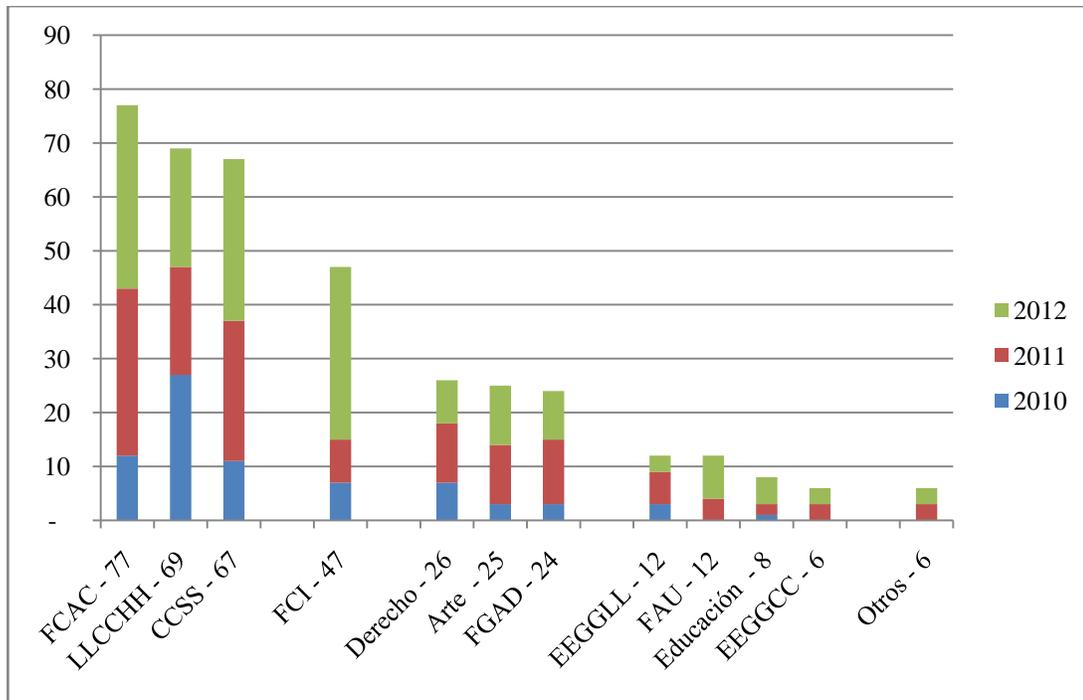


Figura 3. Número de estudiantes postulantes por Facultad

Fuente: Elaboración propia

Se observa que las tres Facultades con presencia preponderante en las convocatorias a los concursos, tienen en común ser del área de letras y comparten la misión de formar profesionales para trabajar con personas y/o grupos humanos. Así como, comprender la realidad social para tratar de generar procesos de desarrollo y transformación tanto individuales como sociales. Por otro lado, la Facultad de Ciencias e Ingeniería aparece en cuarto lugar, lo cual podría sorprender porque existe un estereotipo que la desvincula del sector social. Sin embargo, es importante mencionar que actualmente temas como el cuidado medioambiental y la producción de tecnología para resolver problemas sociales, son espacios por donde los y las estudiantes, futuros ingenieros, han empezado a transitar. Es importante mencionar que en estas Facultades, las especialidades con mayor número de postulantes son: en la FCAC, la especialidad de Comunicación para el Desarrollo, de la Facultad de LLCCHH, la especialidad de Psicología, de la Facultad de CCSS las especialidades de Antropología y Sociología y de la FCI, las especialidades de Industrial y Mecánica.

Además, los datos presentados en la Figura 3, reflejan la incidencia del trabajo de la DARS en las cuatro facultades con postulaciones más numerosas al concurso, puesto que

corresponden a las unidades académicas priorizadas en el trabajo de la dirección. Esta priorización se basa en dos decisiones: fortalecer el trabajo que las Facultades de FCAC, LLCCHH y CCSS ya venían realizando en temas de RSU, así como promover y difundir la labor que la FCI realiza, reconociéndola como acciones de RSU.

En el caso de las tres Facultades más numerosas, se cree que el número elevado de postulantes está asociado a la trayectoria de trabajo en RSU de las propias unidades, en cambio en el caso de la FCI, se piensa que el trabajo de acercamiento de la DARS, permitiía los estudiantes mirar el FCE como una oportunidad formativa diferente para aplicar lo que aprenden en las aulas, a partir de la resolución de problemas reales.

Con respecto a los ganadores, estos son elegidos por un jurado conformado por tres personas: un representante de la DARS, un estudiante ganador de una versión anterior del concurso y un docente PUCP, solo en el caso de la primera versión del concurso se convocó a dos docentes. Los tres jurados reciben los formatos de presentación de proyectos con un documento denominado **Criterios de evaluación** (Anexo G), este documento contiene una tabla con dos criterios de calificación: a) Diseño del proyecto y b) Responsabilidad Social y alcance. Estos criterios fueron definidos para promover la coherencia estructural y la viabilidad de los proyectos, así como su pertinencia social, entendida como la capacidad del proyecto para responder a la demanda concreta de una población o grupo.

Ambos criterios tienen la misma importancia en la calificación y cada uno está constituido por cinco indicadores que valen diez puntos, siendo cien el puntaje máximo que puede recibir un proyecto postulante. Finalmente, hay una consideración del jurado de sumar o restar cinco puntos en la evaluación del proyecto, a partir de su conocimiento previo del mismo.

Luego de la calificación individual de los proyectos por parte del jurado, se les cita a los tres una reunión de deliberación, en la cual, cada uno presenta los proyectos que han obtenido los cinco mayores puntajes para definir a los ganadores. En el 1er concurso ganaron tres proyectos, y en el 2do y 3ero, cinco respectivamente. Más adelante, se detallarán las características de los proyectos ganadores.

Una vez que se conocen los proyectos ganadores, se asignan dos profesionales de la DARS para acompañar su ejecución. Se toma en cuenta la temática del proyecto y la experiencia previa del profesional para realizar esta asignación.

Fase 2: Ejecución de los proyectos ganadores

En esta fase se desea profundizar en dos procesos que se realizan en paralelo y que se retroalimentan entre sí. La ejecución misma de los proyectos en campo, llevada a cabo por los grupos ganadores y el proceso de acompañamiento de los proyectos realizado por el personal de la DARS.

Con respecto a la ejecución misma de los proyectos ganadores, es importante enfatizar en dos aspectos: las características tanto de los estudiantes que ejecutan estos proyectos, como de los proyectos en sí mismos.

La Tabla 2 muestra que un total de 97 estudiantes han estado involucrados en la ejecución de proyectos de RSU. Es decir, anualmente 32 estudiantes en promedio, han ejecutado este tipo de proyectos, entre el 2010 y el 2012.

Tabla 2
Número de estudiantes ganadores por sexo

	H	M	Total
2010	4	28	32
2011	16	20	36
2012	2	27	29
Total	22	75	97

Se observa que el número de estudiantes mujeres es mucho mayor al de hombres (77.3%). Esta diferencia, también estuvo presente en el grupo de postulantes.

Para comenzar el análisis es importante conocer el universo de donde proviene este grupo. Se tomarán en cuenta los datos del II Censo Nacional Universitario – CENAUN 2010, publicados por la Dirección de Estadística de la Asamblea Nacional de Rectores en el documento Datos Estadísticos Universitarios (2011) ya que son oficiales y más actuales. Este censo revela que la población de estudiantes de pregrado de la PUCP para el 2010 ascendía a 17,531 estudiantes, siendo el 56% hombres y el 44% mujeres.

De lo anterior se puede desprender que la brecha de género mostrada por la cantidad mayoritaria de estudiantes mujeres, que se interesan por ejecutar proyectos de RSU, no es proporcional al universo del cual provienen. Si se toma en cuenta las facultades de donde

proceden la mayoría de los y las estudiantes, podemos decir que tampoco existe una brecha tan pronunciada, ya que según los datos proporcionados por el Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en instituciones de Educación Superior en América Latina - MISEAL (2011), sobre la cantidad de estudiantes hombres y mujeres en estas Facultades, se sabe que en la FCAC del total de estudiantes el 56% eran mujeres y 44% hombres, en LLCCHH 61% mujeres y 39% hombres, en CCSS 49% mujeres y 51% hombres; e incluso en la FCI eran 22% mujeres y 78% hombres.

Sin embargo, si se entra al detalle de las especialidades, por lo menos en las Facultades de Letras, si se encuentra una presencia mayoritaria de mujeres según el Sistema de Apoyo a la Gestión – SAG de la PUCP (2013), cuyos datos muestran que en Comunicación para el desarrollo, al 2013-1, los estudiantes matriculados eran 73% mujeres y 27% hombres, en Psicología 71% mujeres y 29% hombres, en Antropología 55% mujeres y 45% hombres; y en Sociología 57% mujeres y 43% hombres.

En ese sentido esta brecha se explicaría por la presencia mayoritaria de mujeres en estas especialidades, pero ¿Por qué más mujeres eligen estas carreras y por qué tienen tanta presencia en un concurso como este? Estas preguntas son las que se intentarán responder a continuación.

Según Oliart (2011) el sistema educativo “es parte de un sistema social y político mayor donde los individuos producen y reproducen sus divisiones sociales” (p. 246). Es decir, las lógicas que sustentan las características asociadas a las relaciones entre hombres y mujeres o entre lo femenino y masculino, pueden extrapolarse para comprender las dinámicas producidas en la universidad, tanto entre los miembros de su comunidad, cuanto en lo que como institución educativa valora o fomenta. En este caso, esta forma de analizar las dinámicas sociales permitirá comprender las relaciones establecidas entre los y las estudiantes, así como su involucramiento en una experiencia como esta.

Según Castro (2005) en una investigación sobre la redefinición de roles tradicionales femeninos, encuentra que las mujeres universitarias perciben, en el ambiente académico, una tendencia a relacionar lo intelectual a lo masculino y lo ejecutivo con lo femenino. Lo intelectual se puede vincular con la producción de conocimientos que parte de la reflexión académica y del manejo de la mayor cantidad de producción teórica, en contraposición con lo ejecutivo que se vincula con el hacer, es decir con la práctica.

La elección mayoritaria de estudiantes mujeres por realizar proyectos de RSU, es una apuesta que se podría catalogar de corte más femenino en el ámbito académico, entendiendo la educación como un acto social que reproduce comportamientos y aptitudes diferenciadas por sexo (Oliart, 2011).

Esta dicotomía teoría – práctica tiene una larga historia en el mundo académico, conociéndose el valor que se le atribuye a la teoría por encima de la práctica, desde una visión tradicional de la educación. Es decir, aquello que tenga una preponderancia teórica, asociado a lo masculino, tendrá más valor y prestigio que lo vinculado a la práctica, asociado a lo femenino. Entonces, se podría decir que la propuesta del FCE es una experiencia formativa que no brinda prestigio académico en los parámetros mencionados, puesto que prioriza el manejo de experiencias sobre el manejo de información académica, reconoce la subjetividad como parte integral del proceso investigativo, valora la intuición tanto como la racionalidad, el hacer tanto como el pensar, la producción de bienestar tanto como la producción teórica y la generación de sensibilidades tanto como la generación de conocimientos. Entonces ¿Qué buscan las estudiantes que apuestan por invertir su tiempo de formación realizando este tipo de proyectos? Un grupo ganador, compuesto por cinco mujeres y un hombre, reflexiona en su informe final:

“uno de los ejercicios más valiosos, incluso previo a la ejecución del proyecto, fue cuando decidimos que queríamos hacer algo para presentar al concurso, llevar a la acción cierto tipo de motivación que teníamos (...) pensar en futuros alternativos” (Informe final. Proyecto Ayojeitero Anampiki, ganador del 1er concurso - 2010).

La estrategia FCE permite a las estudiantes hacer realidad sus ideas de cambio social, sentir que aportan, desde un trabajo colaborativo, al desarrollo y el bienestar de comunidades o grupo de personas con una problemática social particular. Es decir, les permite sentirse agentes de cambio comprometidas con su sociedad, desde sus diferentes carreras. La satisfacción justamente está en el hacer, característica vinculada más con lo femenino, que puede provocar transformaciones sociales concretas. Tal vez por esta razón, más estudiantes mujeres buscan este tipo de actividades académicas.

“el fondo concursable es una oportunidad para los estudiantes que están motivados pero que no tiene las condiciones externas para desplegar su acción y entonces ve que hay estos fondos, también ve que es algo pequeño y lo sienten mucho más

cercano y accesible, como que los fondos concursables son un estímulo para actuar” (Entrevista grupal a acompañantes DARS).

Siendo mujeres la mayoría de las postulantes y ganadoras del FCE esta viñeta describe su motivación. El concurso permite a las estudiantes actuar sobre un problema social y es a través de la acción que le dan sentido a su formación profesional. Les sirve para trabajar concretamente con un grupo o comunidad promoviendo o fortaleciendo su desarrollo, a la vez que también se dejan impactar por esta experiencia.

Otro aspecto importante es que al interior de los grupos ganadores existió la figura de coordinador/coordinadora del grupo, quien asume la responsabilidad de la gestión del equipo y el presupuesto, así como el vínculo con la DARS a través de los acompañantes. Este rol ha sido asumido por estudiantes mujeres en la mayoría de los casos, como se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3

Número de estudiantes coordinadores por sexo

	H	M	Total
2010	0	3	3
2011	2	3	5
2012	0	5	5
Total	2	11	13

Una explicación sobre el número de estudiantes mujeres que asumen el rol de coordinadoras de proyectos, puede ser simplemente que la mayoría de estudiantes ganadoras son mujeres, pero se piensa también que puede estar asociado a ciertos roles y estereotipos de género que podrían estar reproduciéndose en el equipo de estudiantes que ejecutan el proyecto. Según Castro (2005), existe una diferencia de género en la manera en que los estudiantes universitarios perciben sus roles académicos. Las mujeres se perciben a sí mismas como muy comprometidas y detallistas, en contraposición a la percepción que tienen de los varones como dejados e irresponsables. Esta percepción puede explicar el porqué las mujeres prefieren hacer grupos de trabajo entre ellas.

Las características asociadas a las mujeres universitarias son aquellas que las llevan a hacerse cargo de que las cosas funcionen, a ser operativas, ejecutoras y productivas. La visión del hombre como irresponsable, lo descalifica como un sujeto con capacidad para coordinar un grupo, donde la tarea de coordinación, implica gestionar los recursos humanos

y materiales para que el proyecto se ejecute adecuadamente. Es importante mencionar que en el caso de las coordinadoras, que también tienen la responsabilidad de mantener la relación con la comunidad, este rol ejecutor se integra con un rol analítico y de manejo de situaciones y relaciones sociales; el cual según Castro (2005) se asocia más a los varones. Es decir, asumir este cargo puede estar contribuyendo a la formación de futuras profesionales que reconozcan no solo su capacidad de hacer, sino también de ser y sentirse actores sociales legítimos (Vargas, 2008).

Finalmente, de los trece proyectos ejecutados, tres de ellos han sido ejecutados por equipos conformados solo por mujeres y los diez restantes han sido mixtos. De estos mixtos, siete han estado conformados mayoritariamente por mujeres, dos han tenido igual número de miembros hombres y mujeres y solo uno ha sido conformado por más hombres que mujeres. Estos datos, pueden deberse a que las mujeres han preferido juntarse entre ellas por afinidad y por buscar personas con las cuales puedan compartir el compromiso que implica la ejecución de un proyecto.

En lo que respecta a las Facultades, se puede decir que la mayoría de las y los ganadores provienen de la Facultad de LLCCHH, seguida de la FCAC y la Facultad de CCSS. Luego con un número muy reducido se encuentra a la FCI, lo cual contrasta con el número de postulantes de esta misma Facultad. Las otras Facultades que tienen un número reducido de estudiantes ganadores son la facultad de Gestión y Alta Dirección (FGAD), Derecho, Estudios Generales Ciencias (EEGGCC), Educación, Estudios Generales Letras (EEGGLL) y la facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU). La Figura 4 nos muestra la cantidad de estudiantes ganadores por cada facultad en los tres años de realización del concurso.

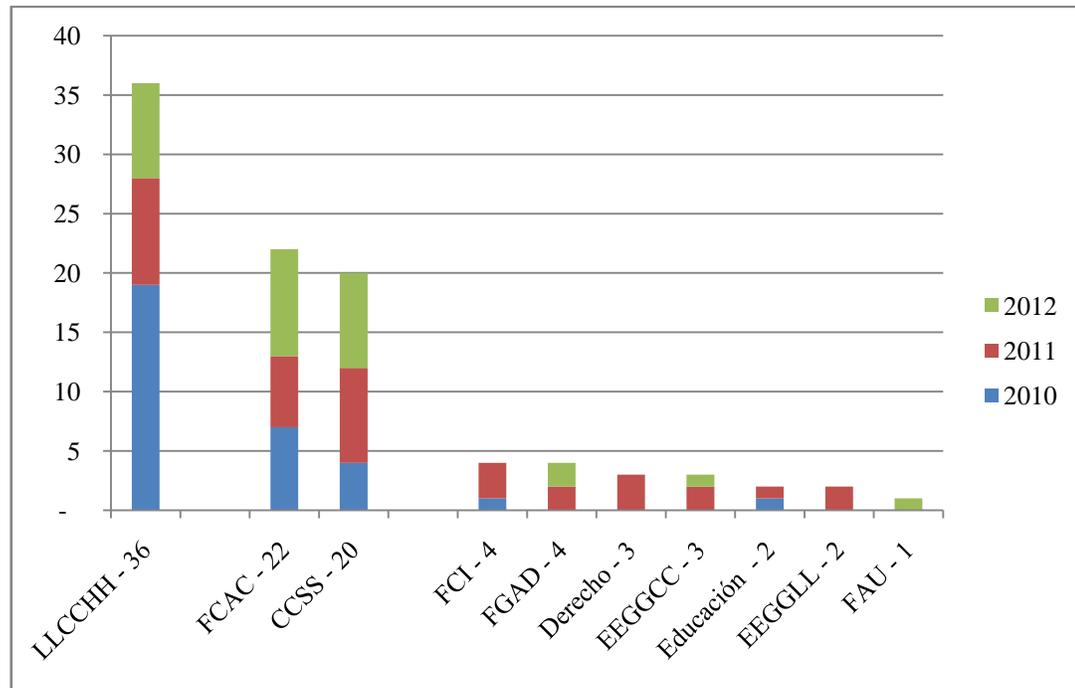


Figura 4. Número de estudiantes ganadores por Facultad

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la Facultad de LLCCHH, de donde provienen la mayor cantidad de estudiantes ganadores del concurso, es importante mencionar que todos proceden de la especialidad de Psicología. En el caso de la FCAC, la mayoría son estudiantes de la especialidad de Comunicación para el desarrollo (19 estudiantes) y en el caso de la Facultad de CCSS los estudiantes provienen mayoritariamente de las especialidades de Antropología (10 estudiantes) y Sociología (8 estudiantes).

Las especialidades mencionadas promueven la realización de actividades académicas, trabajos de campo e incluso de proyectos que hacen que los estudiantes puedan conocer la realidad de nuestro país. Cuentan con las herramientas que reciben en las aulas, pero sin poder ir más allá de lo que un curso les exige. En esa línea, se cree por ejemplo que el FCE es una oportunidad importante para estudiantes de la especialidad de Comunicación para el desarrollo, quienes como parte del curso “Proyecto de Comunicación para el desarrollo” de

último ciclo, elaboran un diagnóstico sobre una problemática social, pero no pueden hacer nada por tratar de mejorarla, por no ser parte de los objetivos del curso. Por esto se observó que, estudiantes que se han involucrado un semestre con una población y han podido conocer sus necesidades y recursos, aplican al concurso con las expectativas de cambiar una realidad que ya conocen y no pueden ignorar.

Existe una diferencia entre el número de postulantes de la FCI (47 estudiantes) presentada antes en la Figura 3 y la cantidad de estudiantes ganadores de la misma facultad (4 estudiantes) presentada en la Figura 4. Esta brecha se puede explicar porque los proyectos pasan por un proceso de evaluación que tiene como uno de sus dos criterios el adecuado diseño del proyecto. Los estudiantes de las carreras de letras tienen ventaja sobre los de la FCI, ya que en sus mallas curriculares tiene la opción de aprender sobre diseño de proyectos, en el mejor de los casos, o tienen algún tipo de aproximación a proyectos de desarrollo, ya sea leyendo sobre estos, o escuchando alguna referencia a proyectos realizada por los docentes, lo cual podría explicar la brecha.

Hasta ahora se ha descrito y analizado las características de los y las estudiantes ganadores. Sobre los trece proyectos ejecutados, es importante mencionar que tres resultaron ganadores en la primera versión del concurso, y cinco en la segunda y tercera versión respectivamente. El incremento del número de ganadores fue una decisión de la DARS basada en el incremento del número de postulaciones. En la Tabla 4 se muestran los 13 proyectos ganadores, su ubicación geográfica, la población con la que colaboró cada uno y los temas trabajados por el proyecto.

Tabla 4
Proyectos ganadores

	Ubicación geográfica	Población	Temas
2010			
Ayojeiteiro Anampiki: Cultivando experiencias de gestión productiva con los asháninkas de la comunidad de Cushiviani-Satipo	Cushiviani Río Negro Satipo Junín	Comuneros y comuneras de la Comunidad Nativa de Cushiviani	Organización social Gestión de procesos productivos
Acompañamiento interdisciplinario: colaborando con el bienestar y el desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes de AIDENICA	Breña Lima Lima	Albergados de la Asociación para la Atención Integral de los Niños de la Calle	Fortalecimiento de capacidades

(AIDENICA)			
Programa de capacitación para la formalización de la Asociación de Trabajadores de Limpieza y Reciclaje de Lima (ATALIR)	Cercado de Lima Lima Lima	Miembros de la Asociación De Trabajadores de Limpieza y Reciclaje de Lima (ATALIR)	Formalización laboral
2011			
Jóvenes agentes de cambio: Concurso de proyectos de desarrollo local en estudiantes de 4to y 5to de secundaria en el distrito de Curahuasi-Apurímac	CurahuasiApurímac	Alumnos de 4to y 5to de secundaria de 4 instituciones Educativas del distrito de Curahuasi	Fortalecimiento de capacidades Participación ciudadana
Fortalecimiento del sentido de comunidad a partir de la promoción de conductas pro - ambientales con niños y niñas del centro poblado Catalina	Catalina Pueblo Nuevo Guadalupe La Libertad	Niños y niñas de la comunidad de Catalina	Sentido de comunidad Contaminación ambiental
AyojeitieroAnapiki: Cultivando una experiencia participativa de implementación de tecnologías productivas con los asháninkas de la Comunidad de Cushiviani	Cushiviani Río Negro Satipo Junín	Comuneros y comuneras, jóvenes y adultos de Comunidad de Cushiviani	Gestión e implementación de tecnología productiva
Elaboración participativa de propuesta de desarrollo para las comunidades de Muñapata(Cusco) a partir del impacto generado por la implementación del Modelo de Educación en alternancia	Muñapata Cusco	Jóvenes egresados de escuelas de Educación en Alternancia y representantes de la Comunidad de Muñapata	Educación y desarrollo
Malta Kushisha, adolescentes felices	San Juan de Lurigancho Lima Lima	Estudiantes de 1ero secundaria de la I.E. N°1179 Tomas Alva Edison	Educación y desarrollo
2012			
Nuestro lugar. Sonrisas, sueños y encuentros - Fortaleciendo los vínculos entre los moradores y moradoras de los AA.HH. Las Casuarinas y Nueva Esperanza - Distrito de Pueblo Nuevo - Chincha, a través de la intervención y apropiación del espacio publico	Pueblo Nuevo Chincha Ica	Pobladores de los AAHH Las Casuarinas y Nueva Esperanza	Fortalecimiento de vínculos comunitarios Apropiación del espacio público
Mi futuro, mis decisiones: plan de vida y talleres artísticos para adolescentes involucrados directa e indirectamente en pandillaje de la I. E. 7080 Valle Bajo, Villa María del Triunfo	Villa María del Triunfo Lima	Estudiantes de 3ro a 5to de secundaria del turno tarde de la I.E. 7080 Jorge Bernal Salas	Desarrollo personal Prevención de la violencia juvenil
Coyaneshacherom: Fortaleciendo lazos en el proyecto de teñido de mujeres yanesha en la C. N. Tsachopen (Chontabamba – Oxapampa - Pasco).	Chontabamba Oxapampa Pasco	Mujeres teñidoras que forman la	Organización social Gestión de

		agrupación CoyaneshaChero m	negocios
Kamaxunbi somos Todos: Experiencias de Aprendizaje en la Comunidad nativa Yamino – 2011	Yamino Padre Abad Ucayali	Pobladores de la Comunidad Yamino.	Intercambio de aprendizajes Interculturalidad
MIRADAS QUE CURAN: Revalorizando la subjetividad en los pacientes del Hospital Hermilio Valdizán a través de la fotografía auto representativa	Santa Anita Lima Lima	Pacientes del Hospital Hermilio Valdizán	Fortalecimiento del auto-concepto y las capacidades expresivas

Con respecto a los temas trabajados por los y las estudiantes en los proyectos, se puede observar que hay un énfasis en el fortalecimiento de capacidades de los grupos y/o comunidades, que implican tanto un nivel personal, como comunitario. Es decir, los y las estudiantes plantean acciones que contribuyen a que los actores sociales involucrados desarrollen o refuercen sus propios recursos personales y valoren positivamente la potencialidad del trabajo colectivo, así como la pertenencia a un grupo de referencia. Por ejemplo, el proyecto realizado en la comunidad de Catalina, tenía el objetivo de fortalecer el sentido de comunidad, a partir del trabajo de fortalecimiento de capacidades de los niños y niñas de la zona. Para los y las estudiantes era importante trabajar con los niños y niñas para lograr que los adultos (padres de familia) puedan involucrarse en las acciones de cuidado del medio ambiente que proponía el proyecto. Esto pudo lograrse, reconociendo el liderazgo de los niños y niñas.

Por otro lado, se observa también un énfasis en los y las estudiantes por trabajar temas productivos, sobre todo con comunidades nativas amazónicas. Además, otros temas como la formalización laboral y la participación ciudadana también tuvieron el objetivo de mejorar la situación económica de los actores involucrados o ayudarlos a acceder a herramientas de gestión participativa, para mejorar la situación de vida en su comunidad. En el caso del proyecto *Jóvenes agentes de cambio*, realizado en el distrito de Curahuasi en Apurímac, la idea de fortalecer capacidades en los jóvenes de 4to y 5to de secundaria, tenía como objetivo final que estos diseñen y elaboren proyectos de desarrollo para su comunidad que puedan presentar en el presupuesto participativo de la Municipalidad Distrital.

Finalmente, los y las estudiantes trabajaron también el tema educativo, como vía para el desarrollo integral de la persona y también como factor protector en ambientes violentos o carenciados. Este es el caso de los proyectos desarrollados en la comunidad de

Muñapataen Cusco y en los distritos de San Juan de Lurigancho y Villa María del Triunfo en Lima. Estos proyectos trabajaron con jóvenes de nivel secundario, con el objetivo de contribuir a su proceso educativo, desde una perspectiva de formación integral. Es decir, fortalecieron espacios de aprendizaje donde los jóvenes pudieron desarrollarse como personas y ciudadanos.

En resumen, se podría decir que existe una preocupación de los y las estudiantes por aportar a que los grupos o poblaciones se conviertan en los agentes de su propio cambio, promoviendo en ellos una participación activa en las actividades y en la generación de ideas de mejora sobre las temáticas trabajadas en los proyectos.

Desde el acompañamiento a la ejecución de los proyectos, el personal de la DARS aporta a la reflexión de los estudiantes sobre estos temas y trata de complejizar su mirada, a partir de evidenciar las particularidades de la población y del contexto sociocultural donde se ejecuta el proyecto. Es decir, cuando un proyecto se ejecutó con una comunidad nativa o campesina de la sierra o selva de nuestro país, se enfatizó en la importancia de reconocer las particularidades de la cultura o del grupo con el que trabajaban. Por ejemplo, en el proyecto *CoyanashaCherom*, que colaboró con un grupo de mujeres artesanas de la cultura yanasha, se les invitó a las estudiantes a tomar en cuenta el enfoque de género e intercultural para que puedan tener una comprensión más compleja de estas mujeres, las relaciones entre ellas y con su comunidad. Además, se reflexionó cómo a través de que las mujeres yanashas aprendan a gestionar un negocio y a darle valor agregado a sus productos artesanales, mejoraría su situación de pobreza. Luego de esto, las estudiantes pudieron visibilizar que en su trabajo no solo estaban trabajando temas de organización social y gestión de negocios; sino también temas vinculados a roles de género e revalorización de la identidad cultural.

Tratando de hacer una categorización de los temas planteados por los y las estudiantes, se observa que en once de los proyectos se ha trabajado en la promoción de los Derechos Humanos: derecho a una educación de calidad, a vivir una vida libre de violencia, a una vivienda digna, a un trabajo digno, entre otros. Además, ya que cuatro de los proyectos también tuvieron como objetivo mejorar la situación de pobreza de las poblaciones con las que se colaboró, se piensa que han contribuido en alguna medida a luchar contra la pobreza de nuestro país.

Profundizando sobre la población con la que los proyectos colaboraron, se encuentra que los estudiantes eligen trabajar con aquellos grupos poblacionales considerados como vulnerables por su situación de pobreza, marginalidad de los ámbitos de poder y reconocimiento social. Entre ellos se encuentran: **a) Las comunidades nativas de la selva** peruana, de las cuales el 97.9% de ellas se dedican a la agricultura y el 77% se benefician de programas sociales como el Vaso de leche, por encontrarse en situación de pobreza (INEI, 2007); **b) Niños y adolescentes albergados**, que según el Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar (2012), se sabe que del total de población que atienden a nivel nacional, el 55.2% son niños, niñas y adolescentes en situación de abandono o calle, constituyéndose en una población de riesgo de involucrarse en conductas delictivas y de consumo de drogas; **c) Recicladores informales**, de los cuales el 86% se encuentran en situación de pobreza y pobreza extrema (Ruiz, 2012); **d) Estudiantes de colegios públicos**, quienes según Rivero (2013) estudian bajo un sistema educativo que lleva tres décadas de deterioro continuo, siendo uno de sus principales problemas la baja calidad de la enseñanza; **e) Comunidades campesinas**, las cuales, según en el IV Censo Nacional Agropecuario (INEI, 2013), concentran mayoritariamente una población de productores agropecuarios con nivel de educación primaria (1 164 800) y con acceso a programas sociales (1 336 000), entre ellos el Vaso de leche, JUNTOS (Programa Nacional de apoyo directo a los más pobres) y Desayuno o almuerzo escolar; **f) Asentamientos Humanos**; los cuales según el documento Perfil sobre Asentamientos Humanos, elaborado por Naciones Unidas (2004), son el resultado de invadir suelo eriazos para conseguir un lote y luego autoconstruir viviendas y barrios. Aproximadamente el 54% de la población pobre urbana, consigue sus viviendas bajo esta modalidad, y la mayoría no cuenta con servicios básicos. **g) Pacientes psiquiátricos**, para los cuales solo existe, según el Informe de Salud Mental y Derechos Humanos (Defensoría del Pueblo, 2005), cinco establecimientos dedicados exclusivamente a su atención, correspondiente al 8% del total de hospitales del Ministerio de Salud, de los cuales la mayoría no cuenta con la infraestructura, ni el personal calificado.

Entonces las poblaciones con las que los estudiantes deciden colaborar se encuentran en una situación desventajosa para el ejercicio pleno de sus derechos y su ciudadanía que, o se encuentran en situación de pobreza, como en el caso de las comunidades nativas y campesinas, los recicladores informales y los pobladores de asentamientos humanos; o en

una situación de desprotección, como en el caso de los niños y adolescentes albergados y los pacientes psiquiátricos, o sufren las consecuencias de recibir como dice Oliart (2011) “una educación pobre, para pobres”, como sucede con los estudiantes de escuelas públicas.

Se piensa que la experiencia de la ejecución de los proyectos pudo generar, una relación de conciudadanos entre los y las estudiantes y las comunidades y/o grupos con los que se colaboró. A través de los proyectos, se pudo reconocer la condición de actores de todos los involucrados y se promovió relaciones ciudadanas, entendiendo a la ciudadanía como una condición subjetiva que se ejerce intersubjetivamente. Es decir, se plantearon relaciones en las cuales la persona antes de ser reconocida como ciudadana, fue reconocida como ser humano por otro ser humano. Este reconocimiento de la subjetividad es un requisito previo e indispensable para poder establecer relaciones de respeto, equidad y empatía entre sujetos (intersubjetivas), que puedan convertirse en la base para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Esto se pudo lograr, más allá de las diferencias socioeconómicas y culturales entre los y las estudiantes y los grupos con los que se colaboró.

Finalmente, la Tabla 4 nos muestra también la ubicación geográfica de los proyectos. A partir de esta información se sabe que cinco de los trece proyectos se ejecutaron en la provincia de Lima, capital de nuestro país, tanto en distritos periféricos, cuanto en distritos como el Cercado de Lima o Breña. Los demás proyectos han sido ejecutados en tres comunidades nativas de la selva, dos comunidades campesinas, una en la costa y otra en la sierra, y en dos asentamientos humanos ubicados en la provincia de Chincha. Esta información revela que los y las estudiantes no necesitan alejarse mucho de sus propios contextos para encontrar grupos de personas en situación de desventaja.

Como ya se ha mencionado anteriormente, los proyectos fueron ejecutados por grupos interdisciplinarios de estudiantes. Con respecto a la interdisciplinariedad, la Tabla 5 nos muestra, cómo se han conformado los equipos de estudiantes para los diferentes proyectos, visibilizando las facultades y especialidades que se han relacionado para su ejecución.

Tabla 5

Proyectos ganadores y Facultades y Especialidades del equipo ejecutor

Facultades y Especialidades	
2010	
AyojeiteiroAnampiki: Cultivando experiencias de gestión productiva con los asháninkas de la	CCSS - Antropología LLCCHH - Psicología

comunidad de Cushiviani-Satipo	FCI - Ingeniería Mecánica
Acompañamiento interdisciplinario: colaborando con el bienestar y el desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes de AIDENICA	LLCCHH - Psicología FCAC – Comunicación para el desarrollo y Publicidad Educación
Programa de capacitación para la formalización de la Asociación de Trabajadores de Limpieza y Reciclaje de Lima (ATALIR)	FCAC – Comunicación para el desarrollo CCSS – Sociología
2011	
Jóvenes agentes de cambio: Concurso de proyectos de desarrollo local en estudiantes de 4to y 5to de secundaria en el distrito de Curahuasi–Apurímac	CCSS - Sociología y Economía LLCCHH - Psicología Derecho EEGGCC EEGGLL
Fortalecimiento del sentido de comunidad a partir de la promoción de conductas pro - ambientales con niños y niñas del centro poblado Catalina	LLCCHH - Psicología FCAC - Comunicación para el desarrollo y Publicidad Educación
Ayojeitero Anapiki: Cultivando una experiencia participativa de implementación de tecnologías productivas con los asháninkas de la Comunidad de Cushiviani	CCSS - Antropología LLCCHH - Psicología FCI - Ingeniería Mecánica
Elaboración participativa de propuesta de desarrollo para las comunidades de Muñapata (Cusco) a partir del impacto generado por la implementación del Modelo de Educación en alternancia	FCAC – Comunicación para el desarrollo FGAD - Gestión Social
Malta Kushisha, adolescentes felices	FCAC – Comunicación para el desarrollo CCSS - Ciencia política Derecho FGAD - Gestión pública EEGGCC EEGGLL
2012	
Nuestro lugar. Sonrisas, sueños y encuentros - Fortaleciendo los vínculos entre los moradores y moradoras de los AA.HH. Las Casuarinas y Nueva Esperanza - Distrito de Pueblo Nuevo - Chincha, a través de la intervención y apropiación del espacio público	FCAC – Comunicación para el desarrollo LLCCHH - Psicología FAU
Mi futuro, mis decisiones: plan de vida y talleres artísticos para adolescentes involucrados directa e indirectamente en pandillaje de la I. E. 7080 Valle Bajo, Villa María del Triunfo	LLCCHH - Psicología CCSS - Sociología FCAC - Publicidad Arte – Pintura
Coyaneshacherom: Fortaleciendo lazos en el proyecto de teñido de mujeres yanasha en la C. N. Tsachopen (Chontabamba – Oxapampa - Pasco).	LLCCHH - Psicología CCSS - Sociología FGAD - Gestión social y Gestión empresarial
Kamaxunbi somos Todos: Experiencias de Aprendizaje en la Comunidad nativa Yamino – 2011	CCSS - Antropología y Sociología FCAC – Comunicación para el desarrollo y Artes Escénicas
MIRADAS QUE CURAN: Revalorizando la subjetividad en los pacientes del Hospital Hermilio Valdizán a través de la fotografía auto representativa	LLCCHH - Psicología CCSS - Antropología FCAC – Periodismo

Como la interdisciplinariedad es algo que se les exige como requisito, se puede decir que al inicio la relación entre las disciplinas es forzada. Los y las estudiantes de los cuales surge la idea del proyecto, eligen a estudiantes de otras facultades más por intuición o por afinidad. Por esta razón, se podría explicar la elección de estudiantes de disciplinas consideradas afines entre sí. La cercanía entre las disciplinas puede ser un factor que explique la cantidad de estudiantes de la Facultad de CCSS (Sociología y Antropología), Facultad de LLHHCC (Psicología) y FCAC (Comunicación para el Desarrollo) ejecutando juntos los proyectos. Sin embargo, producto de la ejecución es que se valora el dialogo entre disciplinas y el aporte de las mismas para responder mejor a la problemática a resolver. Por ejemplo, los proyectos con comunidades nativas ubicadas en la selva peruana, liderados por estudiantes de la especialidad de Antropología, buscan estudiantes de Psicología o de Comunicaciones para cumplir con el requisito de la interdisciplinariedad.

Por otro lado, si la temática del proyecto exige la presencia de alguna disciplina en particular, los estudiantes que lideran el proceso buscan a otros estudiantes de esas disciplinas específicas. Por ejemplo, en el proyecto *Ayojeitero Anampiki*, las estudiantes de Antropología buscaron estudiantes de Ingeniería Mecánica por la necesidad de construir una tecnología, acorde al contexto de la población, que permitiera mejorar la calidad de café que producen; o en el proyecto *Nuestro lugar*, donde las estudiantes de Comunicación para el Desarrollo buscaron estudiantes de Arquitectura que pudieran aportar al diseño participativo del espacio público de dos asentamientos humanos.

Recordando lo planteado por Piaget (citado en Posada, 2004) sobre los tres niveles de la integración disciplinar: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad se realizará el análisis de los proyectos ejecutados.

Se puede decir que en todos los proyectos se ha llegado al nivel de la multidisciplinariedad, primer nivel de integración disciplinar, donde todas las disciplinas involucradas aportan desde su especificidad a lograr los objetivos del proyecto. Sin embargo, en los proyectos ejecutados por equipos donde predominaba mayoritariamente una disciplina sobre otras, debido a la cantidad de estudiantes de esa disciplina; el diálogo interdisciplinario se veía afectado. Esto ocurrió por ejemplo con dos de los proyectos

ganadores en el 2010, el proyecto ejecutado con los niños y adolescentes del albergue AIDENICA, donde 17 de los 20 integrantes eran estudiantes de Psicología o en el proyecto *Programa de capacitación para ATALIR*, donde cinco de los seis integrantes eran estudiantes de Comunicación para el Desarrollo.

Por otro lado, hay proyectos donde se ha podido lograr el siguiente nivel de integración disciplinar: la interdisciplinariedad, en los que se consiguió un verdadero diálogo entre las disciplinas. Este es el caso de dos proyectos ganadores en el 2012. Por un lado, en el proyecto *CoyanashaCherom* estudiantes de Antropología, Psicología y Gestión pudieron aportar desde sus disciplinas para que mujeres artesanas yaneshas consiguieran reconocer en la producción de sus artesanías una forma de valorar y mantener viva su cultura, conseguir el reconocimiento de la comunidad a su trabajo y producir dinero extra para la economía de sus hogares. Por otro lado, el proyecto *Miradas que curan* donde estudiantes de Psicología y Comunicaciones pudieron dialogar sus saberes para la realización adecuada de talleres de fotografía autorepresentativa con pacientes psiquiátricos, haciendo de la comunicación, por medio de una cámara, una herramienta terapéutica.

La interdisciplinariedad también se puede visibilizar en los proyectos que son ejecutados por grupos que pertenecen a agrupaciones de estudiantes organizados con cierta trayectoria como la Asociación Internacional de Estudiantes - AIESEC o E.S. entre Jóvenes, estos proyectos ganadores son *Jóvenes agentes de cambio* y *Malta kushisha*. Ambos proyectos, se enmarcan en los objetivos institucionales de ambas agrupaciones, que tienen como finalidad la promoción del liderazgo y el desarrollo social. Estos proyectos incorporan estudiantes de una cantidad mayor de facultades, incluidos estudiantes de los EEGLL y EEGCC. Las temáticas de estos proyectos están asociadas a brindar capacitaciones a estudiantes de secundaria de colegios públicos, sobre diversos temas que les permitan desarrollar una serie de habilidades sociales y personales para que puedan convertirse en agentes de cambio dentro de sus contextos. Es importante mencionar que en ambos casos lo que los estudiantes universitarios quieren lograr es transmitir a los estudiantes con los que trabajan, aquellas habilidades que ellos han aprendido de la experiencia de ser parte de una organización, como por ejemplo diseñar proyectos y aprender sobre liderazgo.

Finalmente, hay proyectos donde se ha podido lograr el nivel superior de integración disciplinar: la transdisciplinariedad. Esta tiene que ver con la construcción de sistemas metodológicos o teóricos válidos para diferentes disciplinas y la inclusión de los saberes de la comunidad en la producción de conocimiento. Este es el caso de un proyecto ganador el 2011 y otro el 2012. El ganador del 2011 es la segunda versión del proyecto *Ayojeitero Anampiki* que, a partir del objetivo de realizar el diseño participativo de una tecnología para el secado adecuado del café producido por comuneros y comuneras de la comunidad ashaninka de Cushiviani, construyeron una metodología de trabajo apoyada en el establecimiento de relaciones horizontales entre estudiantes y los miembros de la comunidad, basado en tres pilares: la cotidianeidad en el vínculo, la participación activa de todos los involucrados y la valoración de los saberes locales. Esta metodología es válida para lo que se denomina diseño de productos centrados en el usuario que convoca a ingenieros, antropólogos, diseñadores industriales, entre otros. El otro proyecto ganador en el 2012 es *Nuestro Lugar*, que a partir del objetivo de realizar un diseño participativo del espacio público de dos asentamientos humanos en Chíncha, involucro en el proceso de diseño y construcción de estos espacios a los pobladores, tomando en cuenta los saberes locales en el uso adecuado de los materiales de construcción.

A partir de la experiencia de ejecución de los proyectos, podemos decir que aquellos proyectos que tienen como objetivo un diseño participativo, son espacios de trabajo donde más fácilmente fluye la integración disciplinar, llegando al nivel superior de la transdisciplinariedad. La premisa es que, para que la tecnología o el espacio realmente sean usados por la comunidad, se necesita incluir además de una diversidad de saberes disciplinares, los saberes propios de la comunidad para que la comunidad se apropie y se identifique con la propuesta. Es decir, no solo se favorece el diálogo del conocimiento disciplinar y popular, sino que también como menciona Posada (2004), se favorece el afinamiento de ciertos valores tales como la flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, sensibilidad hacia las demás personas, aceptación de riesgos, aprender a moverse en la diversidad, aceptar nuevos roles, entre otros.

Hasta aquí se ha descrito y analizado uno de los dos procesos que se realizan en paralelo en la Fase 2 de esta experiencia. Ahora se pasará a describir y analizar el segundo

proceso: el acompañamiento a los equipos de estudiantes, realizado por el personal de la DARS.

El grupo de acompañantes estaba conformado por un total de catorce profesionales de siete carreras diferentes, entre ellas Psicología, Sociología, Comunicaciones, Educación e Ingeniería. A cada proyecto ganador se le asignaron dos acompañantes, los cuales se reunieron periódicamente con el grupo de estudiantes y además realizaban por lo menos un acompañamiento in situ, es decir en el lugar donde se ejecutó el proyecto. La pareja de acompañantes convocó a una primera reunión al grupo ganador para pautear con los estudiantes la periodicidad de las reuniones, el sentido del acompañamiento, las pautas de seguridad para el trabajo en campo, las pautas para la ejecución presupuestal y las fechas de entrega del informe final. No todos los grupos ganadores tuvieron la misma cantidad de reuniones, esto dependió de sus particularidades y de las actividades planificadas para la ejecución del proyecto.

El acompañamiento es entendido como una metodología de trabajo que busca brindar un espacio formativo a nivel de información, sensibilidades y habilidades de gestión; así como un espacio de cuidado, contención y escucha para los y las estudiantes. De este modo, en el acompañamiento se establece un vínculo que coloca el énfasis en los aprendizajes que se producen como parte de la concepción, planificación e implementación de las actividades del proyecto, luego de haber sido confrontadas con la realidad planteada por la población y su contexto. Esto le otorga valor formativo al proceso de discusión y reflexión conjunta.

En las diversas reflexiones producidas entre acompañantes y estudiantes, se enfatiza en la importancia de construir relaciones horizontales y de confianza, tanto entre los miembros del equipo de estudiantes, cuanto con la comunidad o grupo con la que van a colaborar. La idea es que el establecimiento de este tipo de relaciones contribuye a la generación de espacios de escucha mutua donde se permite el intercambio de los diferentes saberes disciplinares, fomentando así la integración disciplinar. Por otro lado, en relación a la población se fomenta el reconocimiento y dialogo con los saberes de la comunidad. Finalmente, también se enfatiza en el valor de la flexibilidad y la apertura al cambio, asociado la importancia de llevar a cabo un trabajo colaborativo, a partir de las demandas reales de la población.

En otras palabras el acompañamiento, como espacio formativo, promueve y fortalece, tanto en los y las estudiantes como en los acompañantes, su autonomía, pensamiento crítico, compromiso social y ciudadanía activa.

En cuanto al perfil del acompañante, se requiere que sea una persona con capacidad de escucha empática y contención, experiencia en la temática del proyecto, manejo de grupo, experiencia en ejecución de proyectos con poblaciones vulnerables, manejo de enfoques de trabajo como el de género, interculturalidad, entre otros; y con capacidad para hacer fluir la integración disciplinar.

Fase 3: Devolución de los resultados (a la DARS y a los grupos con los que se colaboró)

Para la devolución de los resultados, se les pide a los grupos de estudiantes que elaboren un informe final de ejecución del proyecto. Este informe final tiene una estructura que se les da previamente y contiene los siguientes puntos: introducción, datos generales de la actividad, perfil de la población, objetivos, metodología, resultados, lecciones aprendidas (sobre la experiencia vivida y sobre la formación profesional), conclusiones y anexos. El informe final es entregado tanto a la comunidad o grupo con el que se colaboró, cuanto a la DARS como oficina que respalda los proyectos.

Como parte del proceso formativo y colaborativo, es de suma importancia que los estudiantes incorporen como una parte imprescindible de la ejecución de proyectos de RSU la devolución de resultados. Esta se considera como un acto de reconocimiento a todo el trabajo producido con la comunidad. Además, concretiza en un documento aquello que se ha podido alcanzar con el proyecto, lo cual puede servirle a la comunidad como insumo para llevar a cabo futuros procesos de desarrollo.

Es importante mencionar que la pareja de acompañantes DARS del proyecto que termino de ejecutarse, se encargan de monitorear la entrega del informe final tanto a la DARS, cuanto a la comunidad. A los grupos de estudiantes se les da un mes después de finalizar su última actividad para que puedan entregar el informe final. La mayoría de los grupos de estudiantes han cumplido con este plazo.

En esta fase, es importante mencionar que los acompañantes realizan también un documento denominado **Ficha de cierre** (Anexo H), que da cuenta, desde la perspectiva de

los acompañantes, de los logros alcanzados y realiza un balance de la experiencia y dificultades observadas.

Fase 4: Difusión de los proyectos

La transmisión de la experiencia de los y las estudiantes es importante por dos razones. La primera tiene que ver con que se abre una posibilidad de introducir en el espacio universitario, experiencias formativas que toman en cuenta el paradigma de la Psicología Comunitaria para la producción de conocimiento socialmente pertinente. Y la segunda, con la posibilidad de llegar a otras universidades con una metodología innovadora de formación integral para el estudiante como persona, ciudadano y futuro profesional.

Para la difusión de los proyectos, que han terminado su ejecución, se realizan varias estrategias. Por un lado, se organizan actividades académicas, como conversatorios, donde los y las estudiantes puedan exponer acerca de su experiencia. El 2011 se organizó un conversatorio con la participación de los tres proyectos ganadores del 1er concurso, en el marco del VII Encuentro de Derechos Humanos organizado por el Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la PUCP (IDEHPUCP). La temática de este encuentro era *(In)visibles* y se quería reflexionar sobre la indiferencia social, frente a las situaciones de restricción en el acceso de los derechos de diversas poblaciones. En ese sentido, se promovió un conversatorio denominado “Si te vi, si me acuerdo” resaltando como desde los proyectos ejecutados, no solo se miraban las problemáticas sociales de niños albergados, comunidades nativas y recicladores informales, sino que además se hacía algo con ellos para contribuir a su bienestar. Por otro lado, se han promovido exposiciones para estudiantes de EEGCC, con el objetivo de que tengan acceso a experiencia concretas realizadas por estudiantes como ellos y así puedan motivarse a participar del concurso. Finalmente, en las capacitaciones que se realizan para los participantes del concurso se ha institucionalizado que un proyecto ganador, de la versión anterior del concurso, participe contando su experiencia de haber ejecutado un proyecto de RSU.

Con respecto a los medios institucionales de la DARS, se utiliza una vitrina colocada en la avenida principal del campus PUCP para difundir los resultados de los proyectos y la propia voz de los estudiantes, opinando sobre cómo esta experiencia ha aportado a su formación profesional.

Finalmente, en la página web de la DARS, se colocan los formularios de postulación y los informes finales de todos los proyectos ganadores. Esta acción tiene como objetivo que estudiantes que quieran participar del concurso y no sepan cómo llenar el formulario o qué tipo de proyecto postular, tengan una idea más clara a partir de la revisión de los documentos publicados. Es importante mencionar que estudiantes de otras universidades de Lima y otras regiones han solicitado participar de los concursos. Por ahora no se les permite participar, pero se tiene como un pendiente pensar una propuesta que pueda concretizarse a través de la Red Peruana de Universidades (RPU).

Es importante resaltar que también los estudiantes de manera autónoma buscan difundir sus proyectos en las actividades académicas que se realizan desde sus facultades, por ejemplo a través de los coloquios o conversatorios organizados por los centros de estudiantes o centros federados.

Fase 5: Institucionalización de los proyectos

Para la fase de institucionalización de los proyectos en la universidad, desde la DARS se buscan otras unidades en la PUCP que puedan acogerlos para darles la continuidad que desde la dirección no se les puede ofrecer.

Por ahora, solo se ha realizado una alianza con el Instituto de Ciencias de la Naturaleza, Territorio y Energías Renovables (INTE) logrando que dos de los trece proyectos sean acogidos por su plataforma institucional. Estos se han constituido en los dos primeros grupos de investigación de estudiantes y egresados reconocidos formalmente por ellos. Los dos proyectos institucionalizados son el proyecto *AyojeiteroAnampiki* y el proyecto *Programa de capacitación para ATALIR*, debido a su contribución al cuidado del medio ambiente.

Todavía queda una larga tarea para continuar con esta fase, y así asegurar la continuidad y sostenibilidad de los proyectos.

Sobre los procesos comunitarios y beneficios formativos

En esta última parte se van a retomar los conceptos desarrollados en el marco conceptual vinculados a la Psicología Comunitaria como cuerpo teórico principal, y al Aprendizaje en Servicio y a la Orientación Interdisciplinaria como complementarios.

Los diferentes actores participantes de la presente sistematización: estudiantes, acompañantes y grupos con los que se colaboró que se logró entrevistar, señalan que los aportes de esta experiencia se concentran en a) los estudiantes, b) los grupos con los que se colaboró, c) el vínculo que se genera entre estos dos actores, y d) la educación superior. Estos datos se extraen del documento **Matriz de aportes y pendientes** (Anexo C), que se presentó anteriormente en el Método, específicamente en la parte de Proceso de recuperación de la Experiencia.

Aportes para los y las estudiantes

Con respecto a los beneficios formativos para los y las estudiantes, los diferentes actores participantes concuerdan que la estrategia FCE les brinda la oportunidad de desarrollar una serie de habilidades personales, sociales y ciudadanas que van más allá del saber o conocimiento académico. Es decir, a través de la estrategia FCE se logra desarrollar, de forma integral, los sistemas afectivo, cognitivo y social de los y las estudiantes (Di Matteo, 2012).

Los propios estudiantes y los acompañantes entrevistados concuerdan que el principal beneficio formativo para los y las estudiantes es la experiencia de integración disciplinar. Retomando a Piaget (citado en Posada, 2004) se plantea que esta se da desde el nivel de lo multidisciplinar, pasando por lo interdisciplinar y culminando en el nivel superior de la transdisciplinariedad.

Este aporte a su formación, también es considerado como una de las once competencias generales PUCP desarrolladas en el Modelo Educativo (2011), específicamente la competencia general N° 7, que se refiere a la importancia del trabajo en equipos pluridisciplinarios. En la experiencia de ejecución de los proyectos, los grupos conformados por estudiantes, de distintas facultades, han podido conocer las perspectivas de las diferentes disciplinas involucradas en el proyecto, ampliando y complementando sus visiones sobre un mismo tema. Además, han podido acercarse a temas que no

corresponden directamente a sus disciplinas, poniendo en práctica un trabajo interdisciplinario, a partir de la coordinación de las diferentes herramientas y saberes que proporcionaban las disciplinas.

“es un esfuerzo trabajar con otros profesionales, y te dabas cuenta. En tu proceso formativo no hay ningún espacio para trabajar con gente de otras carreras. Tuvimos una experiencia real de interdisciplinariedad” (Priscilla, Comunicadora para el desarrollo, Proyecto CoyaneshaCherom).

“los profesores nos hablan que los informes los tienes que explicar y detallar bien, pero no nos explican que ese informe puede leerlo otra persona diferente a un ingeniero. Para interactuar con otras carreras tienes que buscar cómo explicar las cosas técnicas. He podido aprender, he ganado eso, que no es fácil” (Lizardo, Ingeniería Mecánica, Proyecto AyojeiteroAmanpiki).

Es decir, como refiere Tamayo (2011), los y las estudiantes han pasado por tres etapas fundamentales en el trabajo de integración disciplinar: la creación de un equipo de trabajo, el entendimiento de un mismo lenguaje y el acercamiento a un problema común.

Otro aspecto relevante sobre la integración disciplinares que los y las veinte estudiantes que participaron del taller grupal concluyen que la humildad, respecto a los conocimientos de sus propias disciplinas, es una postura necesaria que permite acoger, respetar y comprender los saberes de otras disciplinas como válidos y pertinentes. Este paso previo que implica la construcción de relaciones horizontales entre ellos, facilitó el diálogo interdisciplinario y contribuyó con un mejor entendimiento de la realidad, así como con la generación de mejores respuestas o soluciones a las problemáticas de las comunidades o grupos con los que colaboraron dentro de los proyectos que se realizaron con comunidades amazónicas.

Por otro lado, estudiantes y acompañantes, rescatan que los y las estudiantes han podido adquirir un conjunto de habilidades, entre las cuales se encuentran las comunicativas, las de gestión de recursos, las ciudadanas y las de trabajo en equipo. Retomando a Bringle y Steinberg (2010) se puede decir que los y las estudiantes que pasan por un proceso de Aprendizaje en Servicio, adquieren no solo conocimientos académicos, sino una serie de habilidades personales y sociales muy parecidas a las que se han podido desarrollar en los y las estudiantes involucrados en esta experiencia.

Las habilidades comunicativas que adquirieron, que también son consideradas como una competencia general PUCP, la N° 8 del Modelo Educativo (2011), no solo se circunscriben al desarrollo de destrezas para transmitir mensajes verbales o escritos adecuados que tomen en cuenta el contexto, sino que también se refieren a la capacidad de, haciendo uso de este manejo comunicativo, entablar relaciones con diferentes actores sin tener prejuicios, miedo, ni vergüenza. Así los y las estudiantes se han podido relacionar con autoridades de comunidades nativas, con directores de instituciones públicas como colegios y hospitales, con representantes de federaciones de trabajadores, con líderes y lideresas comunales, entre otros.

Las habilidades de gestión corresponden al adecuado manejo del tiempo y del dinero que los y las estudiantes tenían para ejecutar los proyectos. En este sentido, se puede decir aprendieron a manejar presupuestos y a planificar actividades. Un aspecto adicional sobre este punto es que, en algunos proyectos, el presupuesto dado por la DARS fue insuficiente debido a la planificación de viajes adicionales. En estas situaciones los y las estudiantes, incluso generaron nuevos fondos, planificando actividades de recaudación. Una estudiante señala:

“Nuestro problema eran los fondos, por eso yo aprendí a hacer Tonos Pro-fondos, hicimos varios” (Fabiola, Comunicación para el desarrollo, Proyecto Kamaxunbi)

Se puede observar que las estudiantes que ejecutaron este proyecto tuvieron que ingeniarse la forma de conseguir más dinero para lograr sus propósitos, más allá de lo que previeron. Esta misma situación ocurrió con los estudiantes del proyecto *Ayojeitero Anampiki* y las estudiantes del proyecto *Coyanasha Cherom*. Se piensa que esta experiencia formativa, que normalmente no está en los planes de estudio, formará parte integral del futuro ejercicio profesional de los y las estudiantes.

Con respecto a las habilidades ciudadanas, en las cuales juegan un rol importante las habilidades comunicativas, podemos decir que los y las estudiantes a través de los proyectos se involucran en una realidad distante y diferente a la de ellos, y terminan sintiéndose parte de la misma. Es decir, se fortalece un sentido de pertenencia a un todo, desde la sensación de ser un solo “nosotros”, con los diferentes grupos con los que se colaboró. Sobre este punto los estudiantes refieren:

“la posibilidad de pensar en futuros alternativos para nuestro país, nos aleja de la diferencia que discrimina y nos acerca a la diversidad que nos enorgullece” (Informe final. Proyecto AyojeiteroAnampiki, ganador del 1er concurso - 2010).

Esta viñeta nos muestra como los y las estudiantes, después de la ejecución del proyecto con una comunidad nativa de la selva, consideran que esa diversidad cultural que han experimentado, se convierte en parte de lo que ellos son como peruanos.

Por otro lado, los y las estudiantes aprenden a tener una postura política de respeto por el dialogo, la equidad y el desarrollo por encima del asistencialismo, la cual construye ciudadanía en ellos y en las personas con las que colaboraron. Es importante mencionar que el desarrollo de estas habilidades, también están en consonancia con la competencia general N°11 del Modelo Educativo PUCP (2011) que indica la importancia de la construcción de ciudadanía.

Finalmente, sobre las habilidades de trabajo en equipo, los y las estudiantes han tenido la capacidad de delegar responsabilidades y establecer metas en conjunto. Es importante resaltar que la conformación de los equipos ha sido decisión autónoma de ellos, lo que ha facilitado que el trabajo fluya al tener la mayoría de ellos, vínculos amicales previos.

Los estudiantes y acompañantes entrevistados identifican que todos estos beneficios formativos en los y las estudiantes, se acompañan de una experiencia de generación o fortalecimiento de su sensibilidad social, lo que les proporciona la satisfacción personal de haber contribuido de alguna manera con el bienestar de un grupo humano.

“el proyecto genera un compromiso distinto al que genera un curso, te genera una motivación personal, que no era la nota, sino generar un bien mayor, no solo a ti, sino también a la comunidad. Ese compromiso te enriquece como persona” (Milagros, Comunicación para el desarrollo, Proyecto Nuestro lugar).

Esta satisfacción personal, que contribuye a que los y las estudiantes conozcan y reconozcan concretamente lo que son capaces de hacer y lograr, en algunos casos incluso favorece a definir su línea de carrera profesional.

“esta experiencia ayuda a tener más clara la decisión de que línea seguir dentro de cada profesión” (Fiorella, Antropología, Proyecto AyojeiteroAnampiki).

“(los y las estudiantes) encontraron un espacio para desarrollar una inquietud que ahora se convierte en una línea de carrera” (Entrevista grupal, acompañantes DARS).

Son varios los estudiantes y ahora egresados que se sabe, siguen trabajando en el tema que desarrollaron en sus proyectos. Los que ejecutaron el proyecto *Ayojeitero Anampiki* y las estudiantes del proyecto *Programa de capacitación para ATALIR*, siguen trabajando los temas de sus proyectos como grupos de investigación en el INTE-PUCP. Además, las estudiantes que ejecutaron el proyecto *Kamaxumbi*, siguen trabajando con la comunidad de Yamino hasta la actualidad.

Aportes para los grupos con los que se colaboró

Tanto los y las estudiantes, los acompañantes y los grupos con los que se colaboró que han sido entrevistados para esta sistematización, concuerdan que la estrategia FCE, ha podido generar o fortalecer procesos comunitarios como el fortalecimiento de capacidades, la participación, la identificación de recursos y necesidades, así como el trabajo en comunidad. Retomando a Montero (2004), se puede decir que estos procesos comunitarios se producen cuando las personas, grupos o comunidades han sido considerados como actores sociales y participantes activos de sus propias vidas. En ese sentido, la experiencia ha aportado a que las personas involucradas en la ejecución de los proyectos descubran sus propias maneras de mejorar las condiciones consideradas por ellos como desfavorables para su desarrollo. Estas condiciones podían relacionarse a su situación económica, a recibir una educación deficiente, a la carencia de espacios públicos que permitan la integración comunal, a su exposición al pandillaje, a su situación de informalidad laboral, entre otras. Un ejemplo de esto se observa en el trabajo realizado en el proyecto *Programa de capacitación para ATALIR*, al respecto su presidente de la asociación de recicladores menciona:

“nosotros necesitábamos capacitarnos para nuestra formalización, vinieron las señoritas y capacitaron a 120 recicladores, aprendimos a valorar nuestro trabajo y hacerlo valorar por otros. Ahora las municipalidades toman en cuenta nuestra voz, antes ni existíamos” (Entrevista al Secretario de organización de la Federación Nacional de Recicladores del Perú - FENAREP y presidente de la asociación ATALIR)

Se puede visibilizar que a partir del proyecto, los recicladores pudieron desarrollar capacidades para salir de su situación de informalidad y además pudieron reflexionar sobre su trabajo y sobre la imagen desvalorizada que se tiene de ellos en la sociedad. Pudieron, a

través del proceso de formalización, revalorar su status de trabajadores y comprenderlo como una actividad productiva que contribuye al cuidado del medio ambiente.

En cuanto a la participación, que según Montero (2004) se entiende como “la labor compartida por el grupo en diferentes grados de intensidad e involucración” (p.227); los estudiantes entrevistados concuerdan que las diferentes comunidades han participado activamente en los proyectos. Sin embargo, es importante mencionar que ha habido distintos niveles de participación de parte de la comunidad en los diferentes proyectos, en algunos casos la comunidad ha podido construir, con los estudiantes, las actividades del proyecto. Esto se ha podido ver claramente en los proyectos *Ayojeitero Anampiki*, *Kamaxunbi*, *Coyanasha Cherom* y *Nuestro lugar* que han trabajado con comunidades nativas en la selva y asentamientos humanos en la costa. Es importante mencionar que en cada uno de estos proyectos se ha tenido que construir algo en conjunto con la comunidad, en el caso del proyecto *Ayojeitero Anampiki*, un secador solar, en el caso del proyecto *Kamaxunbi* un texto publicable, en el proyecto *Coyanasha Cherom* un logo para la venta de artesanías y en el proyecto *Nuestro lugar*, la construcción del equivalente a diez esquinas en la avenida principal que cruza los dos asentamientos humanos con los que se colaboró.

Otro nivel de participación, ha sido la asistencia activa de la población a las actividades propuestas por el proyecto, como en el caso de los proyectos *Malta Kushishay* *Mi futuro, mis decisiones* que trabajaron con estudiantes de secundaria de colegios públicos, el proyecto *Acompañamiento interdisciplinario realizado con niños y adolescentes albergados de la asociación AIDENICA*, así como el proyecto *Miradas que curan* ejecutado con pacientes psiquiátricos. Esta asistencia activa en algunos casos, se tradujo en ideas de parte de la población que iban transformando las actividades, las cuales fueron tomadas en cuenta por los grupos de estudiantes. Finalmente, es importante mencionar que en los proyectos la participación de las personas de la comunidad no es homogénea, siempre hay personas que participan más que otras, lo que trae como consecuencia un impacto diferenciado del proyecto en ellos.

Con respecto a la identificación de necesidades y recursos, según Montero (2006) proceso comunitario esencial para poder definir qué se prioriza en el trabajo con la comunidad; los estudiantes y los grupos entrevistados concuerdan que los proyectos han aportado a que las comunidades involucradas puedan reconocer por un lado, sus propias

habilidades personales y colectivas. A través de las actividades grupales de los proyectos, las personas se experimentaban como sujetos con conocimientos importantes, con capacidad para trabajar en equipo y con capacidad de poder lograr lo que se proponen. Por otro lado, pudieron también identificar sus propios problemas y necesidades, a través de su participación en los diagnósticos participativos que proponían algunos proyectos o a través de actividades concretas que los invitaban a la reflexión y problematización sobre una temática particular. Un ejemplo de esto último, es el caso del proyecto *Jóvenes agentes de cambio*, que realizó un concurso de proyectos entre estudiantes de secundaria de dos colegios en el distrito de Curahuasi en Apurímac, en el cual los propios estudiantes tenían que detectar sus principales problemas sobre salud sexual y reproductiva, para luego proponerlos al presupuesto participativo de su distrito. Es importante mencionar que los estudiantes de los colegios pudieron proponer situaciones que las estudiantes universitarias no se imaginaron que existían en esa zona, como el acoso en las calles y la trata.

Con respecto al trabajo en comunidad, los proyectos han motivado el trabajo conjunto y las personas involucradas han podido comprobar sus beneficios. Un ejemplo de esto se observa en el trabajo realizado con los pobladores de los asentamientos humanos Casuarinas y Nueva Esperanza ubicados en el distrito de Pueblo Nuevo en Chincha, al respecto el presidente del AAHH Nueva Esperanza refiere:

“Siempre se ha tratado de ver que la ciudadanía este unida para poder lograr un objetivo (...) creo que sin el apoyo de todos no hubiéramos podido hacer las construcciones” (Entrevista al Presidente del AAHH Nueva Esperanza).

El trabajo conjunto en este caso trajo un beneficio tangible para toda la comunidad, el mejoramiento del espacio público en un AAHH que recién está construyéndose. Por otro lado, en el proyecto *Coyanesh Cherom* el producto del trabajo conjunto se tradujo más bien en una sensación de bienestar para las mujeres yaneshas, las cuales encontraron en el grupo de artesanas un soporte social y emocional.

“hemos aprendido que compartir en grupo nos desestresaba y nos ayudaba a avanzar en el trabajo en artesanías porque sola en mi casa no avanzo” (Entrevista, Artesana del grupo Coyanesh Cherom de la C.N. Tsachopen).

Es interesante visibilizar que la consecuencia del trabajo en comunidad puede traer tanto beneficios tangibles y concretos, cuanto beneficios psicológicos a partir de la percepción de redes de apoyo y compañerismo entre miembros de una misma comunidad.

En ese sentido, se puede decir que los espacios de trabajo conjunto, propiciados por los proyectos, han impactado de manera diferente en las comunidades.

Es importante señalar que los grupos con los que se colaboró que lograron ser entrevistados manifiestan que todos estos procesos comunitarios se acompañan de la vivencia de haber experimentado la ejecución de los proyectos, como oportunidades de mejora y de generación de bienestar para ellos.

Aportes al vínculo estudiantes-grupos con los que se colaboró

Tanto los estudiantes como los grupos con los que se colaboró, que han sido entrevistados, concuerdan que la estrategia FCE ha promovido procesos comunitarios como el de familiarización, a partir de la apuesta por construir vínculos horizontales, de confianza, de respeto y reconocimiento mutuo entre ambos actores. Siguiendo a Montero (2006), este proceso consiste en conocer a la comunidad y ser conocido por ella, a partir de una actitud de apertura que promueve la confianza.

Los y las estudiantes han valorado la importancia de construir relaciones de confianza con la comunidad, antes de comenzar las actividades del proyecto. Además, señalan que la presencia constante en la comunidad es la principal causa del fortalecimiento de este vínculo. Por esta razón, es imprescindible la generación de espacios de integración en la vida cotidiana de las personas con las que se colabora, para la construcción de lazos de familiaridad que benefician el desarrollo del proyecto con la comunidad. Los grupos o comunidades, han experimentado una relación de trabajo horizontal que ha tomado en cuenta sus ideas y ha respetado sus reglas de convivencia social y a sus autoridades. Además, ambos actores han podido construir relaciones de amistad mutua, algunas de ellas han trascendido incluso a los proyectos. Sobre este punto pobladores que han participado en diferentes proyectos mencionan:

“los estudiantes han venido a hacer el trabajo grupalmente o sea intercambiando ideas, otras instituciones y ONGs han venido solo a hacer un taller” (Entrevista Comunero ashaninka, participante del proyecto Ayojeitero Anampiki).

“lo más importante que yo percibí de ellos es la hermandad, amistad de ellos, también percibieron de nosotros, ellos han sabido convivir con nosotros” (Entrevista, Comunero yanesha, participante del proyecto Coyanesha Cherom).

“las estudiantes no solo nos daban los talleres, ellas trabajaban con nosotros, ellas son nuestras amigas y esa confianza ayudo a que el número de recicladores en la capacitación crezca, porque en Senati también capacitan pero no es lo mismo” (Entrevista al Secretario de organización de la Federación Nacional de Recicladores del Perú - FENAREP y presidente de la asociación ATALIR, participante del proyecto Programa de capacitación para ATALIR).

Los pobladores comparan los proyectos ejecutados por los y las estudiantes, con otras experiencias anteriores ejecutadas por otras instituciones de la sociedad civil. Señalan que la diferencia radica en la calidad humana de los estudiantes, la calidad del vínculo que han podido construir mutuamente y como esto trae consigo un reconocimiento mutuo de saberes, capacidades y recursos para la consecución adecuada de los proyectos.

Por otro lado, en este vínculo estudiantes-grupos con los que se colaboró, se ha podido también promover procesos de problematización y desnaturalización de la realidad, a partir de la generación de espacios de discusión y dialogo entre ambos actores. La promoción de espacios informativos, de reflexión e intercambio de ideas, expectativas y alternativas alrededor de una problemática común, permitió trabajar sobre ella y mejorar en algo la situación de la comunidad o grupo con el que se colaboró. Estos espacios, han contribuido con el fortalecimiento de las personas, ya que se pudo compartir sobre qué es lo que la comunidad tiene, que es lo que realmente quiere y que tiene que hacer para cambiarlo.

“Una vez que generas un espacio de discusión y trabajo, empoderas a la gente. Cada uno se va dando cuenta de que es lo que tiene y que es lo que quiere” (Rafael, Comunicación Audiovisual, Proyecto Ayojeitero Amanpiki).

“hemos participado de talleres sobre cómo podemos hacer nuestra comunidad más adelante, hemos pensado que queremos nosotros” (Entrevista pobladora AAHH Las Casuarinas).

Finalmente, desde este vínculo diferente se ha podido fortalecer también la ciudadanía, tanto de los estudiantes, cuanto de las personas con las que se colaboró, a partir del establecimiento de relaciones intersubjetivas que atribuyen a cada uno de los actores involucrados una condición de iguales, sin desconocer sus diferencias. Sobre este último punto, es importante mencionar que partiendo del establecimiento de relaciones de respeto mutuo, los y las estudiantes se preocuparon por generar metodologías de trabajo adecuadas a las personas y al contexto cultural donde trabajaron. Este último punto, también es

considerado una competencia general PUCP, en el Modelo Educativo (2011), la N° 4 que se refiere a que los y las estudiantes contribuyen en el diseño e implementación de proyectos tomando en cuenta los impactos sociales.

Profundizando, se puede señalar que los y las estudiantes aprendieron a tomar en cuenta a la población para el diseño de metodologías, decisión sobre horarios y lugares donde se realizaron las actividades. Además, les ayudo a ser flexibles y abiertos al cambio. Sobre este punto un estudiante menciona:

“uno llega pensando en hacer una cosa y llegando al lugar, de acuerdo a lo que la población demanda, las cosas cambian. Eso te frustra, pero vas entendiendo que no puedes llegar a imponer y lo que debes hacer es comprender lo que los otros quieren”(María Claudia, Antropología, Proyecto Kamaxunbi).

Es importante rescatar de la viñeta anterior que este proceso de apertura y flexibilidad implica tomar en cuenta al otro, pero no es fácil y genera frustración. Es decir, es más fácil hacer lo que uno piensa que es lo mejor para el otro, que pasar por un proceso de consulta que implica escuchar, ser empático e incorporar las demandas reales de la población. Además, este proceso implicó para los y las estudiantes tener que adecuar la teoría de sus disciplinas, recibida en las aulas de la universidad, con la práctica. Es decir, tuvieron que adaptar sus conocimientos a las demandas de la realidad, reinterpretándolas e incluso, en algunos casos, tuvieron que dejar de lado metodologías de trabajo sofisticadas, para optar por técnicas más sencillas, pero que terminaron siendo más útiles para trabajar con la población. Sobre este punto varios grupos opinan:

“el conocimiento de una realidad distinta brinda la oportunidad de poner en práctica lo aprendido en las aulas modificándolo” (Informe final. Proyecto Fortalecimiento del sentido de comunidad - Catalina, ganador del 2do concurso - 2011)

“entender la importancia de poder volcar los conocimientos en la realidad, confrontándolos y no solo asimilándolos teóricamente” (Informe final. Proyecto Malta Kushisha, ganador del 2do concurso - 2011)

“se aprende a cuestionar lo aprendido en las aulas” (Informe final. Proyecto Miradas que curan, ganador del 3er concurso - 2012)

“las cosas que se aprenden en las aulas no son moldes que deben imponerse en la realidad, sino pautas que hay que probar y adecuar” (Informe final. Proyecto Nuestro lugar, ganador del 3er concurso - 2012)

Por último, con respecto al vínculo estudiantes-grupos con los que se colaboró, es importante mencionar que en algunos proyectos se tomó en cuenta los saberes de la población, promoviendo así el reconocimiento positivo de la diversidad cultural y la transdisciplinariedad, que como refiere Piaget (citado en Posada, 2004) es el último nivel de integración disciplinar.

Sobre este punto, estudiantes, acompañantes y grupos entrevistados concuerdan que, en algunos proyectos, se ha podido establecer un intercambio de conocimientos entre la comunidad y los estudiantes, generando un aprendizaje mutuo. Las comunidades o grupos reconocen que los estudiantes llegan con una disposición por escuchar y aprender de ellos, de su trabajo en la chacra, de sus saberes con respecto al uso de materiales de construcción, de sus formas de construir, de sus idiomas, entre otras cosas. Sobre este punto el presidente del AAHH Nueva Esperanza refiere:

“viendo el apoyo que podemos darle, hemos tratado de mejorar la idea que tenían los estudiantes, en el sentido de que podíamos alargar la vida útil de lo que se quiere hacer, construyendo un espacio de cemento para las maderas” (Entrevista al Presidente del AAHH Nueva Esperanza).

En la viñeta anterior, se reconoce la apertura de los estudiantes por incorporar los saberes de la comunidad, como saberes válidos para mejorar el producto final. Esta valoración también redundaba en una sensación de bienestar en los pobladores, los cuales al sentir un reconocimiento auténtico de sus saberes, se sienten también reconocidos como personas valiosas. Un comunero yanesha menciona:

“una estudiante, dijo ustedes también son inteligentes, y sentimos una confianza porque de esa reunión salimos diferentes y empezamos a conversar. De verdad nosotros somos inteligentes, ni siquiera sabíamos, siempre hemos pensado que los que estudian son más inteligentes y ellas nos dijeron con todo su cariño, ustedes son muy inteligentes, todo lo que saben es muy importante” (Entrevista, Comunero yanesha, participante del proyecto CoyaneshaCherom)

Esta viñeta refleja relaciones de poder históricas en nuestro país que van a tender a establecerse entre pobladores del interior, con personas que provienen de la capital. Como se ha mencionado, los y las estudiantes llegan a las comunidades con todas las marcas del poder social que se concretizan en provenir de la capital, ser estudiantes de una universidad privada y tener una situación económica acomodada. Esto los posiciona, sin que ellos

quieran, en una posición superior al de las personas de la comunidad, los cuales siguiendo a Montero (2003), durante siglos han naturalizado el desposeimiento del poder, naturalizando su situación de vulnerabilidad y exclusión. Por esta razón, es importante trabajar en el establecimiento de relaciones horizontales de reconocimiento mutuo, que traen consigo experiencias diferentes en ambos actores.

Aportes para la educación superior

Los estudiantes y acompañantes entrevistados concuerdan que la estrategia FCE es en sí misma un aporte, ya que se considera una metodología de enseñanza que forma integralmente al estudiante universitario y colabora en acercar a la producción de conocimientos académicos la categoría de pertinencia social, para según Gonzales (2007) hablar de calidad académica con pertinencia social.

Los aportes se pueden visualizar en el enriquecimiento del proceso formativo a partir de la valoración que se le otorga al Aprendizaje en Servicio, que siguiendo a Molina et al. (2012), propone una metodología de vinculación constante entre teoría y práctica. En el caso de la estrategia FCE esto se concretiza en aprender a través del contacto con las problemáticas sociales de nuestro país. Este aprender, que implica un hacer y una reflexión constante sobre ese hacer, aporta a que los estudiantes puedan tener una alternativa formativa diferente a la que se les brinda en las aulas, la cual les da la libertad de elegir sobre qué temas quieren conocer, comprometerse con quien quieren colaborar, elegir las disciplinas con las cuales se quieren relacionar, así como pensar en los objetivos que quieren lograr a través de los proyectos. Como resultado se genera investigación socialmente responsable, a partir de la producción de nuevos conocimientos.

Esta valoración del Aprendizaje en Servicio que impulsa la autonomía y el compromiso social de los y las estudiantes, la interdisciplinariedad y la investigación-acción, permite brindar a los y las estudiantes caminos alternativos, en la formación universitaria, por donde puedan transitar en busca de una sociedad más justa y equitativa. Según Gonzales (2007) la idea es romper con las limitaciones de la educación que enfatiza en el *saber cómo*, para poder también *saber para qué y para qué no*, y el *saber para quien*.

Los propios estudiantes y los acompañantes entrevistados concuerdan que la estrategia FCE, a través de la ejecución de proyectos de RSU, introduce a los y las

estudiantes en la complejidad de los problemas sociales de nuestro país y los enfrenta con la incertidumbre y la vulnerabilidad de la vida misma. Este impacto, es procesado a través del acompañamiento permanente a la ejecución de los proyectos, que realiza el personal DARS con el objetivo de lograr en los y las estudiantes nuevos conocimientos y nuevas sensibilidades que se traduzcan en aprendizaje significativo.

La estrategia FCE es un espacio donde se ha incentivado la calidad académica con pertinencia social entendida como el mejoramiento de contenidos educativos que aporten al desarrollo humano y social. Según Gonzales (2007) en algunas universidades latinoamericanas, la calidad académica ha sido expresada como una cualidad contrapuesta a la educación e investigación al servicio de los problemas sociales de nuestros países en vías de desarrollo. La presente sistematización aporta en la generación de espacios legítimos, donde la calidad académica y la pertinencia social pueden encontrarse y contribuir a la formación de estudiantes universitarios, comprometidos con la transformación de su sociedad, a través de la ejecución de acciones colaborativas concretas.

Es importante mencionar, que la estrategia FCE también aporta a reforzar la imagen y el prestigio de la PUCP, en la sociedad peruana, como universidad socialmente responsable y abierta a las demandas sociales. A través de los proyectos ejecutados por las y los estudiantes se acerca la universidad a la realidad de nuestro país, fortaleciendo así su carácter humanista. Algunos pobladores refieren:

“es una buena medida de parte de la universidad tratar de ayudar a los pueblos que recién estamos empezando para tener una mejor calidad de vida” (Entrevista al Presidente del AAHH Nueva Esperanza).

“yo agradezco que la universidad haya puesto este plan para poder ayudar a las comunidades nativas y campesinas” (Entrevista, Comunero yanesha, participante del proyecto CoyaneshaCherom).

Finalmente, se quiere visibilizar, que si bien existe concordancia entre los participantes de esta sistematización, sobre los aportes que la experiencia ha dejado en ellos, también hay particularidades en cómo cada uno de ellos visibiliza estos aportes. Es claro que tanto los estudiantes como los acompañantes concuerdan y profundizan más en los aportes formativos que ha dejado la experiencia en los y las estudiantes. Por otro lado, tanto los

estudiantes como los grupos entrevistados concuerdan en cómo esta experiencia ha favorecido la puesta en marcha de una serie de procesos comunitarios que han fortalecido a los grupos con los que se colaboró. También concuerdan en que el vínculo establecido entre ellos ha promovido otros procesos comunitarios que los han enriquecido mutuamente. Por último, los tres actores han concordado en que esta experiencia aporta de manera importante a la educación superior, haciéndola más socialmente pertinente.







Reflexiones finales

A través de esta sistematización, se ha podido repensar el prestigio en la educación superior, tradicionalmente atribuida a lo intelectual, vinculado a la investigación denominada científica y al conocimiento de un proliferonúmero de autores y teorías foráneas, es decir la valoración del conocimiento teórico sobre la praxis.

Se observa que la dicotomía teoría vs práctica, entendida también como lo intelectual vs lo ejecutivo, es un binarismo que promueve y refuerza las relaciones de poder entre hombres y mujeres; dejando para hombres el ámbito de lo teórico, de la reflexión abstracta o de gabinete y para las mujeres el ámbito de lo ejecutivo y del hacer, no tan valorado en el ámbito académico tradicional. Por otro lado, refuerza también la producción de conocimiento que se preocupa primordialmente de saber cómo y por qué pasan las cosas, en vez de pensar en para qué o para quien se produce este conocimiento.

Es importante resaltar que más estudiantes mujeres que hombres apostaron por pasar por esta experiencia, por tanto se cree que la estrategia FCEha impulsado un espacio de encuentro entre teórica y práctica, que ha permitido darle valor al hacer, tanto como al pensar y al sentir, apostando por una metodología de formación integral.

Por otro lado, regresando a los aportes de la Psicología Comunitaria, la investigadora piensa que la presente sistematización permite comprender que la estrategia FCE puede resultar una apuesta ética y política; ya que construye espacios de generación y fomento de ciudadanía para todos los involucrados y permite la generación de procesos de cambio social.

Son dos los espacios principales donde esto se concretiza: el espacio de acompañamiento entre los estudiantes y los acompañantes DARS y el espacio de ejecución de los proyectos entre los estudiantes y los grupos con los que se colaboró. En ambos espacios se han promovido procesos comunitarios de fortalecimiento de capacidades y de participación de los actores sociales como protagonistas de sus propias transformaciones. Además, se han promovido procesos de desnaturalización de la realidad, generando cuestionamientos que han permitido pensar en futuros mejores tanto para los grupos con los que se colaboró, cuanto para la educación superior y la formación que imparte, proponiendo una formación integral y con orientación interdisciplinaria.

En las reuniones de acompañamiento, estudiantes y acompañantes han construido relaciones conciudadanas que proponían la distribución equitativa del poder y las responsabilidades, así como el diálogo y el consenso en la toma de decisiones. En la ejecución de los proyectos, los y las estudiantes han propiciado la participación activa de la población, logrando niveles diferenciados, pero siempre devolviendo a los pobladores, estudiantes, recicladores, pacientes psiquiátricos, entre otros; la responsabilidad de ser agentes de su propio cambio. Finalmente, también en ambos espacios se ha incentivado la redistribución justa del poder vinculada a la producción de conocimiento, ya que se ha generado un diálogo interdisciplinario, e incluso se ha podido llegar a la transdisciplinariedad en algunos proyectos.

La investigadora piensa que este documento de sistematización de la estrategia FCE ha permitido reflexionar y mostrar también una nueva relación con los y las estudiantes. Desde mi experiencia de coordinadora de la estrategia y acompañante de cinco de los trece proyectos ejecutados, puedo afirmar que existen formas diversas de conducir un proceso de aprendizaje con estudiantes, es decir existen formas más democráticas de ser docentes, las cuales tienen mayor impacto en la formación de los estudiantes. Se trata de verlos realmente como sujetos, con capacidad de definir sus propios intereses académicos y participar activamente en la construcción de sus aprendizajes.

Finalmente, se quiere mencionar que los participantes de esta sistematización, estudiantes y acompañantes, consideran que hay algunos pendientes con respecto a la estrategia FCE. Por un lado, esta lo acotada de la experiencia que ha llegado solo a 97 estudiantes, de los miles que se encuentran cursando el pregrado en la PUCP. Por otro lado, los grupos con los que se colaboró mencionan que aun no se ha podido lograr la sostenibilidad de los proyectos, que si bien no es un objetivo de la estrategia, es una demanda directa de ellos.

Por último, se ha podido detectar, a partir de la sistematización de esta experiencia, que aún faltan espacios acreditables en las carreras, de formación integral e interdisciplinaria propiamente dichos, lo cual implica que la PUCP siga apostando por el cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de vincularlos con nuestra realidad nacional diversa y compleja, así como que se siga apostando por otras metodologías de enseñanza que integren teoría y práctica, para generar producción

académica con pertinencia social. Esto es aún un pendiente, sin embargo el presente trabajo aporta con información relevante que puede ampliar esta experiencia formativa. En ese sentido, es relevante tanto a nivel local y regional, cuanto a nivel académico y social. Particularmente abre vías de desarrollo importantes para la Psicología Comunitaria, para la formación y docencia universitaria, para el trabajo interdisciplinario, para el ejercicio profesional y para el cambio social.





Referencias

- Barnechea, M. y Morgan, M. (2007). El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias. Trabajo de investigación para optar el grado de Magister en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. En: *CEAAL, Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias*. (Fecha de consulta: 25 de julio 2013). Disponible desde: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/Conocimiento_desde_practica.pdf
- Borjas, B. (2010). La sistematización de experiencias como estrategia de formación: hacia una práctica reflexiva. En: *CEAAL, Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias*. (Fecha de consulta: 25 de julio 2013). Disponible desde: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/sistematizacion_como_estrategia_%20formativa.pdf
- Bringle, R. y Hatcher, J. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. En: *New Directions for Higher Education*, número 147, 37-46. (Fecha de consulta: 23 de julio 2013). Disponible desde: http://www.niu.edu/engagedlearning/service/docs/Bringle_hatcher_Service-LearningCurricularEngagement.pdf
- Bringle, R. y Steinberg, K. (2010). Educating for informed community involvement. En: *American Journal of Community Psychology*, número 46, 428-441. Society of Community Research and Action. (Fecha de consulta: 23 de julio 2013). Disponible desde: http://supportservices.ufs.ac.za/dl/userfiles/Documents/00000/534_eng.pdf
- Castro, M. (2005). *Mujeres profesionales jóvenes: redefinición de roles tradicionales femeninos*. Tesis de licenciatura no publicada, PUCP, Lima, Perú.
- Defensoría del Pueblo (2005). Salud Mental y Derechos Humanos: La situación de los derechos de las personas internadas en establecimientos de salud mental. Lima: Serie de Informes Defensoriales – Informe Defensorial N° 102. (Fecha de consulta: 06 de octubre de 2013). Disponible en: http://www.minsa.gob.pe/dgsp/archivo/salud_mental_documentos/15_informe_102_Defensoria_Peru_%20junio.pdf
- Del Campo, G. (2012). ¿De qué solidaridad hablamos cuando decimos Aprendizaje-Servicio Solidario? En: M. Herrero y M. Nieves (Comp.) *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. (pp. 11-14) Buenos Aires: CLAYSS – Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.

Di Matteo, M. (2012). Aportes para pensar la formación profesional en la universidad. En: M. Herrero y M. Nieves (Comp.) *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. (pp. 15-19) Buenos Aires: CLAYSS – Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.

Dirección Académica de Responsabilidad Social (2009). *Enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria en la PUCP: Una propuesta*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Dirección de Estadística - Asamblea Nacional de Rectores. (2011) *Datos estadísticos universitarios*. (Fecha de consulta: 03 de agosto 2013). Disponible desde: http://200.48.39.65/doc/ESTADISTICA_UNIVERSITARIAS.pdf

Gonzales, M. (2007). Complejidad y el movimiento universitario: exploraciones sobre la calidad académica con pertinencia social en las universidades de América Latina y el Caribe. En: M. Lara (Coord.) *Al Margen de los Márgenes Transdisciplinarietà y Complejidad: Experiencias y Retos desde la Universidad*. (pp.49-90) San Juan de Puerto Rico: Koiné Inc.

Hernández, Fernández-Collado & Baptista (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hopenhayn, M. (2000). Ciudadanía e igualdad social: la ecuación pendiente. En: *Reflexión política*, Junio, Año 2, N°3. Universidad autónoma de Bucaramanga Colombia.

Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2007). *II Censo de las Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana. Resultados definitivos*. (Fecha de consulta: 06 de octubre 2013). Disponible desde: <http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0860/index.htm>

Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2013). *IV Censo Nacional Agropecuario - 2012*. (Fecha de consulta: 06 de octubre 2013). Disponible desde: http://www.inei.gob.pe/DocumentosPublicos/PresentacionResultadosDefinitivos_%20IV_CENAGRO.pdf

Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano – Una aproximación histórica. En: *CEAAL, Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias*. (Fecha de consulta: 25 de julio 2013) Disponible desde: <http://www.cepalforja.org/sistematizacion/cgi-bin/blosxom.cgi/2010/05/20>

López, L. (2008). Interdisciplinarietà: una nueva forma de generación de conocimiento En: *Colombia Mundo Económico Y Empresarial* ISSN: 1657-5377 ed: Universidad Del Tolimav.6 fasc. p.12 - 22 ,2008 (Fecha de consulta: 26 de julio 2013). Disponible desde:

http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_21283.pdf

- Martín Baró, I. (1972). *Una nueva pedagogía para la universidad nueva*. San Salvador: UCA
- Martín Baró, I. (1986). *Psicología de la Liberación*. Madrid: Trotta.
- Miranda, D. (2007). Pensando la transdisciplinariedad y la educación universitaria. En: M. Lara (Coord.) *Al Margen de los Márgenes Transdisciplinariedad y Complejidad: Experiencias y Retos desde la Universidad*. (pp.119-130) San Juan de Puerto Rico: Koiné Inc.
- Molina, E.; Montiel, E.; González, C. (2012). Aprendizaje-Servicio Solidario. Un aporte a la formación de competencias profesionales integradas. En: M. Herrero y M. Nieves (Comp.) *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. (pp. 34-38) Buenos Aires: CLAYSS – Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad. Introducción*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. y Serrano-García, I. (2011). *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgan, M. (1996). Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la Sistematización. En: *CEAAL, Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias*. (Fecha de consulta: 25 de julio 2013). Disponible desde: <http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/Ponencia-Cide.pdf>
- Naciones Unidas – UN (2004). *Perfil sobre Asentamientos Humanos – Perú*. (Fecha de consulta: 06 de octubre de 2013). Disponible en: <http://www.un.org/esa/agenda21/natlinfo/countr/peru/Peruhumansettlements2004.pdf>
- Oliart, P. (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP, Tarea.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2011). *Modelo Educativo PUCP*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. (Fecha de consulta: 27 de julio). Disponible en:
<http://capacitacionyjuegos.com.mx/blog/wp-content/uploads/2012/06/formbasada-en-composadas.pdf>
- Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar – INABIF (2012). *Boletín Estadístico de población atendida. IV Trimestre del 2012*. (Fecha de consulta: 06 de octubre 2013). Disponible desde:
http://www.inabif.gob.pe/portalweb/portal/portaldeestadisticas/2012/trimestral/49_1_2_2012.pdf
- Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas – CISEPA (2011). (Inédito) *Cifras diferenciadas por género estudiantes*. (Documento de trabajo Proyecto MISEAL - Medidas para la Inclusión social y la equidad en la educación superior en América Latina de la Pontificia Universidad Católica del Perú).
- Rivero, J. (2013). La agonía de la escuela pública. En: *Revista IDEELE N°226*. (Fecha de consulta: 06 de octubre 2013) Disponible desde:
<http://www.revistaideele.com/ideele/content/la-agon%C3%AD-de-la-escuela-p%C3%BAblica>
- Ruiz, A. (2012). *Avances en la formalización de recicladores en el Perú*. Lima: Grupo Ciudad Saludable. Fecha de consulta: 06 de octubre 2013. Disponible desde:
http://www.minam.gob.pe/index.php?option=com_docman&task=doc_download&id=5034&Itemid=69.
- Saforcada (2010). El problema de las racionalidades concurrentes en el trabajo comunitario: construcción de ciudadanía y salutogenesis – consideraciones básicas y planteamiento de una cuestión compleja. En: A. Hincapié (Comp.) *Sujetos políticos y acción comunitaria. Claves para una praxis de la psicología social y de la clínica social-comunitaria en América Latina*. (pp. 67-84) Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Scott, J. (1986). *Gender: A useful category of historical analysis*. *American Historical Review*, 91, 1053-1075.
- Serrano García, I. & Vargas Molina, R. (1992). La psicología comunitaria en América Latina: Estado de desarrollo, controversias y nuevos derroteros (1985 – 1992). En:

- Libro de ponencias del Congreso Iberoamericano de Psicología* (pp. 114 – 128). Madrid: Graficas USARCA.
- Sistema de Apoyo a la Gestión– SAG (2013). (Inédito) *Cifras diferenciadas por género alumnos matriculados en el semestre 2013-1.*(Documento de trabajo SAG de la Pontificia Universidad Católica del Perú)
- Tamayo, M. (2011). *El método científico, la interdisciplinariedad y la universidad.* Santiago de Cali: Universidad Icesi, 2011.[Fecha de consulta: 27 de julio de 2013].Disponible desde: http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/5343/1/metodo_cientifico_interdisciplinidad_universidad.pdf
- Terenzio, M y O'Connor, P. (2012). Promoting student activism through global experiences.En: I. Serrano García, D. PérezJiménez, J. Resto Olivo y M. Figueroa Rodríguez (Coord.) *Psicología Comunitaria Internacional: Aproximaciones a los problemas sociales contemporáneos* Vol. II. (pp. 81-93). Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.
- UNESCO (2009). *Comunicado de la Conferencia mundial de educación superior 2009. Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo.* UNESCO, Paris, 5-8 de julio de 2009. <http://www.unc.edu.ar/institucional/noticias/2009/julio/documento-de-la-conferencia-mundial-de-educacion>
- Vargas, V. (2008). *Feminismos en América Latina. Su aporte a la política y a la democracia.* Lima: Programa Democracia y Transformación Global, Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales- Unidad de Post-Grado-UNMSM.
- Vásquez, S. G. (2012) Aprender y servir a la comunidad: Formación de profesionales competentes, solidarios y resilientes. En: M. Herrero y M. Nieves (Comp.) *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio.*(pp. 56-59) Buenos Aires: CLAYSS – Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.
- Villavicencio, R. (2009). *Manual instructivo: Aprendiendo a sistematizar. Las experiencias como fuentes de conocimiento.* Lima: GTZ – PDRS.



ANEXO A. Guía del taller con estudiantes

Taller de sistematización participativa del FCE

Fecha: viernes 14 de junio

Hora: 6:30pm – 8:30pm

Lugar: Z-215

Participantes:

- Estudiantes integrantes de los grupos ganadores del 1er, 2do y 3er concurso de iniciativas de Responsabilidad Social para estudiantes.
- Mínimo un estudiante por proyecto, máximo cinco (promedio: 2 por grupo)

Metodología:

Basada en 26 participantes

- Formar 4 grupos de 5 personas y 1 de 6 personas integrantes de diferentes proyectos ganadores
 - o Criterio para organizar los grupos
 - Miembros de diferentes proyectos

Actividad 1: Presentación

- Se entregarán fotochecks con los nombres de los participantes impresos en cartulina de colores. Habrán 5 colores diferentes.
- Dinámica de presentación de los participantes en grupos. Luego un representante se encarga de presentar a los miembros de su grupo al resto de personas.

Actividad 2: Presentación de PPT

- Presentación de los proyectos ganadores (PPT con cuadro: nombre del proyecto, ubicación geográfica, población, objetivos, resultados y fotos)

Actividad 3: Recuperación de la experiencia

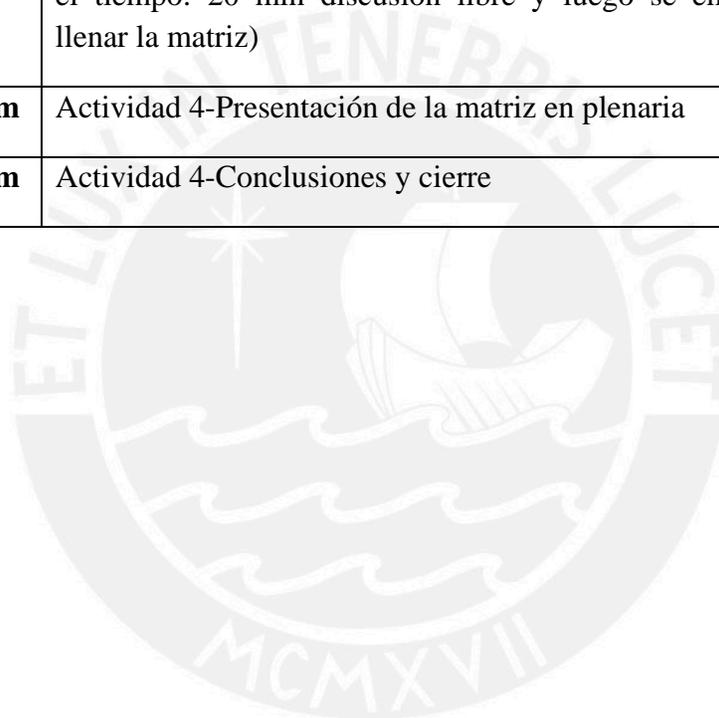
Objetivo: Distinguir los aportes que ha dejado la experiencia en los estudiantes, la sociedad y la educación superior.

- Facilitadora:
 - o Promueve el dialogo antes de empezar a llenar las tarjetas que se colocarán en la matriz
 - o Llenado de la matriz

Actividad 4: Presentación de matriz en plenaria y conclusiones

Programa:

6:30 pm	Registro de participantes
6:40 pm	Bienvenida y presentación de objetivos
6:45 pm	Agrupación de participantes, por colores
6:50 pm	Actividad 1-Presentación en grupos y en plenaria
7:10 pm	Actividad 2-Presentación de PPT
7:20 pm	Actividad 3-Recuperación de la experiencia (facilitador guía el tiempo: 20 min discusión libre y luego se empieza a llenar la matriz)
8:20 pm	Actividad 4-Presentación de la matriz en plenaria
8:40 pm	Actividad 4-Conclusiones y cierre



ANEXO B. Guiones de entrevistas

Guion de Entrevista: Acompañantes DARS

Objetivo:

- Distinguir los aportes que ha dejado la experiencia en los estudiantes, la sociedad y la universidad.

Guion:

- ¿Qué creen ustedes que les dejó la experiencia los estudiantes? ¿Qué aprendieron?
- ¿Qué creen ustedes que le quedó a la comunidad? ¿Qué aprendió la comunidad?
- ¿Qué creen ustedes que le quedó a la universidad? ¿Qué aprendió la universidad?
- Otros: Pendientes /Recomendaciones
- ¿Qué sugerencias le harías a la universidad para que se pueda asegurar la sostenibilidad del FCE?

Guion de entrevista: Grupos con los que se colaboró

Objetivo:

- Distinguir los aportes que ha dejado la experiencia en los estudiantes, la sociedad y la universidad.

Guion:

- ¿Cómo comenzó el trabajo de los estudiantes en la comunidad? ¿Qué creen ustedes que les dejó la experiencia los estudiantes?
- ¿Cómo fue la participación de la comunidad? ¿Qué creen ustedes que le quedó a la comunidad?
- ¿Qué fue lo que más les gustó? / ¿Qué fue lo que menos les gustó?
- ¿Cree que la ejecución del proyecto modificó la vida/relaciones/actividad productiva de la comunidad/etc.?
- Si hay cambios: ¿Cómo lo han percibido las mujeres, los hombres, los jóvenes, los niños?
- ¿Les gustaría que el proyecto continúe? ¿Cómo? ¿Para qué?
- ¿Qué sugerencias le harías a la universidad para que se pueda asegurar la sostenibilidad del FCE?

ANEXO C. Matriz de aportes y pendientes (fuentes primarias y secundarias)

Matriz	Estudiantes	Sociedad	Educación superior
<p>Aportes</p>	<p>conocimientos que van más allá de lo académico (conclusiones)</p> <p>Oportunidad para que los estudiantes se desarrollen de manera integral (personal y profesionalmente) (1A2)</p> <p>Oportunidad de gestionar una iniciativa que tenía el potencial de hacerse realidad y de generar un impacto positivo en una comunidad (1B1) (2B1)</p> <p>Los estudiantes profundizan su conocimiento sobre problemáticas sociales particulares (1A2)</p> <p>HABILIDADES COMUNICATIVAS</p> <p>Competencia general PUCP 8: comunican sus opiniones e ideas y argumentan, tanto en castellano como en inglés, y transmiten información utilizando de manera adecuada y</p>	<p>Dinamizar y facilitar procesos en las comunidades. Se requería confiar y generar que confíen en uno (conclusiones)</p> <p>El proyecto se convierte en una oportunidad de mejora para la comunidad, de generación de bienestar (1A9) (1A12) (2C1a) (2C2a) (2C1c) (2C1d)</p> <p>Me ha gustado esa manta que estamos haciendo para poner la sombrita para los niños porque a veces sentimos calor (...) esta semana vamos a ir allá a sombrar, entre vecinos vamos a conversar, así vamos a estar(2C2c)</p> <p>GENERACION DE ESPACIOS DE DISCUSION Y DIALOGO (PROBLEMATIZACION Y DESNATURALIZACION p.260 introducción PC , Montero)</p> <p>Creación de espacios informativos, de</p>	<p>1) Aporte a la producción de conocimientos y 2) refuerza el carácter humanista de la PUCP, es una ventana importante para la universidad para que refuerce su misma imagen. (conclusiones)</p> <p>ENRIQUECIMIENTO DEL PROCESO FORMATIVO</p> <p>se ha logrado brindar una alternativa dentro del proceso de formación universitaria, una forma de hacer, el hecho que exista fondo concursable que permita a los estudiantes salir, les estas dando la oportunidad de romper con la estructura que es vengo, estudio y apruebo me dan el título y me voy (2B1)</p> <p>el estudiante en medio de la rigidez del</p>

<p>clara, según el contexto, el lenguaje académico y los diferentes medios e instrumentos de expresión. (1D2)</p> <p>Se aprendió a entablar relaciones con diferentes actores (1A1)</p> <p>Trabajo con distintos públicos (1A5) (1A12)</p> <p>Desarrollo de habilidades comunicativas (2A14)</p> <p>Habilidades para la transmisión de mensajes a actores diversos. (2A13)</p> <p>Las estudiantes aprenden a redactar un texto dirigido a personas de diferentes edades y procedencias (1A11)</p> <p>Te ayuda a perder la vergüenza para hablar, perder el miedo de hablar en público (2B1)</p> <p>GENERACION DE SENSIBILIDAD SOCIAL - MOTIVACION Y COMPROMISO</p> <p>(de las condiciones necesarias para ser psicólogo comunitaria p.178-179, Montero Introducción a la PC)</p> <p>Competencia general PUCP 10: sobre la base de sus valores personales y profesionales, reconocen y respetan la autonomía y dignidad de los demás</p>	<p>reflexión e intercambio de ideas, opiniones, expectativas y alternativas alrededor de una problemática les permite mejorarla (1A2)</p> <p>Se facilitan procesos y diálogos (2A13) (1A10)</p> <p>Una vez que generas un espacio de discusión y trabajo, empoderas a la gente. Cada uno se va dando cuenta de que es lo que tiene y que es lo que quiere. (2A11)</p> <p>Hemos participado de talleres sobre cómo podemos hacer nuestra comunidad más adelante (2C2b)</p> <p>EMPODERAMIENTO/FORTALECIMIENTO</p> <p>Se fortalece/empodera a las personas con las que se trabaja dentro de la comunidad (1A9)</p> <p>Se empodera a la comunidad para que ellos fueran los responsables finales de las actividades del proyecto (construcciones) (1A13)</p> <p>Se fortalece a la población para que pueda expresar sus opiniones sin temor (1A12)</p>	<p>sistema educativo tiene un espacio de libertad para diseñar su plan de estudios personal, está logrando meterse en un tema que lo convoca, que lo emociona y de alguna manera está mostrando que tiene una capacidad para definir sus aprendizajes y sus competencias (2B1)</p> <p>es una pedagogía por proyecto por lo tanto es constructiva, tu tienes una meta y para llegar a eso tienes un aprendizaje (2B1)</p> <p>INTERDISCIPLINARIEDAD</p> <p>El proceso formativo se enriquece de la presencia de estudiantes de diversas especialidades y de diferentes ciclos (1A7) (1A13)</p> <p>Las redes entre estudiantes y docentes se enriquecen con trabajos interdisciplinarios de este tipo. (1A11)</p> <p>Interdisciplinarietà. (2A12)</p> <p>Integra a los alumnos de distintas especialidades y rompe la lógica de carreras distintas o que se enfrentan (letras vs ciencias). Nos orienta a la interdisciplinarietà (2A13)</p> <p>Te forma en el trabajo interdisciplinario</p>
---	---	---

<p>(1D2) Adaptarte a nuevos contextos, convivir con otras personas (2A12) Ves otras realidades y te preguntas cómo es que estas personas viven diariamente estas cosas que yo solo las veo los fines de semana (2A11) Adquirir mayor autonomía/madurar (2A12) Reconocimiento de habilidades propias que no corresponden necesariamente a tu elección profesional y que probablemente no hubieras descubierto de otra manera –tolerancia (2A13) Acercarse a una realidad distinta No tanto en lo teórico, sino desde lo práctico. (2A12) Te expones a nuevas cosas esto no solo enriquecía tu conocimiento a nivel académico: asociar los conocimientos con lo vivencial (2A12) Aprendes a través de la experiencia de acercarte personalmente a una población (1A2) Romper prejuicios y prenociones que tenemos de otras poblaciones y los problemas que trabajamos (2A12) Aprendimos a tomar más conciencia de lo que tenemos (2A11) Desarrollo de un mayor</p>	<p>Romper con la rutina y ver posibilidades (2A11) Fortalecimiento de la organización individual y grupal (1A2) Nos interesaba que esta experiencia sea una muestra para ellos mismos y sus familias de las capacidades que los mismos jóvenes tienen para emprender sus propios proyectos. (1A7) Promoción de autonomía (2A12) Ustedes nos daban las ideas que nosotros no sabíamos y la motivación que nos daban y de que nosotros debemos hacer (2C1a) FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES Fortalecimiento de capacidades (2A14) La comunidad aprende técnicas para mejorar la calidad de sus productos y así mejorar su economía (café, artesanías) (1A2) (1A9) Utilizar la participación joven en el presupuesto participativo nos permitió enseñar herramientas de diseño de</p>	<p>desde temprano, así lo puedes incorporar de manera más fácil a tu formación (2A13) GENERACION DE SENSIBILIDAD SOCIAL Aporta a la formación integral (personal, profesional) (2A12) Este concurso llena vacíos que tiene la universidad y que finalmente repercute en el estudiante y egresado que llegas a ser (2A13) GENERACION DE MATERIALES CON TEMATICAS DE RSU Videos y texto publicable (1C11) Ponencias para el VII encuentro de derechos humanos (1C2) (1C1) (1C3) Ponencias para la semana amazónica (1C11) (1C4) (1C9) APRENDIZAJE DESDE LA EXPERIENCIA (APRENDER-HACIENDO) En el mismo campo vas aplicando, es como que así el aprendizaje se valida un poco más, se confirma, se valida en la práctica. (2A11)</p>
--	--	---

<p>involucramiento y compromiso con la sociedad peruana (1A2) Ha fortalecido nuestro compromiso con la realidad (1A6) El proyecto genera un compromiso distinto al que genera un curso: motivación personal, que no era la nota, sino por generar un bien mayor, no solo a ti, sino también a la comunidad. Ese compromiso te enriquece como persona (2A11) Motivar la iniciativa de las chicas nuevas (que se incorporaban al grupo ES entre jóvenes) (2A12). Se desarrolla responsabilidad y compromiso con el entorno y con el país, así como un sentimiento de identidad (1C4) SATISFACCION PERSONAL Satisfacción de haber contribuido al bienestar de un grupo (1A3) Nosotros hemos desarrollado cosas que en otros casos lo han desarrollado empresas y por eso sabemos todo lo que podemos lograr (2A11). Conocernos y confiar en nosotros mismos (personal – profesional) (2A11) Nos dio la oportunidad de poder contribuir en la formalización de los recicladores, importante para lograr</p>	<p>proyectos (a jóvenes curahuasinos) (1A7) Se fortalece la formación que reciben estudiantes de nivel secundario de escuelas públicas urbanas y rurales (1A8) (1A7) La comunidad aprende técnicas que le permiten ahorrar tiempo y no estar pendientes de su café y así hacer otras actividades productivas (2C1a) Los estudiantes han dado la idea de que se haga este trabajito, eso bueno ha sido, ha mejorado el producto, eso han aprendido (2C1b) Se desarrollan capacidades en jóvenes para prevenir su involucramiento en pandillas (1C10) Lo que hemos aprendido nos ahorra tiempo y sacrificio en la cosecha, ya con el secador no hay preocupación de que el producto de apeste o pudra (2C1d) Hemos aprendido a ser líderes, a como costear algo para vender, hemos aprendido a SER (2C3a) Aprendimos a valorar nuestro trabajo y hacerlo valorar por otros. Ahora las</p>	<p>Conectar proyectos reales con los cursos (2A11) Inspirar otras iniciativas de otros estudiantes (2A12) Los proyectos como experiencia formativa ayudan a concretizar la finalidad de contribuir al conocimiento para la mejora de la sociedad que tienen las carreras universitarias. (1A10) El trabajo de campo es importantísimo para la formación universitaria (1B1) El salir al campo te permite ver que el “deber ser” de las aulas nunca puede tomarse literalmente (1B1) APORTE A LA INVESTIGACION SOCIALMENTE RESPONSABLE Ayuda a que los temas de tesis sean más amplios y que a trabajos con la base de un trabajo de campo previo (2A11) tesis más pertinentes que responden a problemáticas de la realidad (2A12) Producción de nuevos conocimientos (2A14)</p>
--	---	--

	<p>su reconocimiento (1B1)</p> <p>EJERCICIO DE CIUDADANÍA</p> <p>Competencia general PUCP 11: Participan en la construcción de ciudadanía, reconociendo los límites de sus libertades y los alcances de sus derechos y deberes. Identifican los valores morales y ciudadanos y enfrentan responsablemente las consecuencias de sus actos. (1D2)</p> <p>Contribuye a la formación ciudadana del estudiante ya que lo involucra en la realidad nacional de forma parte. (1A1)</p> <p>Como estudiantes y ciudadanos aportamos a fortalecer la formación de estudiantes de colegios públicos (1A8)</p> <p>a nivel de formación del ciudadano los fondos concursables son un apoyo considerable, creo que hay una formación de ciudadanos que es parte del fondo concursable aprenden a ser responsables socialmente y creo que es un punto importante y positivo (2B1)</p>	<p>municipalidades toman en cuenta nuestra voz (2C4a)</p> <p>TRANSDISCIPLINARIEDAD</p> <p>Intercambio de conocimientos entre la comunidad y los estudiantes (1A2) (1A9)</p> <p>Compartir conocimiento (2A11) conocimiento compartido (2A14)</p> <p>Adquieren información (2A14)</p> <p>Producción de conocimiento (2A14)</p> <p>Los estudiantes vienen para que aprendan, han ido a la chacra, han aprendido con las personas, les han visitado en su trabajo (2C1b)</p> <p>Viendo el apoyo que podemos darle, hemos tratado de mejorar la idea que tenían los estudiantes, en el sentido de que podíamos alargar la vida útil de lo que se quiere hacer (construcción del espacio público) construyendo un espacio de cemento para las maderas (2C2a)</p> <p>Las chicas dijeron si podíamos nosotros invertir en algo mas para poder ver que esto sea mejor, entonces en buena hora,</p>	<p>Aporta a la universidad a generar conocimiento y a reforzar el carácter humanista de la PUCP (2A11)</p> <p>APORTA A REFORZAR LA IMAGEN Y EL PRESTIGIO DE LA PUCP DE SER SOCIALMENTE RESPONSABLE</p> <p>Afuera a la PUCP algunos también la ven como muy académica y poco conectada con la realidad y esta es una forma de reforzar una identidad humanista frente a la sociedad y de llegar también a esa población a la cual otros no llegan (2A11)</p> <p>La universidad puede tener incidencia en la transformación social a través de la aplicación de conocimiento. Universidad como agente de cambio (2A12)</p> <p>Concretizar la formación humanista de la universidad en la educación (2A12)</p> <p>Acerca a la universidad a otras realidades o comunidades (2A13)</p> <p>Prestigio social como universidad preocupada por los problemas del país. Plus para la universidad el trabajo con comunidades (2A14)</p>
--	--	--	--

<p>los estudiantes pueden demostrar una postura política, en los coloquios tienen una postura del porque han hecho eso y llegan a pensarse a largo plazo (2B1)</p>	<p>ellos también nos iban a apoyar y estar llanos a cualquier tipo de ideas. (2C2a)</p> <p>Hay un reconocimiento mutuo de la importancia de los saberes tanto de la comunidad, cuanto de las estudiantes (1C11)</p>	<p>Visibilidad de la PUCP en la sociedad (2A14)</p> <p>Reforzar el carácter humanista de la PUCP (2A14)</p> <p>Ventaja de la universidad frente a otras (2A14)</p>
<p>INTERDISCIPLINARIEDAD</p> <p>Competencia general PUCP 7: trabajan en equipos pluridisciplinarios y son conscientes de sus roles y responsabilidades en ellos, contribuyendo de manera asertiva en la consecución del objetivo final (1D2)</p> <p>Los estudiantes conocen acerca de temas que no corresponden directamente a sus disciplinas (1A2)</p> <p>Puesta en práctica de un trabajo interdisciplinario (1A2)</p> <p>Los estudiantes diseñan, cuestionan y aplican las actividades coordinando herramientas y saberes de las distintas especialidades involucradas en el proyecto. (1A9)</p>	<p>Hemos aprendido bastante de las estudiantes como también ellas de nosotras, hemos compartido ideas (2C3a)</p> <p>BENEFICIO DE LA ACCION COLECTIVA – TRABAJO EN COMUNIDAD</p> <p>Se motiva a la comunidad a trabajar en conjunto y la gente comprueba los beneficios/frutos del trabajo en conjunto (1A2) (1A6) (1A13) (2A11)</p> <p>Las personas de la comunidad entendían que era importante más allá del grado de beneficio de cada uno, pensar más en el beneficio colectivo. (2A11)</p> <p>Siempre se ha tratado de ver que la ciudadanía este siempre unida para poder lograr un objetivo (...) creo que sin el apoyo de todos no hubiéramos podido</p>	<p>Vincularse con organizaciones externas (2A11)</p> <p>Es una buena medida de parte de las universidades tratar de ayudar a los pueblos que recién estamos empezando para tener una mejor calidad de vida (2C2a)</p> <p>Universidad abierta a las demandas sociales (1D1)</p> <p>ayudan a la universidad a posicionarse como una institución responsable, comprometida con el entorno y en términos de marca le ayudan un montón (2B1)</p> <p>yo agradezco que la universidad haya puesto ese plan para poder ayudar a las comunidades nativas y campesinas (2C3a)</p> <p>La universidad te da el respaldo institucional, sino no te hacen caso porque</p>

	<p>Se conocen las perspectivas de otras disciplinas sobre un mismo tema (la salud mental) (1A12)</p> <p>Complementar las formas de ver el problema desde la perspectiva de cada carrera (Interdisciplinarietàad). (2A11)</p> <p>La experiencia importante es trabajar con otras personas, interdisciplinariamente. Aprender de las otras carreras y que ayuda a ampliar las visiones. (2A12)</p> <p>Esfuerzo de trabajar con otros profesionales. Y te dabas cuenta. En tu proceso formativo no hay ningún espacio para trabajar con gente de otras carreras. Tener una experiencia real de interdisciplinarietàad (2A12)</p> <p>Aprender a ser humildes respecto a los conocimientos de cada disciplina (2A12)</p> <p>Proceso de aprendizaje constante que se debe a la interdisciplinarietàad (2A13)</p> <p>Me ayudó a tocar otros temas y otros enfoques (genero) que yo no conocía. (2A14)</p> <p>Los profesores nos hablan que los informes los tienes que explicar y detallar bien, pero no nos explican</p>	<p>hacer las construcciones (2C2a)</p> <p>Todos unidos a mi me gusta trabajar todos unidos, tenemos que hacer motivar a los demas (2C2b)</p> <p>Se fortalecen o construyen redes de apoyo para la realización de una accion conjunta (1D1)</p> <p>Hemos aprendido que compatir en grupo nos desestresaba y nos ayudaba a avanzar el trabajo (2C3a)</p> <p>PARTICIPACION</p> <p>La comunidad participa activamente en la construcción de las soluciones para sus propias problemáticas detectadas (1A2) (1C13)</p> <p>La comunidad construye en conjunto con las estudiantes las actividades del proyecto (1A9)</p> <p>Con los viajes se ayudaba a aterrizar las ideas y proyectos considerando el contexto del lugar (a partir del encuentro con la comunidad). (2A12)</p> <p>Enfoque participativo (2A14)</p> <p>Nosotros participamos, conversábamos y</p>	<p>eres solo estudiante (2A11)</p> <p>Respaldo de las facultades (económico – contenido) (2A11)</p> <p>El tema del proyecto, de concursos DARS, podía ser una modalidad alternativa a la tesis para que los alumnos se licencien. (2A12)</p> <p>Observación de los contenidos del curso, evaluar malla curricular (2A12)</p>
--	--	---	--

que ese informe puede leerlo otra persona diferente a un ingeniero. Para interactuar con otras carreras tienes que buscar cómo explicar las cosas técnicas. He podido aprender, he ganado eso, que no es fácil (2A14)
Te ayuda a comunicarte, y puedes ver diferentes perspectivas ante una solución (2A14)
Aprendizaje de trabajar con personas de otras especialidades (2A14)
Genera motivación y conocimiento sobre diversas áreas de estudio (1A1)
Aprendizaje para el Dialogo interdisciplinario (1C2) (1C5) (1C7)
TRANSDISCIPLINARIEDAD
Reconocer otro tipo de saberes (de la comunidad) (2A12) (2B1)
Una vez que estas en la cancha, tienes que usar todas las teorías que tienes: así te las haya enseñado tu profesor o tu abuelita. Es importante reconocer que en la cancha tenemos que usar todo lo que conocemos e ir más allá de nuestras carreras (2A11)
En la interacción dinámica con la población es que se generan nuevos conocimientos (1A9)
Intercambio de conocimientos entre la comunidad y los estudiantes (1A2) (1A9)

así comenzábamos a construir el secador, probando (2C1a)
Algunos participaban, los que querían aprender estaban ahí, yo misma no he ido (2C1b)
Las personas que vivimos perennes (AAHH) estamos apoyando todo tipo de apoyo que nos están brindando y sabiendo corresponder a eso (2C2a)
Nosotros también participábamos dándole su refrigerio a las estudiantes, así también aportábamos al proyecto (2C2a)
Nos pusimos a trabajar con los moradores en la construcción (2C2b)
Al inicio participábamos puras mujeres, 10, 12 y de ahí hombres, trabajamos en faenas por primera vez (2C2b)
Todos participábamos, venían hasta los niños. Los hombres no tanto porque trabajan y descansan. Las mujeres participamos más que los varones (2C2c)
No solo participamos cuando las estudiantes están, sino también durante la semana avanzamos (2C2c)
Los estudiantes de secundaria de colegios participan de talleres que les ofrecen una alternativa para su tiempo libre (1A10)
La participación de la población genera las propuestas e ideas que iban transformando el trabajo (1C2)
La participación de la comunidad no es

	<p>Aprendizaje mutuo respecto a las diversas perspectivas de intervención (1A10) He aprendido la importancia de incorporar los saberes populares en la ejecución del proyecto para que sea pertinente (1B1) Se produce material publicable con coautoría entre la comunidad y las estudiantes pucp (1A11) He podido ver que los estudiantes quieren aprender su carrera, quieren volverle como integral, quieren aprender todo de las comunidades, tienen interés de saber (2C1d)</p> <p>RESPECTO POR EL OTRO (de las condiciones necesarias para ser psicólogo comunitaria p.178-179, Montero Introducción a la PC)</p> <p>FLEXIBILIDAD - GENERACION DE METODOLOGIAS AD HOC</p> <p>Competencia general PUCP 4: contribuyen en el diseño e implementación de proyectos tomando en cuenta los impactos sociales, ambientales, y los que se derivan para una acción responsable. (1D2)</p>	<p>homogénea, también hay algunas actividades donde se da una participación comunal, otras solo por familias (2C1d)</p> <p>EJERCICIO DE CIUDADANÍA</p> <p>Se promueve ciudadanía a través del acercamiento de la población a procesos de participación formales como el presupuesto participativo (1A7)</p> <p>Se promueve la participación ciudadana de las mujeres en espacios políticos como consecuencia de la relevancia de las actividades del proyecto en la comunidad (1A9)</p> <p>SENTIDO DE COMUNIDAD</p> <p>El grupo de mujeres genera un sentido de pertenencia e identidad social a través de la actividad cultural del teñido de telas (1A9)</p> <p>Las actividades del proyecto que realizan las personas involucradas tiene reconocimiento de su comunidad (1A9)</p> <p>IDENTIFICACION DE RECURSOS</p> <p>Las mujeres (personas involucradas con el proyecto) se perciben como capaces de</p>	
--	--	--	--

	<p>Se aprende a tomar en cuenta a la población para el diseño de metodologías, decisión de horarios y lugar para la realización de actividades (1A1)</p> <p>Se aprende a crear modelos de trabajo adecuados para poblaciones particulares (1A4)</p> <p>Tener en cuenta en todo momento las características y particularidades de las personas con las que se trabaja (1A3)</p> <p>Se toma en cuenta a la población, su tiempo y compromiso para realizar las actividades. (1A9)</p> <p>Se toma en cuenta a la población para modificar las metas planteadas en el proyecto (1A13)</p> <p>Se toma en cuenta a la población para modificar metodologías de trabajo planteadas anticipadamente (1A12) (1C3)</p> <p>Se aprende a identificar las demandas reales de la comunidad (1A9)</p>	<p>lograr lo que se proponen (1A9)</p> <p>les hicimos ver que si tenían el capital humano (2A11)</p> <p>Reconocimiento de habilidades personales (2A11)</p> <p>Reconocer las capacidades propias de las mujeres. (2A12)</p> <p>La comunidad valide los conocimientos que ya tienen. (2A13)</p> <p>Ampliación de redes con las que pueden trabajar (2A13)</p> <p>Los talleres hacían que ellos pudieran trabajar en equipo, iban sacando sus cualidades. (2A14)</p> <p>A partir del proyecto las personas involucradas pueden mirarse a si mismas y reconocer sus recursos y potencialidades (1A9) (1A12)</p> <p>Se generan redes de soporte social entre las personas que participan del proyecto (1A9) (1A12)</p> <p>Se promueve la articulación de varios actores (colegio, centro de salud, Demuna) esto es una oportunidad buena y</p>	
--	--	--	--

	<p>Uno llega pensando en hacer una cosa y llegando al lugar, de acuerdo a lo que la población demanda, las cosas cambian. Eso te frustra, pero vas entendiendo que no puedes llegar a imponer y lo que debes hacer es comprender lo que los otros quieren (2A13)</p> <p>A ser flexible en cuanto a tiempo y en cuanto a los temas (2A13)</p> <p>Aprenden técnicas para trabajar con poblaciones diversas y aprendes a modificarlas de acuerdo a la situación. (2A13)</p> <p>Los estudiantes de ingeniería aprenden nuevos criterios de eficiencia para desarrollar tecnologías tomando en cuenta a quien se dirigen (1A2)</p> <p>Aprendes a tener una actitud de apertura y flexibilidad disminuyendo las resistencias a cambiar lo previamente establecido (1A3) (1A12) (1A9) (1A4)</p> <p>Se aprende que el trabajo con</p>	<p>pertinente (2A12)</p> <p>Reconocimiento y valorización de las comunidades con las que se trabajó (2A12)</p> <p>IDENTIFICACION DE NECESIDADES Aporta a que la población pueda identificar y diagnosticar autónomamente sus propios problemas (desde la población) (2A12)</p> <p>Diagnostico de nuevas problemáticas (2A12)</p> <p>Vinieron un grupo de jóvenes para ver que necesidad tenía la comunidad (2C1d)</p> <p>VÍNCULO HORIZONTAL – VÍNCULO DIFERENTE (FAMILIARIZACION)</p> <p>El proyecto trataba de ejecutar la horizontalidad. Reforzar el reconocimiento de la gente. Erradicar esta visión jerárquica (2A12)</p> <p>Otro tipo de relación a nivel más horizontal y vincular, de confianza (2A12)</p> <p>Experiencia de trabajo positivo con otras personas externas a la comunidad. Un referente de experiencia colaborativa, de</p>	
--	---	---	--

	<p>personas implica apertura y adecuación a los cambios propios de la vida real (1A13)</p> <p>Se aprende a delimitar con la población el alcance del proyecto (1A3)</p> <p>Desarrollar la capacidad de adaptar la metodología de las actividades por el bien de los adolescentes (1A10)</p> <p>Nos permitió aprender técnicas para colaborar con una población concreta (1B1)</p> <p>DIALOGO INTERCULTURAL</p> <p>Competencia general PUCP 9: reconocen el valor de la diversidad y alientan el intercambio de ideas, puntos de vista y propuestas procurando establecer acuerdos respetando la identidad cultural, y promoviendo la tolerancia (1D2)</p> <p>El estudiante entiende y valora la diversidad cultural y social peruana y se percibe como parte de ella (1A2)</p>	<p>experiencia compartida, la cual rompe con la idea de un trabajo vertical o de grupos que llegan, hacen y se van. (2A13)</p> <p>la población se relacione con nuevos agentes, con el grupo de estudiantes por ejemplo (2A12)</p> <p>Involucramiento con la comunidad (2A11)</p> <p>Ustedes han venido a hacer el trabajo grupalmente o sea intercambiando ideas, otras instituciones y ONGs han venido solo a hacer un taller (2C1a)</p> <p>hay un encuentro que genera relaciones más horizontales pero concretamente (2B1)</p> <p>la sociedad experimenta concretamente que puede tener aliados provenientes de la comunidad universitaria (2B1)</p> <p>solo si hay confianza se puede trabajar bien no como con las ONGs(2C1d)</p> <p>para poder llegar a confiar en las estudiantes ellas tienen que reconocer y respetar nuestros reglamentos (2C3a)</p> <p>lo más importante que yo percibi de ellos es la hermandad, amistad de ellos, también</p>	
--	---	---	--

<p>Pertinencia del método en términos comunicativos interculturales (1C2)</p> <p>Se toman en cuenta la cultura como un aspecto que tiñe la propuesta y metodología de trabajo (1C9)</p>	<p>percibieron de nosotros, ellos han sabido convivir con nosotros. (2C3a)</p> <p>veíamos que las estudiantes se involucraban en las actividades de la comunidad, bien compenetradas estaban (2C3a)</p>	
<p>HABILIDADES PARA LA GESTION DE RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES (dinero, tiempo)</p> <p>Fortalecimiento de capacidades en técnicas/herramientas de trabajo individual y grupal (1A3)</p> <p>Fortalecimiento de habilidades para la planificación y ejecución de actividades (1A3) (2A11)</p> <p>habilidades de gestión (2A13)</p> <p>manejo de presupuesto, manejo de tiempo (2A13)</p> <p>Aprendí a hacer Tonos pro fondos (2A11) (<i>generación de recursos materiales</i>)</p>	<p>las estudiantes no solo nos daban los talleres, ellas trabajaban con nosotros, ellas son nuestras amigas y esa confianza ayudo a que el numero de recicladores en la capacitación crezca hasta 120 (2C4a)</p> <p>TANGIBLES</p> <p>Documentos o prototipos que se les dejaron los proyectos en sí (2A13)</p> <p>fue importante por el apoyo y formalización para los recicladores (2A14)</p> <p>120 recicladores lograron formalizarse</p> <p>Sensibilizar a la propia familia o amigos sobre combatir el racismo, prejuicios y sesgos de las personas respecto a comunidades (2A12)</p>	
<p>TRABAJO EN EQUIPO</p>	<p>Los padres decía que era la época en la que los niños estaban más felices: éramos su juguete, pues. (2A11)</p>	

Se aprende a trabajar en equipo (1A6) (1A13) (1A12) (1A9)

Lo principal fue que durante todo el proceso aprendimos a comunicarnos internamente como equipo para entendernos y planificar todo (2A11)

Se aprenden las habilidades necesarias para el trabajo en un grupo (1A10) (1C9)

te dan la oportunidad de trabajar en conjunto y establecer metas en conjunto (2B1)

IMPORTANCIA DE LA FAMILIARIZACION

Se aprende que la presencia constante en la comunidad es la principal causa del fortalecimiento del vínculo de confianza (1A3)

Se aprende que es una dimensión fundamental para generar accesibilidad, confianza y receptividad de la población dedicar tiempo a cultivar con ellos vínculos

qué van a ser estos estudiantes como profesionales luego, estoy seguro que no trabajarán de la misma manera sino hubieran tenido este encuentro y eso sí es una puesta a largo plazo en donde la sociedad se va a ver beneficiada (2B1)



amicales (1A4)

Se aprende que es importante generar espacios de integración en la vida cotidiana de las personas con las que se trabaja para conocernos mejor y generar confianza (1A9)

Se aprende que la confianza que se pueda generar parte de una relación horizontal, de la disposición a escuchar y valorar las opiniones de la población. (1A13)

Se aprende que se tiene que llegar a entablar un vínculo de confianza con la población para que sea posible el intercambio de aprendizajes (1A12) (1C4)

Entablar la relación misma (con la comunidad) fue objeto de aprendizaje. (...) establecer vínculos de confianza, saber dirigirse a ellos es sumamente importante” (1A5)

Tienes que participar de actividades no vinculadas al proyecto directamente pues estas igual ayudan a generar lazos con la comunidad, lo cual beneficia tu proyecto porque es



necesario ese buen vínculo (2A13)

Las personas de estas comunidades son considerados como amigos y personas cercanas (Lazos que además permiten trabajar de mejor manera, todo eso como un primer paso para poder trabajar con la población (2A13)

te enseñan de que algo funcione tienes que hacerte bien pata del presidente de la comunidad o de las señora que convoca todo y tienes que visitarla (2B1)

CONTRASTAR/ADECUAR/CUESTIONAR LA TEORIA EN LA PRACTICA

Adaptar los conocimientos a las demandas de la realidad (1A3)

El conocimiento de una realidad distinta brinda la oportunidad de poner en práctica lo aprendido en las aulas modificándolo (1A6)

Entender la importancia de poder volcar los conocimientos en la realidad, confrontándolos y no solo



asimilándolos teóricamente (1A8)

Se aprende que las cosas que se aprenden en las aulas no son moldes que deben imponerse en la realidad, sino pautas que hay que probar y adecuar (1A13)

Se aprende a cuestionar lo aprendido en las aulas (1A12)

Este es un aprendizaje de cómo aplicar las cosas que aprendes en clase. En las clases trabajas en abstracto (2A11)

Estos proyectos te llevan a retarte a ti mismo, desde tu propia disciplina (incluso desde la antropología que se cree es una de las más vinculadas a la realidad).(2A13)

Volcar la teoría a la práctica (2A14)

los fondos concursables de alguna manera te sirven como reinterpretar y elaborar esas técnicas e incluso dejarlas de lado y optar por cosas que quizás no parecen tan sofisticadas pero que terminan siendo mas útiles



para trabajar con la gente (2B1)

DEFINIR LINEA DE CARRERA

Aporto muchísimo a la vocación profesional. Empezó el proyecto en letras y le ayudo a decidir, perfilar su carrera. Encaminar tu vocación (2A12)

Ayudar en la decisión y afianzar o tener más clara la decisión de que línea seguir en mi profesión. (2A12) me permitió plantear el objetivo de mi tesis y problema a partir de la experiencia (2A12)

De la teoría a la práctica (primera experiencia pre-profesional)(2A12)

Esta experiencia sentó las bases para poder trabajar en el ámbito académico y profesional futuro, ya egresado/a (2A13)

Curriculum (concurso + proyecto) (2A14)

Este proyecto nos ayudó a definir nuestras elecciones: la comunidad ganó, pero nosotros también porque nos ayudó a definir lo que queríamos hacer y las carreras que queríamos estudiar. (2A11)

Uno quiere más algo que crea por sí



mismo, que algo que tienes que crear. Así aprendes que no necesariamente tienes que chambear para alguien, sino para algo que te guste. (2A11)
Proyecto como apuesta de vida por convicción (1C2)
El proyecto promueve capacidades que hoy inciden en sus líneas de trabajo profesional (1A11)
Encontraron un espacio para desarrollar una inquietud que ahora se convierte en una línea de carrera (2B1)

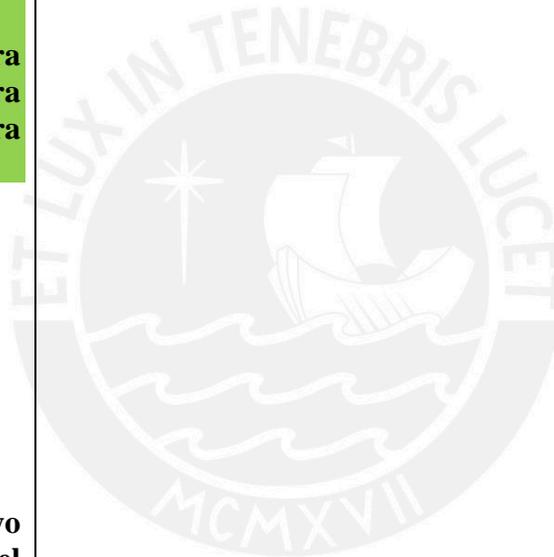
Se aprende a ser creativos (1A12)

Aprender sobre diseño, ejecución y evaluación de proyectos (2A12)

Aterrizar las ideas en objetivos concretos (2A12)

Para mí, lo importante fue el apoyo institucional; dentro del marco del curso, necesitábamos fondos, apoyo institucional y el proyecto necesitaba ser certificado. (2A14)

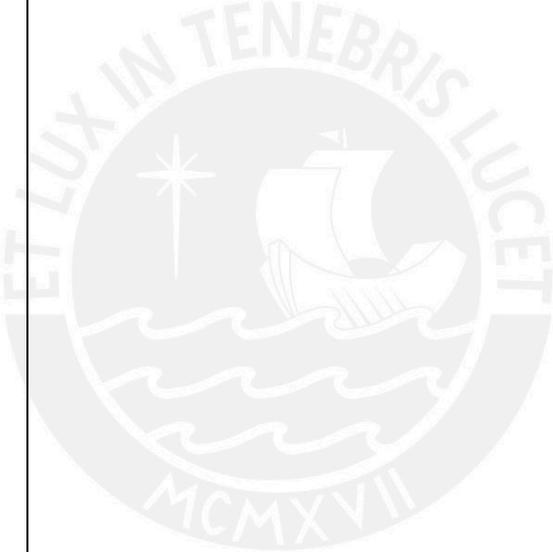
Herramientas para participar de otros concursos, incluso externos (1A11)



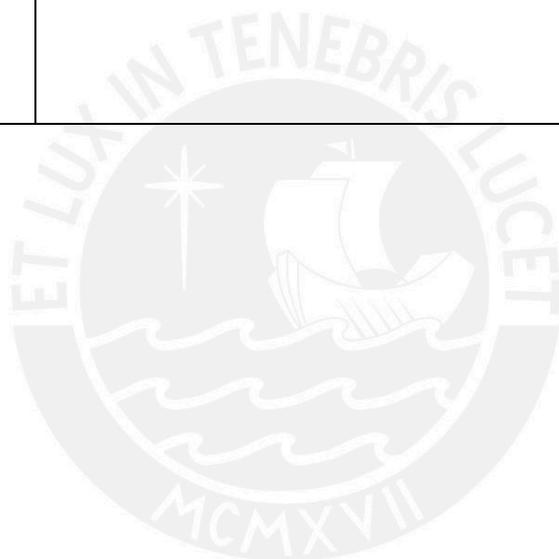
<p>OTROS (pendientes / recomendaciones)</p>	<p>FORMACION INTEGRAL</p> <p>El proceso de aprendizaje debería ser parte de la formación profesional de todo estudiante (1A2) (1A9)</p> <p>Demandar el reconocimiento de estas iniciativas en el plano académico porque también demandan trabajo (Creditaje) (2A13)</p> <p>Apertura a este tipo de experiencias desde el comienzo de la vida universitaria (2A13)</p>	<p>PROCESOS COMUNITARIOS VS PRODUCTOS CONCRETOS</p> <p>Los proyectos tratan de generar procesos cuyos resultados se reflejan en las propias personas de la comunidad (procesos de fortalecimiento, de participación, de acción colectiva) y no necesariamente en objetos tangibles o concretos. Hay momentos en los que la comunidad demanda cosas mas concretas que les sirvan inmediatamente para resolver sobre todo su problema de falta de recursos económicos (1C12) (2C3a)</p> <p>SOSTENIBILIDAD DE LOS PROYECTOS</p>	<p>VACIOS DETECTADOS EN LA EDUCACION SUPERIOR</p> <p>Los conocimientos adquiridos en la universidad no son suficientes para lograr una formación integral (1A11)</p> <p>Faltan cursos/talleres con salidas de campo en los EEGG que fomenten la reflexión sobre nuestra sociedad y sobre cómo podemos actuar sobre ella (1A2)</p> <p>Poner énfasis en la investigación-acción y nuevas formas de aprendizaje más allá del aula. (1A9)</p>

	<p>Mas espacios donde se promueva la interdisciplinariedad (2A11)</p> <p>MEJORAMIENTO DEL FCE No hubo espacios previos para generar alianzas y conocimiento intragrupal e intergrupalo. (2A12) DARS con lista de profesores de interés dispuestos y comprometidos a ser asesores. Sin ser una lista cerrada (2A12) Mejorar el acompañamiento desde DARS (2A12) Mayor comunicación entre DARS y los alumnos. Responsabilidad mutua. (2A12)</p>	<p>Poco presupuesto para el alcance e impacto que se quiere lograr (1A13)</p> <p>Una de ellas menciona que se quedó con la sensación de que es más lo que se han ganado los estudiantes que lo que se ha retribuido a la comunidad. (2A13)</p> <p>Para colaborar más con la sociedad tiene que cambiar la forma de aprendizaje de los estudiantes (2A14)</p> <p>La sostenibilidad de los proyectos es responsabilidad de la universidad no de los estudiantes (2C1a) (2C1c) (2C1d)</p> <p>Que los proyectos continúen, que generen más trabajo, que brinden apoyo técnico (2C1b)</p> <p>Que los proyectos miren las otras necesidades que tienen los comuneros (2C1a)</p> <p>Todavía hay 1140 recicladores que les falta formalizarse el proyecto debería continuar (2C4a)</p> <p>Las comunidades nativas no confiamos así no mas en las personas que nos quieren</p>	<p>Necesario que el discurso intercultural esté presente en los cursos para que los estudiantes aprendan de diferentes poblaciones y realidades con las que tendrá contacto al egresar (1A9)</p> <p>Se deberían brindar mayores facilidades o consideraciones especiales a los estudiantes que ejecutan proyectos de RSU para responder a sus cursos regulares. (1A4)</p> <p>Debería haber cursos con prácticas reales (2A11)</p> <p>Las facultades podrían buscar generar también sus propias formar de desarrollar más proyectos (2A11)</p> <p>Las facultades priorizan determinados tipos de conocimientos y por eso los privan de financiamiento a otros. (2A11)</p> <p>Dentro de la psicología, nos meten muchos conocimientos y teoría pero no hay enfoque de lo metodológico y aplicación de herramientas del monitoreo y evaluación. (2A12)</p> <p>los cursos de temas amazónicos o indígenas se ligan solo a ciencias sociales, no hay</p>
--	---	--	---

		<p>ayudar es todo un proceso (2C3a)</p> 	<p> cursos en EEGG que incluyan la interdisciplinariedad, no hay puntos de encuentro entre los dos mundos de letras y ciencias (2A13)</p> <p>EEGGCC tenga un curso de RS (2A14)</p> <p>LA SOSTENIBILIDAD DE LOS PROYECTOS (2B1)</p> <p>Un reconocimiento en forma de creditaje porque la experiencia es parte de tu formación (2A11)</p> <p>Reconocimiento de créditos académicos (2A12)</p> <p>Falta de reconocimiento de este tipo de actividades e iniciativas como parte de la formación del estudiante, que no sean vistas como algo extra sino como algo que es igual de importante que las clases (2A13)</p> <p>Proyectos como horas de practica (para estudiantes de psicología por ejemplo) (2A14)</p> <p>Un certificado institucional que cuando</p>
--	--	---	---

			<p>salgas de la universidad te ayude a buscar trabajo. Un certificado de la PUCP (no una constancia de la DARS). (2A11)</p> <p>Ser una alternativa para licenciarte por el esfuerzo del trabajo que implica (2A12)</p> <p>Incentivar la elaboración de tesis en base a los proyectos realizados. (2A14)</p> <p>APOSTAR MAS POR ESTA FORMA DE ENSEÑAR</p> <p>Falta de RSU como algo transversal a todas las carreras (2A13)</p> <p>Importancia de compartir las experiencias y metodologías porque estas no se han creado únicamente para uno sino para aportar a la innovación, para generar nuevas maneras de trabajo. Esto no solo ayudaría a difundir sino también impulsaría a otros a atreverse. (2A13)</p> <p>Con estos proyectos, investigación-acción, también se están produciendo conocimiento. Si se llegara a sistematizar, o un manual, elemento importante que puede quedar en</p>
--	--	---	---

			<p>la universidad. Queda como un material de enseñanza. (2A14)</p>
--	--	--	---



ANEXO D. Consentimiento informado

Entrevista _____

Fecha: _____

**ESTUDIO: APORTES DE LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA AL
FORTALECIMIENTO DEL VÍNCULO ENTRE UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD**

Responsable principal del estudio:

Entrevistadoras:

Lic. Adriana Fernández Godenzi

Lic. Adriana Fernández Godenzi

Deseamos solicitar su participación en este estudio que estamos realizando como proyecto de tesis de la Maestría de Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El objetivo del estudio es recuperar los aprendizajes de la estrategia Fondo Concursable Estudiantes (FCE) para evidenciarla como una estrategia que promueve procesos comunitarios y aporta beneficios formativos para los estudiantes, la sociedad y la universidad. Para ello, estamos entrevistando a las personas que hayan sido parte de esta experiencia ya sea como estudiantes, acompañantes o población beneficiaria.

Usted tiene derecho a decidir si desea ser entrevistada(o) o no.

Si usted desea participar, realizaremos una entrevista (individual o grupal) de aproximadamente __ horas, sobre temas relacionados a la ejecución de los proyectos. Con su consentimiento la entrevista será grabada en audio. Sus respuestas serán confidenciales, salvo que Ud. desee que su nombre sea revelado en el documento final del estudio.

Participar en la entrevista será una oportunidad para poder compartir su experiencia como persona que ha sido parte de la ejecución de los proyectos. A nosotras, sus respuestas nos ayudarán a recuperar los aprendizajes de la estrategia FCE para aportar con herramientas concretas al fortalecimiento de una relación de colaboración mutua entre universidad-sociedad, a la formación integral de los y las estudiantes, así como a tener insumos para el diseño de políticas universitarias que permitan su incorporación curricular.

Si tiene cualquier pregunta, usted puede contactarse con la responsable principal del estudio al correo afernandezg@pucp.pe

Yo, _____, de _____ años de edad, después de haber leído las condiciones del estudio APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA PARA UNA FORMACIÓN SOCIALMENTE RESPONSABLE, acepto participar de manera voluntaria en el estudio.

Quiero que mi nombre aparezca en el documento final del estudio si _____ no _____

Fecha: _____

Nombre y firma de la participante

Nombre y firma de la responsable principal



ANEXO E. Documento Bases del Concurso

Bases para el 4to Concurso de Iniciativas de Responsabilidad Social para estudiantes 2013

I. Presentación

La Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) es la instancia encargada de promover, acompañar y difundir iniciativas académicas socialmente responsables. Esto es, que estén orientadas hacia la mejora de la calidad de vida de diferentes poblaciones, contribuyendo con el reconocimiento positivo de la diversidad y el cuidado al medio ambiente. Asimismo, se trata de iniciativas que enriquecen el aprendizaje y la formación integral de los y las estudiantes como personas, ciudadanos y profesionales.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se entiende como una ética institucional orientada a la producción de cultura y conocimientos socialmente pertinentes. Esto incluye:

- El desarrollo sistemático de proyectos y acciones que respondan a las necesidades y a la mejora de la calidad de vida de los peruanos y peruanas.
- La creación de condiciones y procesos de *co – laboración*¹ entre la Universidad y poblaciones que luchan cotidianamente por el ejercicio de su ciudadanía y su bienestar.
- El desarrollo de conciencia crítica y compromiso social en todas las dimensiones de la vida universitaria.

II. Objetivos

1. Promover el desarrollo de iniciativas diseñadas y ejecutadas por los y las estudiantes de diferentes facultades; que reflejen su compromiso con la ética institucional de RSU, que define la identidad de nuestra universidad.
2. Ofrecer espacios de acercamiento e intercambio de los y las estudiantes con la realidad social de nuestro país, contribuyendo con el desarrollo de nuevos aprendizajes orientados hacia la transformación social.

III. Requisitos

- La iniciativa deberá ser presentada en grupo, el cual deberá estar constituido por lo menos por cinco estudiantes de pregrado y un profesor o jefe de práctica de la Universidad².
- El grupo que postula deberá incluir a estudiantes de por lo menos dos facultades.
- Ningún estudiante puede participar en más de una iniciativa concursante. De ser así, ambas iniciativas serán descalificadas.
- Los grupos que han ganado este concurso en dos oportunidades consecutivas, previas a esta convocatoria, no podrán postular.

¹ Co-laborar es una forma de interacción respetuosa, empática y democrática –entre personas e instituciones– que busca aportar a la construcción del bien común.

² Cumplirá el rol de asesor del grupo, responsable del seguimiento a la iniciativa y de la rendición económica. Se debe adjuntar una carta del profesor o jefe de práctica en la que acepta ser asesor de la iniciativa.

- La iniciativa presentada debe ser viable y ejecutarse entre agosto del 2013 y marzo de 2014.
- Todos los grupos participantes pasarán por un proceso de **capacitación obligatoria** para fortalecer el diseño de sus iniciativas.

IV. Criterios de evaluación

- Originalidad e innovación.
- Pertinencia social: la iniciativa deberá responder a necesidades específicas de una población determinada.
- Claridad en los objetivos.
- Coherencia entre objetivos, actividades, presupuesto y cronograma.
- Coherencia entre la problemática y la metodología de intervención.
- Contribución de la propuesta a la formación integral.
- Se valorara la incorporación de los enfoques de género, interculturalidad, derechos humanos, cuidado del medio ambiente, lucha contra la pobreza, ciudadanía, entre otros; tomando en cuenta la población con la que se colaborará y la problemática que se abordará dentro de la iniciativa.

V. Jurado

El jurado estará compuesto por una persona de la DARS, un ex alumno (a) ganador del concurso en sus versiones anteriores y un profesor PUCP.

VI. Premios

- Se premiarán seis iniciativas, cada una con un monto de hasta S/. 5,000 nuevos soles.
- El monto del premio debe gastarse en la ejecución de las actividades de la iniciativa de acuerdo al presupuesto presentado.
- El jurado tiene la potestad de declarar desierto el concurso.

VII. Presentación final de propuestas y premiación

El formato de presentación de iniciativas de Responsabilidad Social de estudiantes podrá ser descargado en: <http://www.dars.pucp.edu.pe> Una vez completado el formato deberá ser enviado por correo electrónico a dars@pucp.pe como máximo hasta el lunes 27 de mayo del 2013.

VIII. Cronograma del proceso

Desde el lunes 08 de abril hasta el lunes 27 de mayo	Convocatoria y recepción de iniciativas.
Viernes 7y Lunes 10 de junio Hora: 6:00 pm. a 9:00 pm	Taller obligatorio para participantes.
Lunes 17 de junio	Último día de recepción de iniciativas finales.

Lunes 08 de julio	Anuncio de ganadores.
Jueves 18 de julio	Ceremonia de reconocimiento a ganadores.

IX. Compromisos de los ganadores

- Todos los y las estudiantes deberán contar con seguro médico PUCP o particular.
- Los grupos serán acompañados por la DARS durante la ejecución de la iniciativa.
- Las y los profesores asesores deberán tener reuniones periódicas con el grupo de estudiantes al cual asesora.
- Las y los profesores asesores deberán participar de al menos 02 reuniones con el grupo y los acompañantes de la DARS una a la mitad y otra al final de la ejecución de la iniciativa.
- Los grupos ganadores deberán presentar una carta de la comunidad o institución beneficiaria aceptando la implementación de la iniciativa.
- Los grupos tendrán que elaborar un informe parcial y uno final que den cuenta de la ejecución de la iniciativa. El informe final deberá ser presentado a la DARS, al profesor asesor y a la comunidad o institución con la que se colaboró.





ANEXO F. Formato de presentación de iniciativas de responsabilidad social para estudiantes

**FORMATO DE PRESENTACIÓN DE INICIATIVAS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL
PARA ESTUDIANTES 2013**

1. Título de la iniciativa

2. Antecedentes de la iniciativa

3. Breve descripción de la problemática a abordar (media página)

4. Descripción de la población con la que se colaborará

5. Objetivos de la propuesta:(general y específicos)

General:

Específicos:

6. Principales actividades a desarrollar

7. Tiempo aproximado de duración de la propuesta y detalle de cronograma de actividades

8. **Presupuesto general**(en nuevos soles)

9. **De qué manera la iniciativa propuesta responde a necesidades o demandas reales de la comunidad** (pertinencia social, viabilidad y coherencia)

10. **De qué manera la iniciativa propuesta contribuye a su formación profesional** (impacto en la formación integral de los y las estudiantes, interdisciplinarietàad)

11. **Responsables de la ejecución** (Nombres y códigos de los y las estudiantes, así como facultades y especialidades a las que pertenecen)

12. **Datos del profesor(a) o jefe de práctica que asesora la iniciativa** (Nombre, códigos, categoría docente, facultad y especialidad a la que pertenece)

13. Datos de contacto del coordinador o coordinadora del equipo**Nombre:****Dirección electrónica:****14. Datos de contacto del profesor(a) /jefe de práctica asesor****Nombre:****Dirección electrónica:**

Los formularios terminados deben ser enviados a dars@pucp.pe hasta el lunes 27 de mayo.

Lima, abril de 2013



Anexo G. Criterios de Evaluación

Criterio	Indicadores del criterio	Valor por indicador (máximo)	Valor asignado por jurado
Responsabilidad Social y Alcance	Pertinencia y relevancia social de la iniciativa (responde a necesidades concretas y sentidas de una población)	10	
	Intercambio de conocimientos y experiencias entre la población y los alumnos, a partir de una relación de colaboración. (por ejemplo: comunidades de aprendizaje, investigación acción participativa)	10	
	Incorpora enfoque de género / interculturalidad / cuidado del medio ambiente /Otros	10	
	Incorpora los aportes de las diferentes especialidades involucradas en el equipo de trabajo, las cuales se enriquecen mutuamente y enriquecen el proyecto. (Pertinencia de la interdisciplinariedad).	10	
	Favorece la generación de nuevos conocimientos que retornan, enriquecen e interpelan la formación e investigación universitaria.	10	
Diseño del proyecto	Creatividad y originalidad	10	
	Objetivos claros y factibles	10	
	Plan de actividades que responden a los objetivos	10	
	Viabilidad del proyecto	10	
	Utilización de metodología acorde con las diferencias socioculturales	10	
TOTAL		100	
Consideración Jurado	El jurado tiene la potestad de sumar o restar puntaje a la propuesta. También dejarla con el puntaje que surja de los dos criterios anteriores	(+5) (-5)	
		TOTAL	

ANEXO H. Ficha de cierre de proyecto

Ficha de Proyecto³

Título del Proyecto:

--	--

Responsable del Proyecto:Responsable de la ficha:

--	--

Miembros del equipo DARS/PUCP:

Nombre	Rol en el Proyecto

Tiempo estimado:

Fecha de inicio:

Fecha de fin:

--	--	--

Presupuesto

programado:

ejecutado:

--	--

³Lo ideal es que la ficha sea el resultado de un balance del equipo del proyecto. Esta ficha será revisada por la dirección en 2 momentos: a mediados y a fines de año. Los objetivos de la ficha son: (i) sistematizar información de los proyectos para contribuir al planeamiento y toma de decisiones de la dirección, y (ii) compartir información general sobre los proyectos con el equipo DARS y otros actores PUCP.

Proyectos relacionados/ Alianzas estratégicas:**Objetivo(s):**

Alcance (ámbito de acción): *indicar ubicación geográfica (región, distrito) y el nivel al que se está trabajando: centro poblado, distrital, regional, etc.*

Población objetivo: *grupo poblacional con el que se trabaja de manera directa (estudiantes, mujeres, niños, profesores, etc.)*

Principales actividades:**Resultados alcanzados**

Resultados en la comunidad en que se realizó el proyecto:

Resultados y/o retorno a la PUCP:

Resultados no previstos: *resultados no programados, inesperados*

Datos cuantitativos:

Descripción del indicador	Valor

Otros indicadores del proyecto: *dependerán del tipo de proyecto. En esta parte se esperan indicadores cuantitativos, ya sean de proceso o impacto. Considerar datos según sexo.*

Descripción del indicador	Valor

Factores que facilitaron y dificultades: *¿Qué facilitó el logro de los objetivos? ¿Qué dificultades se enfrentaron?*

Balance General: *se puede incluir aprendizajes, sugerencias, comentarios. Tomar en cuenta los objetivos DARS. (10 líneas como máximo)*

-

Entregables del proyecto:

Nombre del entregable	Descripción	Ubicación