

Entre los mitos que se difundieron con el advenimiento de las tecnologías de información y comunicación (TIC), está la democratización del conocimiento, inspirada en la idea que había una tecnología que por fin hacía posible el sueño de que las sociedades podían acceder al maná inconmensurable de la información. No obstante, pronto fue evidente que ni todos podían acceder a estas tecnologías, ni era claro cómo usarlas, cómo obtener mejores oportunidades o mejores condiciones de vida al apropiarse de ellas.

Este libro aborda los problemas asociados al acceso, capacidades y aprovechamiento de las TIC, discute de forma crítica y desde diferentes trincheras teóricas el vínculo que estas tecnologías tienen con el desarrollo humano, propone un modelo integral para la inclusión digital desde el trabajo comunitario con miras a lograr la inclusión social y muestra resultados empíricos de la aplicación de este modelo. Se espera con esto hacer una aportación a quienes planean y realizan proyectos de inclusión digital e inclusión social para el desarrollo, así como a los encargados de política pública en estas materias.



Ana Isabel Zermeno Flores (coordinadora)

INCLUSIÓN DIGITAL PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL



UNIVERSIDAD
DE COLIMA



INCLUSIÓN DIGITAL PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

CONTEXTOS TEÓRICOS,
MODELOS DE INTERVENCIÓN
Y EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN

Ana Isabel Zermeno Flores
(coordinadora)

Ana Isabel Zermeno Flores

Doctora en Comunicación Audiovisual. Se especializa en tecnologías para el desarrollo (ICT4D). Profesora investigadora en la Universidad de Colima. Coordinadora de Agorante, grupo de investigación en sociedad y tecnología del Centro Universitario de Investigaciones Sociales.

Inclusión digital para la inclusión social



UNIVERSIDAD
DE COLIMA



INCLUSIÓN DIGITAL PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

Contextos teóricos,
modelos de intervención
y experiencias de inclusión

ANA ISABEL ZERMEÑO FLORES
(COORDINADORA)



UNIVERSIDAD
DE COLIMA



Inclusión digital para la inclusión social: contextos teóricos, modelos de intervención y experiencias de inclusión / Ana Isabel Zermeño Flores (coordinadora). — Universidad de Colima / Ciudad de México: Colofón, 2017

266 p. : tablas ; 16.5 x 23 cm

1. Sociedad de la información 2. Inclusión digital 3. Desarrollo social

I. Zermeño Flores, Ana Isabel, ed.

LC: HM851 I52

Dewey: 303.4833 I52

D.R. © Responsivo exclusivo del contenido intelectual y gráfico: Ana Isabel Zermeño Flores.

© Universidad de Colima, 2017

Avenida Universidad 333, C.P. 28040

Colima, Colima, México

www.ucol.mx

Primera edición: enero de 2017.

Diseño de portada: César Susano

Diseño editorial, tipográfico, y cuidado de la edición de Colofón S.A. de C.V., 2017

Franz Hals núm. 130, Alfonso XIII, 01460, México, Ciudad de México.

www.paraleer.com • Contacto: colofonedicionesacademicas@gmail.com

ISBN: 978-607-8441-99-0

Prohibida su reproducción por cualquier medio mecánico o electrónico sin la autorización escrita de los editores.

Impreso en México • *Printed Mexico*

ÍNDICE

Prefacio	9
<i>Thomas Tufte</i>	
Introducción	15
<i>Ana Isabel Zermeño Flores</i>	

PARTE I. CONTEXTO, MARCOS DE REFERENCIA Y OTRAS PROPUESTAS

1. México en la Sociedad de la información y frente los Objetivos del Milenio	
<i>María Elena Meneses Rocha y Alejandro Martín del Campo Huerta</i>	25
2. De la brecha a la inclusión digital y social: conceptos y discusiones	
<i>Norma Medina Mayagoitia, Ana María Navarro Casillas y Dorismilda Flores Márquez</i>	43
3. Brecha e inequidad digital: oportunidades para reducir la inequidad	
<i>Christian Labbé y Enrique Hinestroza</i>	63
4. Desarrollo local y tecnologías de información y comunicación: una aproximación propositiva desde la epistemología del sur	
<i>Rodrigo Garrido</i>	83
5. Ingeniería en comunicación social. Breve presentación de un proyecto en construcción	
<i>Jesús Galindo Cáceres</i>	103

PARTE II. MODELO ENRÉDATE: UNA PROPUESTA PARA LA INCLUSIÓN DIGITAL

6. <i>Enrédate</i> : modelo de inclusión digital para la inclusión social	
<i>Ana Isabel Zermeño Flores, Mabel Navarrete Vega y Alfredo Ameneyro Castro</i>	127

PARTE III. UN ACERCAMIENTO EMPÍRICO A *ENRÉDATE*

7. Conectividad pública y gratuita: ¿suficiente para garantizar la inclusión digital? <i>Ana Isabel Zermeño Flores y Krishna Neith Guzmán Benavides</i>	155
8. Alcances del modelo <i>Enrédate</i> en grupos de mujeres jefas de familia para la inclusión digital <i>Blanca Chong y Liliana Contreras</i>	183
9. El fortalecimiento del tejido social a través de la inclusión digital <i>Lucila Hinojosa Córdova y Tania Yael Cortés Álvarez</i>	207
10. La figura del tutor-facilitador en el modelo <i>Enrédate</i> <i>María Rebeca Padilla de la Torre, Mónica del Rocío Cervantes e Iver Celeste Guzmán Tafoya</i>	223
11. Sinergia entre universidad, gobierno y sociedad. <i>Enrédate</i> , una experiencia para la inclusión digital y social <i>Ana Isabel Zermeño Flores, Iver Celeste Guzmán Tafoya y Noelia Quilez Villanueva</i>	241
Epílogo	261
Sobre los autores	263

Prefacio*

¿Qué rol desempeñan el acceso a los medios digitales y sus usos en procesos de inclusión social y cambio social? ¿Y cómo podemos estudiar las relaciones entre los usos sociales de la tecnología y el cambio social? En años recientes hemos visto un interés casi explosivo en las relaciones entre medios digitales y cambio social. El rol de los medios y la tecnología en procesos de movilización social y cambio social ha dividido a académicos y observadores de acuerdo con sus diferentes enfoques de la tecnología. Una oleada de polémicas respecto de los medios digitales y el cambio social tuvo lugar luego de los muchos alzamientos sociales que tuvieron lugar en 2011, incluyendo un debate seminal entre Shirky y Morozov en 2011 y 2012. Dicho debate planteó divisiones claras. Por un lado, Shirky esbozó un enfoque tecno-optimista y puso énfasis en el “poder todopoderoso de las redes sociales como medio para la acción colectiva” (Shirky, 2011; cita del original en inglés). En contraste, Morozov expresó un profundo pesimismo en su libro *El desengaño de internet*, publicado en inglés en 2011, donde advierte sobre los riesgos del *clicktivismo*, al cual define como “un activismo que nos hace sentir bien pero tiene cero impacto político o social” (Morozov, 2011; cita del original en inglés). Muchas de estas discusiones se centraron en situaciones sociales en que el acceso a internet y su uso eran frecuentes y se daban por sentados, e ignoraron o minimizaron las preguntas relativas a la brecha digital. Además, dichas discusiones pusieron el énfasis en momentos de intensa protesta y movilización social en vez de explorar las relaciones cotidianas entre medios digitales, inclusión social y cambio social. Hasta el día de hoy siguen siendo escasos los estudios de las maneras en que los ciudadanos se apropian de los medios digitales a nivel comunitario en su vida cotidiana, y de la conexión entre dichos usos y los procesos de inclusión y cambio social.

Dada la escasez de estudios, el libro *Inclusión digital para la inclusión social. Contextos teóricos, modelos de intervención y experiencias de inclusión* constituye una contribución oportuna y relevante. La publicación entabla un diálogo con los debates acerca de la relación entre desarrollos tecnológicos, inclusión social y cambio social, y constituye un raro ejemplo de un proyecto de investigación colectivo a gran escala en el cual un amplio grupo de investigadores ha abordado temáticas complementarias con el fin de ocuparse de una multitud de dimensiones teóricas y empíricas del problema en cuestión. El conjunto de los 11 capítulos aborda temáticas vinculadas con las tecnologías de la información y la comu-

* Traducción del original en inglés de Florencia Enghel.

nicación para el desarrollo, y específicamente con las relaciones entre inclusión digital e inclusión social, en el marco más amplio de la disciplina y la práctica de la comunicación para el cambio social. Este es el campo al cual el conjunto de los autores aporta un análisis perspicaz.

Con el fin de ofrecer una perspectiva respecto de los aportes que realiza el libro, considero relevante reflexionar sobre tres cuestiones en particular. En primer lugar, me referiré a la naturaleza colaborativa del proyecto de investigación *Enrédate*. En este sentido, las cuestiones a considerar son, por un lado, la novedad y la actualidad del enfoque, y por otro, las posibles limitaciones de un proceso colectivo de construcción del conocimiento como el que representa este libro. En segundo lugar, me referiré al enfoque conceptual y a la metodología adoptados en los lineamientos del modelo *Enrédate*. En tercero y último lugar, abordaré la naturaleza de los hallazgos surgidos del proyecto y sus contribuciones y limitaciones tanto conceptuales como empíricas.

La naturaleza colaborativa de la investigación

Hace casi 20 años, cuando visité la Universidad de Colima por primera vez, a principios de 1997, poco después de la llegada de Ana Zermeño y mientras Jorge González y Jesús Galindo Cáceres aún dirigían el Programa Cultura, me encontré con un compromiso sorprendentemente fuerte con el desarrollo de la investigación como tarea colaborativa. A diferencia de lo que se observa en muchos países del mundo, encontré en México una red de científicos sociales sumamente interdisciplinaria y muy amplia en términos de su alcance y su metodología. Muchas de sus actividades de investigación estaban organizadas en torno de esfuerzos colaborativos orientados a garantizar una amplia participación en procesos de aprendizaje dialógicos y la producción colectiva del conocimiento. Años después, en 2005, Ana Zermeño y su equipo crearon el programa de investigación *Enrédate, tecnologías comunitarias*.

Enrédate, en su calidad de iniciativa de investigación orientada a la acción y el desarrollo de capacidades, elaboró una metodología a partir de una versión crítica de la ingeniería social (véase el capítulo 5 escrito por Jesús Galindo Cáceres para mayor elaboración) con el fin de garantizar la inclusión digital y social de comunidades y grupos excluidos. La colaboración entre investigadores, comunidades y entidades de gobierno ha sido un componente central de esta labor, que se ha ampliado desde entonces. Con el establecimiento del grupo de investigación Agorante por parte de Ana Zermeño en 2010, los procesos y los resultados se han aplicado más sistemáticamente. Cuando visité México en octubre de 2015 lo hice invitado por el proyecto de investigación *Tecnologías de la información y la comunicación en organizaciones gubernamentales y civiles para el desarrollo de los*

jóvenes.¹ La invitación me permitió conocer más de cerca y con detalle la labor de los cientistas sociales mexicanos que trabajan en estrecha colaboración con Agorante y *Enrédete*, y confirmar que la comunidad de investigadores mexicana y las redes académicas que participan en estas iniciativas se fundan de manera creciente en un enfoque que, por un lado, apunta a la producción colaborativa de conocimiento y, por el otro, se basa en los principios de la investigación-acción, e implica una estrecha colaboración entre comunidad, universidad y gobierno.

El enfoque conceptual y metodológico de *Enrédete*

El enfoque conceptual y metodológico que guía el trabajo de *Enrédete* es presentado por Zermeño, Vega y Castro en el capítulo 6. Durante la última década dicho enfoque ha orientado la implementación del programa de investigación. En la práctica se llevaron a cabo 16 talleres con diversos grupos —niños, jóvenes, adultos, mujeres— de comunidades de los estados de Colima y Coahuila en México. El objetivo de los talleres fue empoderar a los grupos con el fin de superar tanto la brecha digital como las divisiones sociales. Los resultados obtenidos van mucho más allá de las habilidades técnicas y se vinculan con la formación de identidades y con el empoderamiento.

Según Zermeño, Vega y Castro, el enfoque conceptual que da forma a este trabajo consiste en la integración de cinco elementos: un enfoque constructivista del conocimiento; un enfoque crítico y participativo de la ingeniería social; el reconocimiento y la recuperación de las expresiones culturales locales; un enfoque ecológico del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la resolución de situaciones cotidianas, y un enfoque emancipatorio de las TIC orientado a incrementar la capacidad de agencia de los grupos y fortalecer su tejido social.

Una serie de características teóricas aún más elaboradas se torna evidente al evaluar las contribuciones incluidas en la primera sección del libro, que se vincula de manera explícita con los contextos conceptuales de *Enrédete*. En primer lugar, se observa la inspiración proveniente de los trabajos del economista hindú Amartya Sen en varios capítulos que reflexionan sobre su enfoque de las capacidades y su noción de desarrollo. En segundo lugar, la noción de ingeniería social se utiliza en varios capítulos —particularmente en la elaborada presentación del mismo que realiza Jesús Galindo Cáceres en el capítulo 5—. El concepto, muy debatido en las ciencias sociales críticas en la actualidad, es entendido aquí como el “uso de metodologías participativas, a través de un modelo de intervención de mediación externa donde el agente de cambio funciona como ‘bisagra’ entre los saberes

¹ Coordinado por Rebeca Padilla quien escribe el capítulo 10 de este libro.

socialmente valorados sobre las TIC y las expectativas, condiciones y necesidades de la comunidad” (véase Zermelo y otros en el capítulo 6). En tercer lugar, se observa en el capítulo 4, a cargo de Rodrigo Carrido, el llamado a posicionar a *Enrédade* en el marco de lo que el cientista social portugués Boaventura de Sousa Santos denomina “epistemología del sur” (Santos, 2009). Dicha epistemología se posiciona frente al desarrollo de manera que cuestiona el discurso occidental dominante y propaga un pensamiento ecológico, fundado en lo diverso, lo cos-mopolita y lo local.

Si bien es difícil generalizar respecto de las contribuciones que componen este libro, a mi modo de ver surge del conjunto un enfoque holístico y ecológico al desarrollo y a la interacción dinámica entre procesos de inclusión digital e inclusión social. *Enrédade* logra integrar el enfoque conceptual, los métodos y los principios pedagógicos en un modelo sistemático, bien fundamentado e interdisciplinario. Es este el modelo que durante la última década ha sido reproducido en 16 talleres en los estados de Colima y Coahuila.

En conjunto, el enfoque surgido de *Enrédade* se vincula bien con la disciplina y la práctica de la comunicación para el cambio social. A menudo este campo ha sido descrito de maneras binarias, con raíces conceptuales ya sea en el paradigma difusionista o en el paradigma participativo. Por un lado, el paradigma de la difusión y la innovación surgió de la cooperación internacional para el desarrollo *a posteriori* de la Segunda Guerra Mundial y está enraizado en el enfoque occidental. Lineal y racional en su concepción del cambio social, suscribe una visión tecnocéntrica y difusionista de la forma en que las innovaciones circulan, y por ende, la comunicación podría dar lugar al cambio social. Por otra parte, el paradigma participativo fue inspirado por Paulo Freire y guiado por su énfasis en la concientización, la comunicación dialógica y los procesos comunitarios de cambio (Tufte, 2015).

El proyecto *Enrédade* claramente va más allá de la oposición binaria entre ambos paradigmas en la medida en que insiste en enfoques contextualizados que toman en cuenta la diversidad de las instituciones, los entornos políticos y las circunstancias socioeconómicas y culturales que ejercen influencia sobre toda práctica comunicacional, y se centra en la comunidad.

Principales hallazgos

La última sección del libro está dedicada a reportar una selección de experiencias de los talleres *Enrédade*. El tipo de indicadores y resultados descritos en esta sección acentúa la orientación más sociocéntrica que tecnocéntrica del libro y del proyecto *Enrédade* en su conjunto. El estudio de caso presentado por Hinojosa y Cortés en el capítulo 9, por ejemplo, se centra en fortalecer procesos de integración social derivados de la participación en una serie de talleres. Los autores

destacan procesos sociales tales como el realce de la confianza, el fortalecimiento de la colaboración, el reconocimiento del “otro” y la cohesión o identificación comunitaria. En conjunto, estos indicadores se refieren a la articulación de un tejido social más denso. En el capítulo 8, Chong y Contreras presentan resultados similares al referirse al tipo de cambio derivado de la participación en un taller para mujeres: empoderamiento y capacidad para expresarse en público.

En su conjunto, el estudio se refiere al tipo de indicadores generalmente utilizados en la investigación de la comunicación para el cambio social. El tipo de cambio que se identifica no es actitudinal ni se define en términos de la tecnología en un sentido limitado. El estudio se centra más bien en las vinculaciones entre procesos individuales y colectivos de transformación, y en las formas en que las intervenciones en dichos procesos crean dinámicas sociales que potencialmente podrían ejercer influencia sobre el cambio social a más largo plazo. La confianza, la cohesión social y los procesos dinámicos de participación son ingredientes de dichos procesos. Una cuestión que el libro no elabora, y a la cual sería interesante que Agorante dé seguimiento en la siguiente fase de su labor, es la sustentabilidad de las intervenciones de *Enrédate*. Lo anterior requeriría poner en práctica mecanismos de evaluación longitudinales y considerar en profundidad la economía política de las situaciones que *Enrédate* procura cambiar: un análisis de las relaciones entre comunidad, universidad y gobierno, atento a las jerarquías sociales, los juegos de poder y las negociaciones.

Esta obra es, sin duda, una contribución oportuna a la orientación que la investigación en comunicación para el cambio social debiera adoptar de manera creciente: estudios situados que evalúan los resultados de las intervenciones de manera sistemática y metodológicamente rigurosa y que adoptan un enfoque interdisciplinario con el fin de abarcar varias dimensiones de la complejidad del cambio. Las discusiones acerca del rol de las TIC en procesos de desarrollo revelan la fuerte necesidad de superar la dicotomía optimismo-pesimismo en lo que respecta a la relación entre medios digitales, inclusión social y cambio social. Es necesario contar con más estudios que aporten la perspectiva propia de la investigación situada. Este libro constituye una contribución valiosa precisamente en ese sentido.

THOMAS TUFTE,
Copenhague, 7 de marzo de 2016

Bibliografía

- Morozov (2011), *The Net Delusion: How Not to Liberate The World*, Londres, Penguin.
- Santos, B. (2009), *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, Ciudad de México, CLACSO.
- Shirky (2011), “The Political Power of Social Media: Technology, the Public Sphere, and Political Change”, *Foreign Affairs*, vol. 90, problema 1, enero-febrero.
- Tufte, T. (2015), *Comunicación para el cambio social. La participación y el empoderamiento como base para el desarrollo mundial*, Barcelona, Icaria.

10. La figura del tutor-facilitador en el modelo *Enrédate*

MARÍA REBECA PADILLA DE LA TORRE,
MÓNICA DEL ROCÍO CERVANTES
e IVER CELESTE GUZMÁN TAFOYA

Introducción

El proyecto de desarrollo social *Enrédate* fue una iniciativa del Centro Universitario de Investigaciones Sociales (CUIIS) de la Universidad de Colima (Ucol)¹ que se ha centrado en “promover el empoderamiento, el desarrollo humano y social en comunidades marginadas, a través del uso de metodologías participativas, encaminadas hacia la apropiación creativa de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC)” (Sánchez, Castillo y Zermeño, 2008, p. 7). La estrategia metodológica del modelo *Enrédate* se sustenta en los planteamientos de la investigación-acción-participativa (IAP), como un método que supone la colaboración activa de la comunidad en la que se interviene, siendo los propios sujetos los protagonistas al involucrarse en el diseño y la implementación del trabajo de investigación. Desde esta perspectiva, el investigador, los tutores y todos los participantes se sitúan en un mismo nivel, descartando posturas jerárquicas.

Enrédate ha significado aportes en varios sentidos; sin embargo, en este capítulo se analiza de manera específica el papel desempeñado por los facilitadores a partir de un corpus de textos académicos realizados por los integrantes de los equipos de trabajo que han desarrollado este modelo. Se revisan las publicaciones que dan cuenta de sus diversas etapas y réplicas, es decir, en las ocasiones en las cuales el modelo se ha aplicado en distintas comunidades.²

El proyecto surgió en 2005 y a la fecha se han realizado 15 réplicas en comunidades de los estados de Colima y Coahuila, al sumarse investigadores de esta última entidad, conformando la Red sobre Cultura, Comunicación, Tecnologías y Desarrollo. En la mayoría de estas intervenciones la figura del facilitador ha sido

¹ El diseño y la coordinación general del proyecto, a la fecha, han sido llevados a cabo por la doctora Ana Isabel Zermeño Flores, a partir del laboratorio de Tecnologías de la Información y Comunicación - Tecnologías y Acciones Comunitarias (TIC-TAC) y el financiamiento ha provenido de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), el Fondo Ramón Álvarez Buylla de Aldana (FRABA), la cátedra UNESCO, la empresa cultural Quisqueya *eco-arte-café*, el ayuntamiento de Ixtlahuacán y el Instituto Estatal de Educación de Adultos (IEEA), estos dos últimos del estado de Colima.

² El corpus de textos de los cuales se extrae este análisis se encuentra en las referencias de este capítulo.

asumida por estudiantes universitarios de pregrado, de disciplinas como comunicación, psicología y del área de ingeniería, en diversas modalidades, como voluntariado, prestación de servicio social, prácticas profesionales y estancia de verano de la ciencia.³ Se dio una excepción en la última réplica de este modelo, donde se contó con personal de la Secretaría de Desarrollo Social del Estado de Colima (Sedescol).⁴ En total han participado 66 personas como tutores.⁵

En el siguiente cuadro se muestra información sobre las réplicas realizadas, lugar, año, número de personas atendidas y cantidad de tutores participantes.

CUADRO 1. *Intervenciones y tutores participantes en el proyecto Enredate*

Réplica	Estado	Comunidad	Año de realización	Personas atendidas	Número de tutores
1	Colima	Las Trancas 1	2005-2006	15	3
2		Ixtlahuacán 1	2005-2006	15	7
3		Las Conchas	2007-2008	8	4
4		Ixtlahuacán 2	2007	15	2
5		Zinacamitlán	2007	15	2
6		Las Trancas 2	2007	15	2
7		Quesería*	2014	27	2
8		Villa de Álvarez*	2014	21	3
9	Coahuila	Boquilla de las Perlas	2008	30	5
10		Tejabán de la Rosita 1	2008	30	4
11		Derramadero	2008-2009	50	7
12		Huachichil	2008-2009	18	9
13		Villa de Bilbao	2009	20	6
14		Tejabán de la Rosita 2	2009	25	5
15		Lequeitio	2010	20	5
Total				324	66

*Esta información proviene directamente de Agorante, el equipo que coordinó la réplica.

FUENTE: Chong, Ornelas, Morales, y Aguilar, 2012.

³ En México, el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (Conacyt) y diversas universidades apoyan a alumnos de pregrado a realizar una estancia en una universidad distinta a la propia para trabajar en proyectos de investigación.

⁴ Como prueba piloto, en las réplicas realizadas en el estado de Colima en 2014 se contó con la colaboración de personal profesional de la Coordinación de Jefas de Familia de la Secretaría de Desarrollo Social del Estado de Colima (Sedescol). El propósito fue que se apropiaran del modelo para ser capaces de replicarlo en otros espacios y escenarios, como parte de las actividades de su dependencia y de las metas de colaboración Ucol-Sedescol (Zermeño, 2014).

⁵ Este número difiere de los 58 tutores/facilitadores que se reportan en el Capítulo 6 porque en este cuadro se identifica el número de tutores por réplica, lo cual significa que alguno de los tutores trabajó en más de un taller o réplica.

Se parte del término *tutor*, ya que así se denomina este rol en la definición de las tareas y responsabilidades de cada integrante del equipo de investigación-intervención del modelo *Enrédate*; posteriormente avanza hacia la noción de facilitador —término que actualmente se usa—. Las otras figuras que han formado parte del equipo han sido: el coordinador general, los coordinadores del proyecto, los tutores-facilitadores del proyecto y los técnicos. En las primeras experiencias del proyecto se contó con el apoyo de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) a través del programa Jóvenes por México que apoyó económicamente a jóvenes estudiantes para que como prestadores de servicio social desarrollaran acciones a favor de la población en pobreza extrema. Su objetivo era

canalizar y capitalizar el esfuerzo y conocimiento de los jóvenes prestadores de servicio social en beneficio de la población en pobreza extrema que habite en localidades y colonias en marginación, grupos vulnerables y población damnificada ante desastres, mediante su participación en proyectos de desarrollo social y humano, productivos y de asistencia, poniendo en práctica y reafirmando la preparación adquirida en su formación profesional, fortaleciendo su conciencia de la realidad socioeconómica del país y fomentando su compromiso solidario con México [Sedesol, 2015].

Es claro que desde este programa se visualizaba el potencial de la población joven para participar en la gestión social, particularmente de los menos favorecidos; sin embargo, el apoyo económico para estimular esta tarea no es suficiente. En las conclusiones de la primera experiencia del proyecto *Enrédate* se señala que en los modelos de intervención comunitaria es necesario dedicar de manera paralela al apoyo comunitario espacios para la formación en cuanto a sensibilización y capacitación de todos los actores que intervienen en el trabajo comunitario de naturaleza participativa. Además, desde la perspectiva de la vinculación de la universidad se propone revisar el sentido ético del servicio social que en el país deben llevar a cabo los estudiantes de nivel pregrado —y de nivel bachillerato— con el propósito de crear conciencia entre los alumnos de que no se trata de un mero trámite administrativo o requisito para contar con un título universitario, sino de la oportunidad de comprender y apoyar los problemas que enfrenta la población marginada. Esto resulta más evidente en el caso de los estudiantes de universidades públicas que reciben el beneficio de una educación superior con base en recursos públicos y por ello se considera un elemento de justicia retribuir a la sociedad un privilegio compartido por un pequeño porcentaje de la población (Zermeño, 2007).

La experiencia de *Enrédate* ofrece un marco valioso para analizar el papel de los jóvenes en el desarrollo social. Aunque este principio ha estado presente en las universidades, así como en las organizaciones gubernamentales, civiles y reli-

gias, es necesario dedicar una mayor reflexión a esta temática dado que el potencial de los jóvenes universitarios no ha sido del todo aprovechado para atender problemas sociales y tampoco la veta formativa que su participación en estas tareas significa. Por ello, en este texto se revisan los aprendizajes que aportan en este campo las diversas intervenciones llevadas a cabo por el equipo de investigadores que han participado en el modelo *Enrédate*. Además se abordan algunas discusiones en la literatura sobre la figura del tutor y de términos similares con el objetivo de contribuir a fortalecer su papel en el desarrollo y el cambio social.

Los tutores. Definición, funciones y perfil en el proyecto *Enrédate*

La figura del joven tutor en México se ha desarrollado bajo el esquema del voluntariado o del servicio social, como una alternativa al asistencialismo del Estado. El proyecto *Enrédate* asumió a los jóvenes como “actores estratégicos para el desarrollo”, dado su potencial emprendedor, sus motivaciones, sus compromisos y sus inquietudes. La participación de los tutores en *Enrédate* ha mantenido un doble propósito. En los objetivos específicos del proyecto se señala: “Mejorar la competencias comunicativas de los participantes de la comunidad y de los jóvenes tutores” y, por otra parte, “formar gestores o emprendedores sociales” (Sánchez, Castillo y Zermeño, 2008, p. 7). Es decir, se ha buscado acercarlos a la realidad interviniendo en problemas sociales a través del trabajo comunitario. Otra intención ha sido iniciar su formación como gestores sociales, de manera que puedan habilitarse para producir futuros proyectos de desarrollo comunitario. Esta experiencia constata que al trabajar a favor del desarrollo de otros se logra el propio.

Coincidimos con Weller (2007) cuando afirma que, quien posee capital humano, social y cultural, tiende a tener una vida más llevadera; mientras que los jóvenes que no cuentan con estos recursos son más vulnerables a las problemáticas antes señaladas. Ante ello, la ONU manifiesta a través de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, su preocupación por el fortalecimiento e inclusión del grupo social en cuestión, en el servicio del desarrollo. Esto es, un crecimiento a la par, es decir, se logra un beneficio a la comunidad, así como al agente de intervención, es decir, el joven adquiere conocimientos, forja una conciencia y sensibilización cívica, desarrolla sus habilidades y logra mayor competitividad [Cortés, Portillo y Zermeño, 2008, p. 4].

En *Enrédate* la figura del tutor se ha distinguido como un elemento clave para el trabajo de intervención comunitaria. Los tutores se definen como “los jóvenes estudiantes que participan de forma voluntaria como guías de los proyectos y fa-

cilitadores del trabajo comunitario” (Sánchez, Castillo y Zermeño, 2008, p. 10). En general, son quienes ejecutan las actividades e intervienen de manera directa con la comunidad. Por ello, el proyecto comprende una etapa dedicada a formar a estos jóvenes antes de entrar a trabajo de campo, para lo cual se realizaron

talleres para la sensibilización, capacitación y acompañamiento de los estudiantes para que puedan realizar el trabajo comunitario. Se desarrollan competencias para el trabajo comunitario, para la observación y el registro; asimismo, se propicia la reflexión sobre todos los procesos de la experiencia para otorgarles sentido. Durante todo el proceso se propicia la toma de conciencia a través de la autorreflexión porque sólo así se alcanzan las metas sobre el cambio social e individual [Sánchez, Castillo y Zermeño, 2008, p. 11].

En las primeras réplicas se mantuvo un perfil diferenciado entre el tutor de proyecto y el tutor técnico. En un inicio, los tutores de proyecto tenían como tareas y responsabilidades acompañar al equipo de investigación en la conceptualización, diseño y realización del proyecto. Orientar las actividades de los grupos y sensibilizarlos en el uso responsable y la apropiación de las TIC, así como a favorecer la participación, la creatividad, el respeto y la reflexión de todos. Por su parte, los tutores técnicos se dedicaban a enseñar la parte instrumental de las tecnologías a los grupos a los que se dedicó la atención del proyecto, llamados grupos semilla. De manera concreta, sus funciones se encaminaban a transmitir el conocimiento básico de Word, Excell, Power point fotografía digital, para manejar el *scanner*, navegar en la red, comunicarse a través del correo electrónico y del *MSN*. Asimismo, asumían elaborar la página web de los proyectos y vigilar que el grupo semilla guiara correctamente al grupo-réplica; esto se refiere a que la población que participó directamente en la intervención extendió lo aprendido a otros (Zermeño, 2007). En réplicas posteriores el tutor no se diferenció de proyectos de aquella figura de tutor técnico; si bien se contó con un encargado de la elaboración de las páginas y repositorios digitales, éste no participó en el trabajo de campo.

Las funciones del tutor en *Enrédate* son congruentes con la metodología participativa que se encuentra en la base del proyecto. La propuesta pedagógica se basó en la teoría del aprendizaje significativo y del aprendizaje social de Vygotsky (Carrera y Mazarrella, 2001, citado en Carabaza, Aguilar, Coss, Aguirre, Andrade, Alcalá, Paz, Sánchez, Leyva y Sánchez, 2009). A partir de este marco teórico se estableció el papel de los tutores. Los procesos de aprendizaje son los que detonan el desarrollo; es decir, de afuera hacia dentro se genera la internalización de los procesos interpsicológicos, por ello los agentes externos como la escuela, la familia, los grupos sociales y, en el caso de este proyecto, los tutores tienen un papel fundamental en el desarrollo de las personas asistentes a los talleres (Carabaza *et al.*, 2009).

En cuanto a su perfil, se identificó un ejercicio para sistematizarlo en una publicación derivada de la intervención de 2005 en Ixtlahuacán, Colima. En este caso, se aplicó una encuesta que tuvo como objetivo analizar el perfil y recuperar la trayectoria que vivieron los siete jóvenes que ejercieron como tutores en esa ocasión.⁶ Los datos generales que se obtuvieron fueron los siguientes: la edad promedio de estos jóvenes fue de 21 años, oscilando entre los 19 y 23, un poco más fueron mujeres (57%) y la totalidad eran solteros durante esta intervención. En ese momento, sus principales objetivos eran académicos y personales, sin adquirir aún compromisos como jefes o padres de familia. La mayoría vivía en la ciudad de Colima, 85.7%, y los restantes provenían de alguna zona del norte del país. La totalidad eran estudiantes universitarios: 87% de la carrera de comunicación, disciplina de las ciencias sociales y humanidades, y 14.3% de ingeniería en sistemas computacionales, del área físico-matemática. En este sentido, se les preguntó a los jóvenes si la formación recibida en un campo específico, como en el caso de las ciencias sociales y humanidades, implicaba una formación adecuada para el trabajo comunitario. Una tercera parte explicó que las actitudes y las habilidades, como la sensibilidad hacia el tema social y la facilidad de palabra, son los aspectos adecuados de un perfil para esta tarea y, en menor medida, los conocimientos teóricos proporcionados por un currículum. En cuanto a su aprovechamiento académico, el rango promedio de sus calificaciones se ubicó entre 8.7 y 9.8, considerado alto. La mayoría (90%) realizó sus estudios básicos en una institución pública. La totalidad terminó su educación media en una institución pública. Asimismo, todos eran estudiantes de la Ucol. El 87.5% había trabajado aunque sólo 33.3% lo había hecho en algo afín a su carrera. Sus objetivos de vida más inmediatos eran terminar su educación e insertarse en el mercado laboral. Deseaban asumir mayores responsabilidades y lograr su independencia con respecto a su familia; ninguno mencionó el deseo de contraer matrimonio o tener hijos entre sus metas próximas. Sus ejemplos de vida los situaban en su propia familia (Cortés, Portillo y Zermeño, 2008, pp. 7-9).

A partir de las preguntas que indagaban sobre cómo valoraron su experiencia, refirieron que todos habían trabajado medio año en el proyecto, en su mayoría invitados por la propia coordinadora de *Enrédete*, por atender una convocatoria o por recomendación de amigos.⁷ La principal motivación para participar fue el deseo de aportar, lo cual al finalizar su trabajo fue logrado, aunque los jóvenes de manera muy sincera dieron cuenta de sus inquietudes con respecto a sus capacidades ante la tarea de la alfabetización digital y la gestión comunitaria.

⁶ El perfil que se obtuvo se divide en tres aspectos: estudiantil, social y personal, y fue recopilado a partir de 24 preguntas cuantitativas y cualitativas.

⁷ Los jóvenes han sido invitados al proyecto a través de convocatorias abiertas o de manera directa; posteriormente son entrevistados antes de ser seleccionados (Sánchez, Castillo y Zermeño, 2008, p. 10).

“Ninguno de nosotros éramos pedagogos, existían dudas [...] ¿Es correcta la forma en que les estoy enseñando? ¿Y si no me estaban entendiendo? Cuando había problemas entre los niños no sabíamos [del todo] cómo actuar, mayormente [lo hacíamos] por intuición” (citado en Guzmán, Dimas y Zermeño, 2008, p. 14).

Comentaron que los aspectos positivos de su participación fueron: interactuar con la comunidad, particularmente con los niños; el conocer un contexto social distinto al propio, y el sentirse útiles al comprobar que otro aprendió algo de ellos. Por el contrario, su percepción sobre lo negativo resultó: resolver las dificultades para organizarse y asistir a las comunidades donde se realizó la intervención, en términos de horarios, costos, transporte y alimentación, entre otros.

Era un suplicio llegar a las sesiones de trabajo en Las Trancas; después de viajar de Colima a Ixtlahuacán en un camión desvencijado todavía teníamos que trasladarnos por un camino en parte brecha y otras con empedrado, en la parte trasera de una camioneta; llegábamos polvados y nos regresábamos sudados. En fin, una odisea. Sin embargo, el trabajo nos pareció un reto y los niños nos conquistaron [citado en Guzmán, Dimas y Zermeño, 2008, p. 13].

Por otra parte, señalaron la precariedad de la infraestructura física y tecnológica para llevar a cabo este proyecto de alfabetización digital.

Se les cuestionó sobre cuál fue la percepción de la comunidad en relación con sus ideas preconcebidas: “Nunca había ido a Ixtlahuacán, ni sabía cómo era. Pero la palabra *comunidad* me daba la idea de un pueblito con casas estilo Comala. Aún así estuvo más extremo —la comunidad de Las Trancas—” (citado en Cortés, Portillo y Zermeño, 2008, p. 11). En general dieron cuenta de las carencias que encontraron en estas comunidades. Realizando un balance de su experiencia, relataron que los resultados obtenidos fueron: mayor sensibilización y sentido del trabajo; el haber promovido la creatividad y la curiosidad de los niños a través del uso de la computadora; además, algunos de ellos lograron manejar el correo electrónico como un canal de comunicación con sus padres en Estados Unidos, y, en general, la satisfacción de haber contribuido a disminuir la brecha digital. Lograron apoyar a las comunidades en problemas específicos como el de la basura y a afirmar su postura crítica ante las problemáticas de su estado, en este caso Colima; cobraron una comprensión más nítida de su potencial como personas y como profesionistas (Cortés, Portillo y Zermeño, 2008, pp. 11-12).

Participar en *Enrédate* despertó en nosotros el interés por conocer directamente algunos de los problemas que existían en nuestro estado y nos involucró en acciones concretas para combatirlos. Antes del proyecto, sabíamos por los medios de comunicación y las clases en la universidad que existían personas que vivían apar-

tadas de la ciudad, que no contaban con los servicios básicos, que había una brecha social y digital, y que el campo era un escenario desprotegido; era una imagen cotidiana mediatizada. Por lo mismo, la comprensión era lejana y descontextualizada. Como muchos de nuestros compañeros de la universidad, no caíamos en la cuenta de que podíamos hacer algo al respecto [citado en Guzmán, Dimas y Zermeño, 2008, p. 14].

Como ya se explicó, lo anterior no se refiere a la totalidad de los 66 tutores-facilitadores que han participado en el proyecto, sino que se trató de un ejercicio para obtener el perfil de un grupo de estudiantes que trabajaron en una experiencia de intervención. En el reporte realizado por Cortés, Portillo y Zermeño (2008) se plantea una pregunta interesante: “¿Cómo saber quiénes son los correctos?” Esta pregunta hace referencia a un proceso de selección. Explican que el perfil ideal corresponde a las características naturales de los jóvenes que se encuentran “llenos de fuerza y ávidos de experiencia y aprendizaje” (p. 13), además de ser responsables, tener compromiso social, prepararse para la tarea y asumir el objetivo del proyecto, que en este caso fue disminuir la brecha digital.

La figura del tutor en las réplicas

El modelo *Enrédate* se ha replicado en 16 ocasiones, y dada su naturaleza, en cada una se han rescatado los intereses y las dinámicas de las comunidades en las que se ha desarrollado. Además, se ha integrado la perspectiva de cada uno de los socios directos con los que se ha colaborado: universidades, instancias gubernamentales y organizaciones civiles. En este sentido, la concepción del tutor se ha ajustado en cada réplica; sin embargo, si bien la figura de tutor se ha transformado en cada intervención, se ha buscado mantener el espíritu de guía y orientador de las actividades de esta figura y motivar a los jóvenes que participan como agentes de cambio. Enseguida se dan a conocer aspectos clave sobre la figura del tutor, reportados por algunas de estas réplicas.

En Coahuila, las réplicas del proyecto *Enrédate* fueron realizadas por investigadores de la Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón, en las comunidades del municipio de Viesca: Boquilla de las Perlas y Tejabán de la Rosita, y una en Lequeitio, municipio Francisco I. Madero, las tres comunidades pertenecientes al estado de Coahuila y con índices que dan cuenta del bajo nivel de bienestar entre su población. En estos casos, los investigadores incorporaron al equipo alumnos del octavo semestre de la carrera de comunicación, quienes fueron nombrados tutores de los grupos de niños, con los cuales se trabajó. Las actividades se realizaron los sábados y comenzaron por familiarizar a los niños con tecnologías como cámaras fotográficas digitales, grabadoras digitales, cámaras de

video y *scanners*, realizando ejercicios con temáticas relacionadas con los problemas sociales más apremiantes de su comunidad (Chong, Aguilar, Ornelas, Morales y De la Torre, 2011).

En el reporte de esta intervención se señala que los tutores dieron cuenta del entusiasmo de los niños ante el aprendizaje de estas tecnologías y de la rapidez con la cual aprendieron. Por otra parte comprendieron que la alfabetización digital va más allá de aprender a manejar instrumentos y de que se trata de una práctica social compleja que se integra a prácticas más amplias. Es decir, su vivencia como tutores capacitando a niños en el manejo de tecnologías les aportó una visión más amplia de los problemas sociales de su región.

Es importante señalar que los estudiantes de licenciatura participantes recibieron capacitación y se espera que la experiencia les aporte conocimientos significativos para su formación profesional, así como lograr sensibilizarse sobre los problemas sociales de la región, para que en otro momento puedan producir otros proyectos de desarrollo comunitario, trabajando con la estrategia metodológica que se fundamenta en la investigación acción participativa [Chong, Aguilar, Ornelas, Morales y De la Torre, 2011, pp. 91-92].

Los estudiantes de licenciatura son nombrados *tutores de los participantes, voluntarios* y, además, se les considera *capacitadores*. “Se evidenció en el papel del capacitador, quien debía limitarse a orientar las actividades, supervisar que los resultados fueran prácticos y útiles para los fines del proyecto, buscando que los capacitados llegaran a conclusiones y formas de creación propias” (Chong, Ornelas, Morales, y Aguilar, 2012, p. 7). Asimismo, otro término que entra en juego es el de *gestor social*, de quien se subraya su formación en este sentido. “En cuanto a la formación de los estudiantes como gestores sociales, debe dedicarse el tiempo que sea necesario para sensibilizarlos y capacitarlos en el trabajo comunitario, sobre todo cuando se busca la participación activa de la comunidad” (Chong, Ornelas, Morales y Aguilar, 2012, p. 16).

El equipo de investigadores de la Universidad Autónoma de Coahuila resalta la importancia de ofrecer una capacitación adecuada a los jóvenes que participan en la intervención, ya que los estudiantes encontraron una sensación reconfortante al reconocer que su trabajo era útil para estas comunidades. Precisamente, en la autoevaluación de los equipos de trabajo se constató esta satisfacción a pesar de las dificultades enfrentadas. Una de ellas fue coordinarse entre participantes, investigadores y alumnos, debido a los tiempos que se le podrían dedicar al proyecto y a las dificultades propias de las relaciones humanas. En el caso de los jóvenes, el principal logro que relatan es haber tenido contacto con una realidad social más amplia que la propia y descubrir el potencial que ellos tienen para mejorarla. Estos aprendizajes condujeron a la obtención de conocimientos y ha-

bilidades que incluso les permitieron a tres estudiantes que trabajaron en la primera réplica, realizada en Coahuila, incorporarse como profesionales a la Sedesol.

Otro polo importante que realizó réplicas fueron investigadores de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Unidad Saltillo de la Universidad Autónoma de Coahuila. Dan a conocer su experiencia en la comunidad rural de Huachichil en el sureste del estado, en la cual participaron nueve estudiantes de sexto y octavo semestre de la licenciatura en comunicación como “tutores y conductores de la experiencia”; trabajaron los viernes con un promedio de tres horas durante un periodo de siete meses, de agosto de 2008 a febrero de 2009. Con esta experiencia acreditaron su servicio social, llevaron a cabo sus prácticas profesionales y se derivaron tres tesis de licenciatura (Carabaza *et al.*, 2009).

En este caso, la figura de los tutores se presenta de manera evidente tanto en el objetivo como en sus etapas. El objetivo principal consistió, en primer lugar en desarrollar en los niños participantes las habilidades en el uso de las tecnologías para apoyarlos en el mejoramiento de sus habilidades comunicativas y en atender varias de sus problemáticas, y además, en formar gestores sociales. Asimismo, en sus cuatro etapas contempló conformar el equipo de trabajo, realizar la inmersión a la comunidad, capacitar a los tutores y, finalmente, llevar a cabo la intervención comunitaria. Esta última etapa inició con una fase de sensibilización, no sólo para los niños que participaron sino también dirigida a los tutores, ya que en las reflexiones que se realizaron al terminar las sesiones, los jóvenes manifestaron lo que ellos experimentaron.

El reporte de Carabaza *et al.* (2009) explica que no se logró constatar el haber logrado formar a los niños de la comunidad que participaron como gestores sociales, dado que se requeriría mayor tiempo de duración del proyecto para constatarlo. Sin embargo, reportan que en el caso de los tutores que eran universitarios sí fue evidente este logro. Esto permite suponer que el grado previo de preparación académica constituye un elemento clave que permite detonar, a través de una experiencia comunitaria de esta naturaleza, la formación como gestores sociales entre los jóvenes.

En las réplicas piloto del modelo realizadas en las localidades de Quesería y Villa de Álvarez, Colima, se optó por un ajuste en el esquema de tutores, en el sentido de que se utilizó por primera vez el término de “facilitadores” para referirse al actor que acompañaba las sesiones de inclusión digital con los grupos comunitarios participantes. En este caso, como ya se mencionó, se apostó por la integración de personal de la Sedescol como facilitadores dentro de los talleres, con el objetivo de transferir el modelo para su apropiación y realizar otras réplicas con los grupos comunitarios con los que trabaja esta instancia.

Zermeño, Guzmán y Quilez (2014) relatan las expectativas y los acuerdos de esta colaboración institucional, cuyo propósito fue rescatar la experiencia del personal de la Sedescol en otros trabajos de intervención comunitaria para que apor-

taran para la mejora de la ejecución directa de los talleres, en colaboración con el equipo de *Enrédate*. A su vez, se consideró que este personal, con mayor trayectoria, fuera un apoyo para las estudiantes de la Ucol, al subsanar la inseguridad que se había identificado entre los jóvenes en réplicas previas.

La participación de un perfil diferente al del estudiante universitario alteró la dinámica de otros procesos del modelo. Zermeño, Guzmán y Quilez (2014) describen que aunque se dio un trabajo colaborativo, un clima favorable e incluso lazos amigables entre los dos perfiles de facilitadores, hubo desacuerdos de parte de los jóvenes ante la perspectiva gubernamental del personal de la Sedescol que en los talleres desplegaban un discurso institucional e incluso la promoción de programas de gobierno, inhibiendo la crítica.

En un grupo se coartó la iniciativa de una participante que proponía como proyecto comunitario la denuncia ciudadana. En este caso, la inducción por parte de *Enrédate* no fue adecuada para sensibilizar a las estudiantes facilitadoras de lo que significa trabajar con cualquier otra entidad externa a la universidad manteniendo, en este caso, prejuicios sobre los intereses de las instancias de gobierno [Zermeño, Guzmán, Quilez, 2014, p. 14].

Esta prueba permite señalar una veta sobre la figura del tutor o facilitador que requiere mayor análisis. Contar con perfiles multidisciplinarios que asuman este papel en las réplicas enriquece el trabajo, dadas las formas y las dinámicas tan diversas entre las instituciones; sin embargo se deben contemplar las cargas y las formas de trabajo de las instituciones de gobierno y que un “reto en la coordinación entre la academia y las instancias de gobierno es armonizar las formas de acción y los tiempos de trabajo que no empataron lo suficiente como para mover sustentablemente las hélices con una sola réplica de *Enrédate*” (Zermeño, Guzmán, Quilez, 2014, p. 17). Esta experiencia ilustra que la figura del tutor adquiere distintas modalidades en su implementación, por lo que es necesario reflexionar sobre esta diversidad para tomar conciencia acerca de cómo integrar las diversas concepciones en el diseño de un modelo de intervención comunitaria.

Revisión de la bibliografía sobre la figura del tutor y términos similares

Pese a que existe una clara definición del papel y las funciones de los tutores dentro del modelo *Enrédate*, el término *tutor* no ha sido el único utilizado para identificar a esta figura. Como se ha evidenciado, en la producción académica derivada del proyecto se identifican otros como *facilitador*, *capacitador*, *gestor* o *emprendedor social*. El uso indistinto de estos términos, que si bien supone una labor de intervención directa con individuos, amerita una discusión a nivel conceptual que

puede abonar a una delimitación más precisa sobre la figura que se discute en este capítulo.

El término *tutor*, en un sentido amplio, puede remitir al plano legal en el que se concibe como un representante o un agente protector de un menor o de una persona incapacitada para asumir sus funciones dentro de la sociedad. Otra acepción del término se sitúa en el ámbito educativo, donde el tutor es un actor que acompaña los procesos de formación de un individuo o grupo, no sólo en los aspectos de su educación formal, sino desde un punto de vista integral.

Ambas acepciones sugieren una relación que coloca al tutor en una posición un tanto superior en cuanto a sus capacidades respecto de las del sujeto de su labor. Esta visión es congruente con la definición etimológica del término *tutor*, que proviene del latín *tueri* que significa “proteger o vigilar”. En este sentido, el tutor se asume como una figura directiva, que no se encuentra al mismo nivel de los individuos a quienes atiende. En el caso de *Enrédade*, si bien el rol del tutor se ha adoptado y adaptado según las funciones del proyecto, el término no parece reflejar la esencia de la función que desempeña. Ya Sánchez, Castillo y Zermeño (2008), en la producción académica derivada de *Enrédade*, han planteado una discusión a propósito de las implicaciones del término resaltando la relación de arriba hacia abajo que se contradice con el espíritu horizontal que plantea el proyecto.

El ejercicio descubrió la necesidad de reflexionar en el peso significativo de algunos términos; por ejemplo: *tutor*. Es una palabra que está cargada de origen de una jerarquía que dota de poder a los sujetos que realizan la función de tutores. Aunque en la práctica en el proyecto *Enrédade* los tutores funcionan como guías, como facilitadores de los procesos a nivel horizontal, semánticamente el término está vinculado al adulto que se hace cargo de otra persona que no es autónoma y de cierta forma está incapacitada (total o parcialmente, definida o indefinidamente) para administrar su vida. Tratándose del trabajo con los niños, pareciera inocente utilizar tutores para designar a los jóvenes pues está socialmente aceptado que los infantes requieren de la autoridad y la experiencia de los mayores para formarse y los primeros, sin ser adultos, cumplen con estas condiciones. Sin embargo, nos damos cuenta que contradice el espíritu de la autogestión ciudadana al representar una relación de arriba hacia abajo [Sánchez, Castillo y Zermeño, 2008, p. 16].

Otro de los términos que se han utilizado para designar a estos actores es el de *facilitador*, el cual supone el trabajo con personas o grupos. Kaner, Lind, Toldi, Fisk y Berger (2014) señalan:

Un facilitador es una persona que permite a los grupos y organizaciones trabajar de manera más eficaz para colaborar y lograr la sinergia. Es una figura “de con-

tenido neutral” que, sin tomar partido, expresarse o defender un punto de vista durante un encuentro, puede abogar por procedimientos justos, abiertos e incluyentes para lograr el trabajo del grupo. Un facilitador también puede ser un guía de aprendizaje o de diálogo para ayudar a un grupo en pensar profundamente acerca de sus suposiciones, creencias y valores y acerca de sus procesos sistémicos y su contexto.

Esta definición señala, en un sentido amplio, que la labor del facilitador es la de hacer factible y posible el trabajo de un grupo; sin embargo, no se precisa un ámbito de acción particular, por lo que se admite que el facilitador puede desenvolverse en múltiples escenarios como empresas, instituciones educativas, grupos u organizaciones de cualquier tipo.

Es importante precisar que en la bibliografía anglosajona se pueden encontrar varias definiciones sobre el término *facilitador*, las cuales apuntan en general al trabajo de mediación con grupos; no obstante, en la bibliografía en español no se identificó como un concepto, sino más bien como un adjetivo que se adjudica a ciertos actores: “El docente como facilitador de...”, “El líder como facilitador de...”. En el proyecto *Enrédate*, el término *facilitador* sólo se ha empleado en la última réplica realizada en Colima en 2014 (Zermeño, Guzmán, Quilez, 2014), para expresar la labor de mediación y guía que realizan los jóvenes en el trabajo comunitario.

Por otra parte, el término *gestor social* también ha sido aplicado a la figura de los jóvenes tutores, aunque no para designarlos sino en el sentido de definir su rol y su perfil dentro del proyecto. De acuerdo con Pinto (2004), el gestor social es “la persona que busca que la calidad de vida de una comunidad mejore al formular proyectos realizables y aumentar las capacidades sociales, físicas, técnicas y mentales de sus miembros (citado en Álvarez, Reyes, Montano, y Toscano, 2015, pp. 266-267). Esta definición es consecuente con las funciones de los jóvenes tutores en la iniciativa de *Enrédate*, así como con los propósitos de iniciarlos en la formación como emprendedores o gestores sociales.

Los términos que se han expuesto presentan coincidencias en cuanto a sus funciones; sin embargo, también muestran matices particulares que los distinguen de otros, principalmente en cuanto a sus roles, funciones y ámbitos de acción. Por ello, se plantea necesario avanzar en una delimitación que exprese la labor de los jóvenes tutores, además de la propia esencia del proyecto *Enrédate*.

Existen trabajos de naturaleza similar que han empleado formas particulares para designar a los actores que participan en ellos. Aguirre (2006), por ejemplo, define la figura del *facilitador intercultural*, quien cumple con la función de mediar entre los usuarios indígenas de los establecimientos de salud en comunidades mapuche y los equipos de salud, asumiendo un rol para solventar la distancia cultural entre ambos. Por su parte, Álvarez, Reyes, Montano y Toscano (2015),

conciben la figura del líder comunitario como un individuo que actúa como gestor social bajo las funciones principales de identificar problemas sociales, proponer soluciones y gestionar recursos para su implementación.

En general, tanto la revisión de bibliografía como la experiencia del equipo de *Enrédate* coinciden en que el término *facilitador* precisa mejor la intención del modelo que consiste en orientar y no dictar los procesos en el seno de cada comunidad o grupo de personas con las cuales se colabora.

Conclusiones y propuestas para integrar la figura del facilitador en modelos de intervención participativos

La experiencia de *Enrédate*, un modelo de intervención participativa para la alfabetización digital, ofrece varios aportes para comprender el papel de los jóvenes en este quehacer. En primer lugar se ofrecen elementos para la discusión conceptual. En este capítulo se partió del término *tutor* debido a que en la mayoría de las publicaciones se nombró así. Sin embargo, en las últimas intervenciones en *Enrédate* se concluyó que es más adecuado definir a esta figura como *facilitador* para ser congruentes con la característica principal de este modelo que es su intervención de carácter horizontal y de naturaleza participativa, donde se pretende que todos los que forman parte de la experiencia colaboren en las decisiones sobre cuáles serán sus propósitos y los trabajos por realizar para mejorar su bienestar.

Sin embargo, esta discusión se encuentra lejos de ser del todo concluida debido a varias razones; en primera, porque a pesar de la epistemología y los propósitos que guían a las metodologías horizontales, resulta muy difícil en la práctica que se dé una colaboración totalmente equitativa. De inicio, los proyectos de intervención llegan a la comunidad ya con un marco de acción, objetivos y metas decididas que habrá que alcanzar y comprobar en los tiempos establecidos por las instancias de financiamiento. Además, a pesar de que se trabaje en asumir una perspectiva colaborativa sin jerarquías, el hecho de que el equipo tenga un origen universitario pesa de antemano en las personas con las cuales se colaborará. Estos dos asuntos, que en gran medida trascienden al equipo de trabajo, presentan problemas por resolverse, antes y a lo largo de la intervención, que impiden que quienes participen sean del todo meros “facilitadores” de un proceso decidido y consensado por la comunidad.

En otro sentido, pero continuando con los marcos institucionales en los cuales se gestan las iniciativas de esta naturaleza, falta sin duda consolidar cómo se concibe esta figura en la normatividad universitaria. El servicio social es un principio con una larga trayectoria en las instituciones de educación superior en México, presente en los discursos formales, pero poco atendida en el plano de la discusión seria, en su actualización de acuerdo con las nuevas generaciones y fundamen-

talmente revisada en sus aspectos operativos. El servicio social frecuentemente es confundido o entendido como una práctica profesional, como la oportunidad de adquirir experiencia especializada en el área en la cual se está formando el estudiante y no necesariamente ligada al servicio a la comunidad. Por otra parte, el servicio social también se concibe como las tareas ciertamente de apoyo a problemas sociales, sin considerar una capacitación previa, en acciones como, por ejemplo, el reciclado de basura o la forestación. Resulta complejo integrar ambos elementos y atender de manera pertinente el espíritu del servicio social a partir de la formación especializada de los alumnos.

Como se explica en la experiencia de *Enrédate*, el servicio social no es la única modalidad en la cual los jóvenes han participado; sin embargo, es una de las fundamentales desde la cual se podrían gestar orientaciones más sólidas para la formación humana de los jóvenes a partir de su compromiso con otros menos privilegiados. Incluso existe poco trabajo sobre cómo integrar el servicio social o el voluntariado de manera sistemática, desde la estructura curricular, a la docencia y a la investigación en la universidad. Existen casos de éxito como *Enrédate*, que pueden aportar con su experiencia el replanteamiento de esta área. Una propuesta sería incorporar con mayor énfasis en la planeación, implementación y evaluación de la docencia y la investigación, la participación de jóvenes en modelos de intervención comunitaria.

Incluso, otro aspecto que abre la experiencia *Enrédate* es la participación no sólo de los jóvenes sino de voluntarios con otro perfil. En esta experiencia se reflexionó sobre la colaboración entre jóvenes y personal de una instancia gubernamental, que asimismo podría tratarse de una organización de la sociedad civil. Es decir, sería interesante abrir el modelo y explorar la posibilidad del trabajo conjunto como facilitadores de diversos perfiles, aunque, como bien se concluye en el reporte de *Enrédate*, para ello resulta indispensable buscar la manera de converger entre las distintas formaciones, perspectivas y objetivos de las organizaciones que podrían unirse para una intervención. La diversidad también está presente en el propio término de *facilitador*. En la bibliografía se señala que se da en varios ámbitos, como el organizacional, el empresarial, el educativo y, por supuesto, en el caso en el que se centra este capítulo de la intervención comunitaria. Sin duda alguna requiere ser precisado en los términos de la naturaleza de la intervención de que se trata y cómo también aporta la experiencia de *Enrédate* en correspondencia con las características integrales de la comunidad y de las personas con las cuales se participa.

Por ello, una propuesta fundamental que surge de la revisión de la trayectoria de *Enrédate* sería abrir una agenda de investigación sobre el papel de los jóvenes y otros perfiles como facilitadores en modelos de intervención. Existe ya experiencia acumulada que podría recuperarse a partir de los varios actores que participaron en intervenciones pasadas, para analizar las reflexiones sobre esta

figura desde varias perspectivas; por supuesto, la de los jóvenes, pero además de quienes trabajaron con ellos en distintos papeles. Por otra parte, sería interesante diseñar proyectos de intervención con el propósito de generar información sobre cómo proceder en varias etapas de la intervención del facilitador:

- a) Las modalidades formales de su incorporación.
- b) Los procedimientos de selección —por los cuales acertadamente se preguntó en una de las réplicas— para indagar quiénes son los adecuados.
- c) Los procesos de capacitación y formación previa a la intervención, lo cual incluiría tanto una sensibilización sobre lo que significa en términos amplios para la comunidad y para ellos mismos su servicio, como sobre los conocimientos, habilidades y actitudes específicos que requerirán.
- d) Los procedimientos para integrar su papel de estudiantes con este nuevo compromiso que adquieren en términos logísticos como los horarios y los desplazamientos, incluido el financiamiento para gastos derivados de la estancia en la comunidad.
- e) Las estrategias de acompañamiento durante su experiencia en la intervención para canalizar la energía de los jóvenes y a la vez apoyar su inseguridad debido a su inexperiencia.
- f) La reflexión final para la incorporación de la experiencia al proyecto profesional y de vida del joven.

Finalmente, habría que recuperar esta experiencia para abordar el tema del desarrollo de los jóvenes desde una perspectiva integral, *positive youth development*. Los jóvenes han sido considerados un recurso humano valioso en proyectos de apoyo a la comunidad y se ha separado la concepción de los jóvenes universitarios integrados a la sociedad, de los adolescentes en riesgo y marginados. La revisión y la evaluación de programas orientados a la juventud señalan que es necesario incorporar una perspectiva integral y preventiva de la formación de los jóvenes mediante el servicio comunitario, la cual se traduce en la adquisición de diversas competencias y, principalmente, en la conformación de una identidad positiva de sí mismos y de confianza en su futuro (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004).

Como bien lo ha constatado la experiencia de *Enrédate*, la principal motivación de los jóvenes que participaron fue hacer aportes y sentirse útiles ante otros seres humanos. Al final de su intervención este propósito se cumplió, pues obtuvieron una sensación de logro que dio a los jóvenes confianza en su valor y su capacidad, lo cual es un aprendizaje de vida difícilmente alcanzable sólo en un salón de clases.

Bibliografía

- Aguirre, V. (2006). *La figura del facilitador intercultural mapuche. ¿Hacia una verdadera interculturalidad en salud? La experiencia de salud de la comuna de Pudahuel*. Memoria para optar al título de antropóloga social. Chile: Universidad de Chile.
- Álvarez, C., Reyes, Y., Montano, C. y Toscano, J. A. (2015). "Capacitación de líderes comunitarios como gestores sociales en Ciudad Juárez, Chihuahua". *Estudios Sociales*, 23(45), 261-281. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41733376011>.
- Carabaza, J., Aguilar, A., Coss, B., Aguirre, P., Andrade, A., Alcalá, E. Paz, L., Sánchez, P., Leyva, V. P. y Sánchez, J. L. (2009). *Enrédate. Tecnologías comunitarias. La experiencia en Huachichil, Arteaga, Coahuila*. Ponencia presentada en el XXI Encuentro Nacional AMIC en Puebla, México.
- Catalano, R., Berglund, L., Ryan, J., Lonczak, H., y Hawkins, D. (2004). "Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs". En *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591: 98
- Chong, B., Aguilar, G., Ornelas, J. L., Morales, J. A. y De la Torre, S. (2011). "Enrédate. Tecnologías comunitarias. Réplica de un proyecto sobre apropiación de las TIC en sectores marginados". En Krohling, C., Tufte, T. y Vega, J. (eds.), *Trazos de una otra comunicación en América Latina. Prácticas comunitarias, teorías y demandas sociales* (pp. 82-93). Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Chong, B., Ornelas, J. L., Morales, J. A. y Aguilar, G. (2012). "Apropiación de las TIC en comunidades rurales marginadas: La propuesta de Enrédate. Tecnologías comunitarias". *Diálogos de la Comunicación*, (85), 1-19.
- Cortés, T. Y., Portillo, C. y Zermeño, A. I. (2008). *La alfabetización digital: una herramienta para el cambio de mentalidades*. Ponencia presentada en el XX Encuentro Nacional de la AMIC, 2008, en Monterrey, N. L., México.
- Guzmán, J., Dimas, J. A. y Zermeño, A. I. (2008). *La alfabetización digital: una herramienta para el cambio de mentalidades*. Ponencia presentada en el XX Encuentro AMIC, 2008, celebrado en Monterrey, N. L., México.
- Kaner, S., Lind, L., Toldi, C., Fisk, S. y Berger, D. (2014). *Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sánchez, A. C., Castillo, H. I. y Zermeño, A. I. (2008). *La conveniencia entre la investigación-acción-participativa y la alfabetización digital*. Ponencia presentada en el XX Encuentro AMIC, Monterrey, N. L. México.
- Sedesol (2015). *Evaluación externa del Programa Jóvenes por México. Resumen Ejecutivo*. Recuperado el 4 de mayo de 2015 de <http://www.2006-2012>.

sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/EvaluacionProgramasSociales/2002/EE_JXM_2002/resumen_ejecutivo.pdf

Zermeño, A., (2014). *Informe técnico. Piloto del modelo de inclusión digital para la inclusión social*. Universidad de Colima.

Zermeño, A., Guzmán, I. y Quilez, N. (2014). *Sinergia entre universidad, gobierno y sociedad. Enrédate, una experiencia para la inclusión digital y social*. Ponencia presentada en la Segunda Bienal Territorios en Movimiento, realizada en León, Guanajuato, del 25 al 28 de noviembre de 2014.

Zermeño, A., Rocha Silva, M.A., Aguirre, E., Muñoz, F., Rocha Zamora, M.A. (2007). “Una experiencia de intervención comunitaria para el empoderamiento social a través de la apropiación de las tecnologías de información y comunicación”. En González, R., Barrón, M. A. *Experiencias de desarrollo rural. Dos visiones de vinculación universitaria: Colima y Iowa*, México/Universidad de Colima, Iowa State University/RNIU, pp. 223-244.