Eje 1:

Infancias y Juventudes: Acción Colectiva, Participación, Políticas Públicas y Estado

Coordinadores de Eje:
Melina Vazquez, René Unda, Claudia García,
Gladis Giraldo, Eliana Gallego, Wilson Nieto

Créditos *imagen*: freepik.es

El Eje *Acción colectiva, Participación, Políticas públicas y Estado* propone reunir y poner en discusión todos aquellos trabajos impulsados por colegas de diferentes países de América Latina y el Caribe, como también colegas españoles, que se encuentran reflexionando acerca de los procesos de movilización política, acción colectiva y militancia juvenil en diferentes contextos nacionales y regionales.

La propuesta apunta hacia el debate sobre los diferentes enfoques y perspectivas para aproximarse al estudio de la *participación*, la *acción colectiva*, el *activismo* o la *militancia* entre los y las jóvenes. Explorar, a la luz de los diferentes casos de análisis, las condiciones, las potencialidades y los límites en el uso de estos y otros conceptos para abordar el estudio de los ciclos de movilización social y política en los que intervienen sectores juveniles.

Asimismo, el Eje dará especial interés a la reflexión en torno a los significados y acciones juveniles en sobre la *política*. Término que será tratado más como un interrogante que como una definición normativa y, a la luz del cual, se podrá abordar un amplio abanico de cuestiones que van desde la indagación acerca de las condiciones que hacen posible las prácticas y las definiciones político ideológicas de los colectivos y grupos juveniles movilizados, sus maneras de organizarse, producir y establecer vínculos específicos (alianzas, pactos, oposiciones, coaliciones, acuerdos) con las instituciones de la política formal y con otras formas asociativas, hasta las producciones socioestatales de las infancias y las juventudes en el marco del proceso general de elaboración e implementación de políticas públicas.

Será de especial relevancia en este Eje el análisis en torno a la relación entre los procesos de movilización colectiva juvenil, las instituciones formales de la política y el Estado. En algunos casos, porque los recientes ciclos de movilización política han mostrado la centralidad de aquél como escenario de disputas por la representación política o porque es visto como ámbito a ocupar. En otros, porque las dinámicas vinculadas con la construcción socioestatal de las juventudes, por ejemplo desde políticas públicas, hacen inevitable la reflexión por los modos específicos como se articulan las dinámicas institucionales y formales de la política con los procesos de organización colectiva o de protesta social. Sea como fuere, se hace cada vez más necesario analizar las dinámicas de la acción colectiva juvenil con relación a las múltiples dimensiones referidas al Estado y a sus operatorias de intervención (presencias, déficit o ausencias).

Asimismo, se intentará priorizar el impulso de Mesas de Trabajos que apuesten por la contextualización, la identificación de relaciones y de singularidades entre los diferentes escenarios estudiados. Lectura a la luz de la cual aspiramos construir una mirada profunda y densa, a la vez que histórica y situada, de la producción política de las juventudes y la producción socioestatal de las políticas juveniles y de infancia en diversos momentos históricos, países y continentes.

Serán, además, elementos centrales del debate e intercambio colectivo la reflexión en torno al modo en que se procesan o tramitan en las acciones políticas juveniles conflictos intra e intergeneracionales, como también el modo en que operan los procesos de segregación y exclusión social (como también su opuesto, esto es, la integración) en el impulso de estrategias organizativas juveniles.

Será un desafío para este Eje, encontrar la manera de jerarquizar la pregunta por la producción sociopolítica de la niñez desde estudios que se interrogan por las relaciones entre la movilización y los ciclos de acción política, el Estado y la política. En este cometido, son de primera importancia los datos e informaciones disponibles sobre las concepciones y procesos que se han desplegado en América Latina desde el mundo de la cooperación internacional, el Estado y las ONG como condición fundamental para comprender el carácter, alcances y limitaciones de las políticas, programas y proyectos dirigidos hacia la niñez en un generalizado contexto discursivo de ampliación de derechos, reforzado desde 1989 a partir de la aprobación de la Convención Internacional de Derechos del Niño. En este amplio escenario de posibilidades analíticas e interpretativas, una cuestión no menor, e históricamente relegada, se concentra en el tratamiento investigativo de formas de acción pública de grupos y organizaciones que han realizado movilizaciones de defensa o promoción por el bienestar de los niños/as.

Por último, será de especial interés para este Eje la reflexión sobre el impulso de investigaciones/acciones militantes dentro de este campo y sus principales virtudes y limitaciones a la comprensión de los procesos sociales estudiados.

INDICE

EJE 1

MESA 1_01 10

Protagonismo Infantil: Intervenciones E Investigaciones. Segundo Encuentro 10

Modos de comprender el mundo: mirada de los niños en relación con el ser extranjero 11

San Pablo y culturas infantiles: la infancia dentro de los condominios..... 20

Protagonismo infantil e cultura em território quilombola..... 28

Criança e participação política no Brasil: os dilemas desse encontro 36

Impacto de la migración en la infancia desde la voz de los niños y las niñas, en una región jalisciense..... 45

Como as Crianças Indígenas Kaimbé Recontam o Mundo? Reflexões sobre pesquisa participativa e protagonismo infantil 53

Entrelazando las primeras vivencias de la Compasión: Un estudio con niños y niñas de primera infancia en Restrepo (Meta) y Santa Rosa de Osos (Antioquia)..... 61

MESA 1_03 69

Participación y acción política de la niñez y la adolescencia latinoamericana en reclamo y defensa de sus derechos. Experiencias prácticas.....69

Educación ciudadana y prácticas participativas en las infancias contemporáneas: Experiencia en los grados 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz 70

Participación infantil en un hogar de protección de la ciudad de Medellín..... 77

Las PP, la participación de adolescentes y jóvenes desde la perspectiva del curso de vida... 84

MESA 1_04 93

Acción Colectiva, Participación, Políticas Públicas y Estado 93

Democratización de la Política Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 94

Evaluación del programa de adopción en niños y niñas menores de seis (6) años en la ciudad de Neiva en el marco de la Política Pública de Primera Infancia en un período de cuatro años 2010-2014 101

Análisis de la pobreza multidimensional infantil en el departamento del Huila como fundamento para la formulación de las políticas públicas de infancia 109

Mediadores sociales y política pública de niñez en Santiago de Cali, Colombia..... 120

La Travesía. Ciudad y ruralidad de niños, niñas y adolescentes 131

Comprensión de la cultura alimentaria desde un enfoque diferencial, un análisis desde la política pública ¨ De cero a siempre¨ 139

Proceso de reconfiguración identitario juvenil en la periferia de la ciudad de puebla: La experiencia en un centro comunitario 145

Las víctimas, su participación y capacidades de agencia: Narrativas de representantes de víctimas sobre la implementación de políticas públicas en la ciudad de Florencia, Caquetá155

Responsabilidad del Estado por daños causados en protestas sociales..... 163

MESA 1_06 171

Acción colectiva, protesta social y movimientos juveniles en América Latina y Caribe. Lecturas en tensión y lecturas emergentes 171

Rasgos, posibilidades y tensiones de la etnografía militante. Reflexiones desde la acción colectiva juvenil 172

#YoSoy132 y Ayotzinapa Somos Todos. Juventud y política. A la zaga de los movimientos sociales de la segunda década del siglo XXI en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México 181

Desobedece hasta en lo simbólico: El cuerpo como escenario de comunicación política en las acciones colectivas del Movimiento Wiphalas 188

Elementos estructurales para la definición política del territorio: el caso de la red juvenil de Suacha 198

Formas de luchas y resistencias de los jóvenes indígenas universitarios 204

Historias contadas, realidades no vistas: invisibilización de la violencia simbólica de jóvenes afrocolombianos en Armenia - Quindío 211

Fazendo política além dos limites: juventude, mobilização e ação política 217

MESA 1_08 225

Participación juvenil en la educación.....225

Os jovens cidadãos forjados no Sul 226

La educomunicación, herramienta pedagógica hacia un pensamiento crítico y propositivo de los estudiantes de la Universidad Santo Tomás, Tunja..... 236

Jóvenes como actores en el nuevo reto de la pedagogía alternativa 244

Rutinas de pensamiento y participación estudiantil en la escuela de contextos rurales 249

Relaciones: la convivencia como clave para la construcción de la paz..... 258

El gobierno escolar: ¿entre el derecho a la participación y el ejercicio del liderazgo?* 265

¡Qué onda con la participación juvenil!..... 273

MESA 1_09 281

Políticas Públicas de Juventud.....281

Programa “Escuelas Abiertas” 282

Desigualdad social en los jóvenes de la ciudad de Neiva: un asunto más allá del dinero 291

Levantamento e análise das políticas públicas de juventude no brasil no período de 2009 a 2016..... 299

¿Jóvenes políticos y públicos? 305

Evaluación del programa Clubes Juveniles en el marco de la política pública de juventud en la ciudad Neiva, Huila-Colombia 314

Oportunidades para los jóvenes del agro y los territorios rurales: la experiencia de Costa Rica en la formulación e implementación de una política pública para las juventudes rurales 322

Identificación del problema: la paradoja exclusión o inclusión..... 325

MESA 1_10 330

Conocimiento en Cultura y Diversidad en América Latina 330

Identidades de género: hacia una ética para el reconocimiento de la diferencia narrativa arquetípica..... 331

Diversidad en educación preliminar y educación superior: un vínculo por construir 340

Somos buscadores de compañía..... 347

La desnaturalización de la naturaleza, crítica a la relación actual entre la naturaleza y el hombre 355

MESA 1_11 363

Paz, conflicto y educación popular: alternativas en un mundo cambiante....363

Hip hop, experiencia, potencia y emergencia juvenil en los escenarios urbano populares .. 364

Representaciones Sociales, cátedra de paz en Educación Superior..... 372

Florecer en medio de la guerra: educación y creatividad para la paz 379

Experiencia colectiva de construcción de memoria histórica a través del costurero de la memoria “un minuto para tejer historias” 386

Una mirada de la espiritualidad, lectura comunitaria de la biblia, como constructora de paz 394

Experiencia colectiva de construcción histórica a través del costurero de la memoria 399

MESA 1_12 407

Juventudes y políticas: formas de participación, militancia y activismo 407

Aportes de la juventud comunista a la re-significación de la acción colectiva en la Central Nacional Provivienda..... 408

Experiencias de resistencia juvenil frente a la opresión hacia las sexualidades disidentes en San Ramón de Alajuela, Costa Rica 414

La desconfianza en las instituciones brasileñas y la participación política: percepciones de los jóvenes del sur de Brasil 422

Internet y participación juvenil: apuesta por las nuevas subjetividades políticas..... 431

Mecanismos para el control social ciudadano que ejercen los-as adolescentes escolarizados, víctimas del conflicto armado 441

Estrategia de construcción de paz desde los jóvenes vinculados a barras bravas en el contexto barrial en República de Chile, ciudad de Cartagena 449

MESA 1_15 459

Experiencia Colectiva: ¿Necesidad o pertinencia de los niños, niñas y maestros como sujetos políticos en la construcción social?.....459

Enseñanza de valores y acción solidaria con el uso de las TIC en contextos de alta vulnerabilidad 460

La formación ciudadana en el nivel preescolar: una mirada comprensiva en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué 468

Subjetividades políticas infantiles..... 475

Participación, actores sociales y dinámicas de acción política 484

MESA 1_16 492

Desafíos en la Formación de Adolescentes y Jóvenes en Contextos de Riesgos y Vulnerabilidad.....492

Las prácticas pedagógicas investigativas en los adolescentes de dos instituciones rurales de Boyacá. Una mirada psicopedagógica 493

¿Cómo se desarrollan las habilidades cognitivas, sociales y emocionales a través de la robótica y domótica?..... 501

MESA 1_01

PROTAGONISMO INFANTIL: INTERVENCIONES E INVESTIGACIONES.

SEGUNDO ENCUENTRO

Coordinadores: Jader Janer y Patricia Castillo.

Comentaristas: María Leticia Barros y Alejandra González.

Modos de comprender el mundo: mirada de los niños en relación con el ser extranjero[1]

MATHUSALAM PANTEVIS SUAREZ.

Al pensar sobre las diferentes realidades y cosmovisiones que se tienen de cada uno de los acontecimientos que vivenciamos y que experimentamos a lo largo de nuestras vidas, nos percatamos que cada individuo tiene sus formas y modos de comprender el mundo, sobre todo esa mirada que tiene el "otro" sobre "nosotros" y que va configurando una o varias definiciones de ese "yo" en relación e interacción con los demás. Muchas de estas definiciones o conceptos que giran en nuestro entorno nos hacen diferentes a las personas que nos rodean y nos hace sentir "extraños" por las distinciones que se van haciendo en los grupos.

Ahora bien, en el transitar por el mundo, muchas veces precisamos de cambiar de territorio, de ir en busca de nuevos lugares, de nuevos aprendizajes, de nuevas experiencias y vivencias que nos permitan ampliar nuestra cosmovisión, en esta búsqueda comenzamos a relacionarnos y a re-conocernos con esos "otros" que nos vamos encontrando en nuestro caminar y ese "otro" comienza a mirar ese diferente que llega a irrumpir la dinámica que, aunque ese otro "extranjero" intente ser lo más parecido posible, siempre existirá una distinción como lo sostiene Said (2002):

> (…) nos sentimos no extranjeros porque tenemos una idea rigurosa de lo que hay en el exterior, "más allá" de nuestro propio territorio. Todo tipo de suposiciones, asociaciones y ficciones parecen confluir en el espacio no familiar que está fuera del nuestro (...) El espacio adquiere un sentido emocional e incluso racional por una especie de proceso poético a

[1] Esta ponencia es producto de la investigación "Vivencias socio-espaciales de los niños y niñas" Desarrollada por el Grupo de Investigación en Estudios de Geografía de la Infancia - GRUPEGI/CNPq - Brasil. La investigación se viene desarrollando desde febrero de 2014 con la colaboración de las siguientes Instituciones: Universidad Federal de Juiz de Fora y la Universidad Federal Fluminense.

través del cual las extensiones lejanas, vagas y anónimas se llenan de significaciones para nosotros, aquí. (p.87)

Así pues, llego a una Escuela de Educación Infantil de la Red Pública Brasilera y en esta nueva interacción con niños de tres, cuatro y cinco años (relación adulto – niño) es que se empieza a escribir esta historia, salgo de ese "nosotros" e intento entrar en ese "otro" entre-lugar (Colombia – Brasil) en un intercambio de dos mundos, de dos territorios, de dos culturas que aunque vecinas y próximas en su territorialidad e historicidad, diferentes en sus modos de comprender el mundo y más cuando se trata de esa relación con el "otro", con el adulto, con el extranjero. Se registran diferentes acontecimientos en la interacción niños–extranjero, generando como resultado la construcción de historias–cuentos que permiten comprender esas diferencias a partir de la participación y de las autorías infantiles.

De acuerdo con Bajtín (1999) "una imagen ha de ser comprendida como lo que es y como lo que significa" (p.381), así las cosas, cada imagen, cada acontecimiento, cada diálogo es comprendido y reconocido tal cual es emitido, vivido, sentido. Mi posición como autor, como participante, como sujeto activo de esta investigación no es ser intérprete pasivo de los acontecimientos que se suscitan en el contexto, sino, mi papel es de sujeto participante activo dentro de la dinámica de los niños en la escuela, de esta manera se configura una metodología para la investigación con niños con base en el protagonismo de cada uno de los actores presentes, protagonismo infantil que se evidencia en los personajes de las historias, de los cuentos.

La reflexión sobre esas infancias desde la perspectiva del "otro" que nos mira y nos fabrica como afirma Said (2002), que nos hace existir, simplemente nos nombra y nos hace ser, muchas veces nos hace sentir diferentes. En esos encuentros de culturas diferentes niños–adultos, de mundos diferentes que se comienzan a re-conocer en la escuela ¿qué pasa cuando un adulto extranjero irrumpe en la rutina de esa escuela? En esa interacción niño–extranjero ¿cómo se da esa relación con el otro? ¿Cómo estos se comprenden, se relacionan y se definen? El objetivo de esta

investigación fue analizar esas lógicas infantiles repensando el "otro" a través del "nosotros", reconociendo eso que nos hace diferentes y cómo nos hace diferentes.

Para poder entender la cuestión de ser extranjero en esa relación con los niños de aquella Escuela Pública Brasilera, lo primero que intenté hacer fue saber que significa la palabra en cada uno de los diccionarios (español y portugués). Para el primer caso, la Real Academia Española lo determina de la siguiente manera: "(Del fr. ant. Estrangier). 1. adj. Que es o viene de país de otra soberanía. 2. adj. Natural de una nación con respecto a los naturales de cualquier otra. U. m. c. s. 3. m. Toda nación que no es la propia". Para el caso del portugués, se define de la siguiente forma: *Dicionário Aurélio* de lengua portuguesa, se refiere a *estrangeiro: "1. pessoa estrangeira, 2. O que é estrangeiro, 3. Que é de outra nação, 4. Que não é nacional; não português.*"

Lo que más llama la atención de las dos definiciones es que hace referencia a una persona con características diferentes, de "diferencia" y para el caso del español afirma que viene del francés antiguo y de acuerdo a dicha lengua "*estrangier*" haría referencia al "extraño". En ese orden de ideas, ser extranjero sería tener unas características diferenciadas, ser extraño, ser diferente.

En consecuencia, el término extranjero hace referencia a ese extraño que llega a un lugar, distinguiéndose de los demás por ciertas características que lo hacen ser extranjero, que según Larrosa (2002) son aquellas que el otro encuentra inquietante, nuevas. Pero el sentirse extranjero viene siendo cosa de los "otros" y de cómo ellos nos definen o cómo "nosotros" definimos a los demás, esa concepción hace que nosotros seamos o no seamos extranjeros, que nosotros sintamos o no sintamos ese ser extranjero, es de re-conocerse como "extraño", así sea en la propia tierra donde se nace, donde se vive o donde se muere. Del mismo modo, Galeano (2010) escribe sobre ese sentir propio:

Mis certezas desayunan dudas. Y hay días en que me siento extranjero en Montevideo y en cualquier otra parte. En esos días, días sin sol, noches sin luna, ningún lugar es mi lugar y

> no consigo reconocerme en nada, ni en nadie. Las palabras no se parecen a lo que nombran y ni siquiera se parecen a su propio sonido. Entonces no estoy donde estoy. Dejo mi cuerpo y me voy, lejos, a ninguna parte, y no quiero estar con nadie, ni siquiera conmigo, y no tengo, ni quiero tener, nombre ninguno entonces pierdo las ganas de llamarme o ser llamado. (p.129)

Sin embargo ¿cómo comprenden los niños a ese extranjero que llega a irrumpir en ese lugar (escuela)? El siguiente acontecimiento viene a marcar cómo los niños ven la diferencia y cómo la construyen en relación con el otro:

> Fui sorprendido por un niño de 5 años de edad, brasilero, en cuanto yo intentaba hablar con él, yo hablaba en portugués o portuñol, o el confuso portugués que yo creía que hablaba. No sé, sí confuso, portugués, portuñol o no hablaba lo que creía que hablaba, la cuestión es que cuando el niño me escucha hablar, pude ver en su rostro asombro y preocupación y con una sinceridad única puso sus manos sobre mi cara y me dijo: ¡***Coitado menino, esta doente, deve ir ao medico***!" Que en traducción al español sería: "pobrecito niño, está enfermo, debe ir al médico" (Nota de campo No. 3, mayo 20 de 2014).

Lo que el niño encuentra de inquietante está relacionado con la lengua de ese extranjero que llegó a interrumpir la rutina y la dinámica de la Escuela; en la definición dada de extraño (para un niño como aquel que me habló ese día) encuentra esa característica de enfermo, porque no hace parte de su vida, de su contexto en el cual está inmerso, la encuentra inquietante, diferente. Esta es la forma de comprender el mundo, de definir al otro a partir del contexto en el que se está inmerso, es la mirada de ese niño denominado como "otro" que define lo que es diferente.

En este sentido Stoer afirma (como se citó en Flueri, 2003): "*Quanto mais as culturas do mundo se aproximam, mais são sensíveis as diferenças entre elas"* (p.9). Esa sensibilidad que tiene un niño de cinco años para poder percibir esas diferencias, que algunas veces son sutiles, la pasamos por alto "nosotros" los adultos y no nos detenemos a analizar la situación que nos permita

reflexionar el acontecimiento sin lanzar un juicio de valor para tratar de emancipar al individuo de ese contexto donde llega, ya no como ese niño que intenta incluir proponiendo la alternativa de "ir al médico", sanar y poder hacer parte del grupo.

Los niños encuentran interesante mi presencia en la Escuela, en esa interacción ellos no creen que un adulto como yo, aquel adulto atípico que creció mucho, porque según ellos comí muchas frutas y verduras o como en algún momento me dijo Gabriel "*¿você cresceu muito porque comeu muita pipoca não é*?" (Nota de campo No.17 mayo 28 de 2015). Pero esa descripción corresponde a aquel adulto que no es el profesor, no es la familia que le rodea, sino aquel adulto que está en todo momento para jugar con él, ese adulto atípico que define Corsaro en sus investigaciones. En este viaje para intentar entender los modos de comprender el mundo de los niños en relación con el ser extranjero se produjeron algunos cuentos para poder evidenciar las vivencias:

As questões do adulto[2]

- Você não sabe que é um Jacaré? Um jacaré mesmo? Sempre, pergunta e pergunta que é? Sempre fica numa perguntacão de bichos, já estou doida que você sempre me pergunte a mesma coisa.

Era a conversação que sempre tinha com ela, ela brigava comigo, porque de todo o que ela falava, eu só conseguia entender a metade. Era complicado para os dois poder falar, mas, sempre ficávamos juntos.

Ela era uma criança de uns, 3 ou 4 anos de idade, de cabelo cumprido e liso.

Sempre me falo que era loirinha, o qual eu acreditava, pois a cor de seus cabelos era ouro mesmo, e seus olhos pretos como o petróleo.

Eu, eu era uma criança de uns 35 anos, um tio careca que falava, japonês ou inglês? Sei lá, nem sei o que eu falava,

- Tá bom! falo como criança, porque sempre fico com essa perguntacão, e porque sempre fico no chão lendo contos com outras crianças.

Era uma mais delas, eles acreditavam que era uma criança por isso.

Eu sempre me pergunte:

- Que me faz ser criança? Que me faz ser diferente? Que me faz ser estranho e diferente a eles? Mesmo que me reconhecem como um deles, algumas vezes sinto que não sou totalmente aceito.

[2] Este cuento es productos de esta investigación y fue elaborado a partir de los acontecimientos de cada una de las aulas que asistí en un trabajo conjunto: niños, profesora e investigador, en la vivencia y la experiencia con ese extranjero que son ellos y que soy yo. Este cuento fue escrito en portugués con el fin de que el lector sienta la diferencia y vivencie la diferencia idiomática, además para intentar traer los acontecimientos lo más próximo posible a esa vivencia que se dio en el aula, re-conociendo participación y autoría a cada uno de los actores presentes (niños, extranjero y profesora).

- Menino deixa essa perguntacão, você sempre é a mesma coisa. Parece um adulto, que pergunta todo, deveria deixar de assistir a universidade, você está ficando maluco. Deveria melhor ficar mais tempo com nós, ficar mais tempo na escola, aprendendo coisas como a gente, vem cá e fica comigo no chão, vamos melhor a brincar de carrinho!

FIN...

En el cuento anterior se hace referencia a los acontecimientos vivenciados en la relación niño–adulto, pero el adulto también es extranjero, lo que los niños protagonistas de esta historia encuentran de inquietante, de diferente, tiene que ver con esas dos características, aun así se hace referencia nominal del adulto y no del extranjero. Bajtín (1999) aborda "la participación del que está conociendo una cosa carente de voz y la participación del que está conociendo otro sujeto, esto es, la participación dialógica del sujeto cognoscente" (p.383), de esta forma, el diálogo y el conocimiento se reconocen en doble vía para poder entender los participantes dentro de sus contextos y cómo se da esta relación del extraño con el otro: "*estou em uma posição singular para dar voz ás crianças e a suas culturas devido ao sucesso que obtive em penetrar em seus mundos*" (Corsaro 2011, p.45).

Por ende, en esa vivencia con los niños brasileros y ese re-conocimiento de esos niños del extranjero desde otros sentidos y otras cosmovisiones, no precisamente se trata de una comprensión adultocéntrica de ese extraño sino con un modo de comprender el mundo propio de esa cultura infantil en la que se encuentran inmersos re-conociéndolos como creadores del mundo, de nuestro mundo, de nuestras realidades como lo sostiene el propio Rousseau (1762): "los niños tienen sus propias maneras de ver, pensar, sentir, que le son propias" (p.104, traducción propia).

Algunos autores como Pierucci (1999) que:

(...) As diferenças soem ser sensíveis, sensivelmente notáveis: a cor da pele, a cor dos pelos, a cor da íris, o feitio do rosto, a forma do crânio, a textura do cabelo, a língua, o sotaque,

> *os solecismos, o sexo e o tamanho do sexo, a menstruação, a gravidez, a lordose, a altura, a deficiência física, a enfermidade, a velhice, a idade do corpo* (...) (p.108)

En conclusión, aunque las diferencias sean notablemente sensibles (como sostiene Pierucci), para los niños esas diferencias también son notables en función de esos contextos en los cuales experimentan y vivencian su cotidianidad, pero ese modo de comprender el mundo tiene una marca cultural que muchas veces puede llegar a ser ilegible para nosotros los adultos, los extranjeros, ya que no pertenecemos a esa cultura infantil y simplemente intentamos a toda costa ser intérpretes de esa cultura a la cual no pertenecemos y de la cual creemos saberlo todo, ejerciendo esa relación jerárquica que nos da el poder de tener todo bajo control, borrando esos protagonismos, apagando al "otro" y poniendo por encima de todo el "nosotros".

Referencias

Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal.* Trad. Tatiana Bubnova. México: Siglo Veintiuno Editores.

Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. (2.a.ed.) Trad. Lia Gabriele R. Reis, Rev. Maria Letícia B.P. Nascimento. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Ferreira, A. (2010). *Dicionário Aurélio da língua portuguesa* (5.a.ed.). Brasil: Editora Positiva.

Fleuri. R.M. (2003). *Educação intercultural: medições necessárias*. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.

Galeano, E. (2010). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Larrosa, J. (2002). Para qué nos sirven los extranjeros. *Educação & Sociedade, 23 (79), 67-84*. Recuperado de www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10850.pdf.

Pierucci, A.F. (1999). *Ciladas da diferença*. Sao Paulo, Brasil: Editora 34.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a.ed.). Madrid, España: Autor.

Rousseau. J. (1762). *Émile, ou de l'éducation.* (Edition: La Haye), *Neaulme* (1762 vol. IV, p.104*)* Recuperado de https://pt.scribd.com/doc/31581655/Jean-Jacques-Rousseau-Emile-Ou-De-L-Education.

Said, E. (2002). *Orientalismo.* Trad. María Luisa Fuentes. Barcelona, España: Liberduplex, S.L.U.

San Pablo y culturas infantiles: la infancia dentro de los condominios[3]

ANA JÚLIA GALASSI GOBESSO.

Objetivos

Este trabajo procura descubrir cuál es la relación entre niños residentes de condominios cerrados y la ciudad de San Pablo y, a partir de eso, identificar algunas de las especificidades culturales constituyentes de esa infancia "entre muros". El estudio se concentra en un complejo de edificios del barrio Vila Butantã (Zona Oeste de la ciudad) y busca reconocer elementos de las culturas infantiles presentes, así como la procedencia y las acciones de las niñas y niños en ese proceso.

Florestan Fernandes (2004), al describir los juegos y organización de los niños que ocupaban las calles del barrio Bom Retiro en el centro paulistano durante la década de 1940, utiliza el concepto de "cultura infantil" para referirse a elementos exclusivamente compartidos por los niños con base en juegos y grupos infantiles. Según el autor, la cultura infantil es concerniente al segmento de la cultura total.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, utilizamos ambas palabras en plural (culturas infantiles): a pesar de que los infantes aquí estudiados residen en un mismo complejo habitacional, consideramos que la ciudad de San Pablo reúne, en su territorio, innumerables grupos con diferencias culturales sustantivas. Por lo tanto, aunque los niños aquí tratados puedan asemejarse

[3]Este trabajo deriva de la investigación de Iniciación Científica, titulada "San Pablo y las culturas infantiles: la infancia dentro de los condominios", realizada entre agosto de 2014 y julio de 2015 por Ana Júlia Gobesso, bajo la orientación de la Prof. Dra. Marcia Gobbi (Facultad de Educación – Universidad de San Pablo) y financiada por el Consejo Nacional de Desenvolvimiento Científico y Tecnológico (CNPq).

culturalmente entre sí, buscamos la identificación de elementos que conformarían una determinada cultura entre las tantas posibles.

A pesar de reconocer la influencia del medio social en los modos de vivir de los niños y niñas, consideramos que ellos sintetizan el contenido externo con que tienen contacto – y no meramente reproducen-, lo que legitima su opinión y derecho a opinar sobre el ambiente a su alrededor (Qvortrup, 2011). Por eso, nos interesa reforzar la legitimidad de sus voces y fundamentar el estudio social a partir de sus construcciones sobre y junto al mundo en el que viven. Entendemos que el habla de cada niño es claramente fragmento de un enredo más amplio, que él protagoniza *con* los otros. En esta investigación, el enredo más amplio es la vida social construida dentro y fuera del condominio por las personas que allí residen.

Resultados

Durante la realización de la investigación no se registró ningún momento en que algún niño estuviese sólo o acompañado únicamente por otro niño en los espacios destinados a esparcimiento infantil. La mayor parte de sus interacciones con el hall, espacio común del condominio estudiado, es en la condición de quien transita y pasa por un espacio de flujo rápido, como un pasillo que une ambientes, pero en donde no son dejadas marcas.

Sin embargo, es importante resaltar que no es posible generalizar los resultados de la investigación realizada en este edificio específico para toda la metrópolis de San Pablo, dada la variedad de localización y características estructurales de los mismos. La sociedad está conformada por varios grupos sociales; el niño configura una de esas partes del todo, toda vez que sus prácticas están en relación con la comunidad, la familia y la escuela – que, a su vez, son relativas al tiempo, al espacio y la clase social.

Nos enfocamos aquí en observar cómo estos niños interpretan los aspectos que componen el contexto físico y cultural en que se insertan – o sea, elementos de la cultura de la clase media

paulistana -, permeando sus conversaciones, dibujos y juegos. Atendimos, fundamentalmente, a tres puntos: consumo, relaciones de género y profesiones.

Pudimos percibir que la materialidad estaba muy presente en el ambiente en que vivían los niños y niñas estudiadas; en especial porque en la mayoría de las (pocas) veces en que fueron encontrados jugando en el hall tenían algún objeto producido y comprado específicamente para este fin (como pelota, muñeca, bicicleta y juguetes para piscina). Aun cuando la investigadora tuvo la oportunidad de visitar los departamentos, se encontró con muchos juguetes (también hechos y comprados con esa finalidad) en manos de los niños, en sus habitaciones y hasta en el piso de la sala.

Analizando los datos recolectados, entendemos también que la propia experiencia de jugar, para estos niños, está relacionada con el consumo material, además de referirse a juguetes comprados, muchas veces esta experiencia acontece en ambientes cuyo objetivo central y de origen es la venta de bienes materiales, como el *Shopping Center*. Muy citado por los niños y por sus padres, este local no se desprende del carácter de *centro de compras*, pero adquiere muchas otras funciones, como la socialización y el juego.

Se observó también que existe un intercambio de referencias sobre películas y de juguetes entre niños y niñas, especialmente entre hermanos – desde artículos como bloques para armar hasta muñecas; indicando así que la división entre artículos de nenes y nenas no sería tan estricta. En el transcurso del trabajo, sin embargo, pudimos percibir que los niños y niñas se preocupaban en definir algunas actividades como masculinas o femeninas – por ejemplo el *ballet*. Entendemos que este es un dato importante para reflexionar sobre género, o sea, sobre las convenciones respecto de la función social a ser desempeñada por individuos de los sexos (aparato biológico) masculino y femenino.

Esta construcción social es diferente de acuerdo con la cultura y se relaciona con la formación de la identidad personal y de las relaciones entre individuos. Por lo tanto, es

fundamental enfatizar que características que muchas veces aparentan ser intrínsecas a los hombres o las mujeres, son resultantes de muchos esfuerzos para dejar distintas marcas en los cuerpos, comportamientos y habilidades de niñas y niños, como expone Daniela Finco (2008).

Las dos profesiones preferidas por los niños para jugar fueron profesor y médico. Estos juegos implican un "hacer de cuenta", en los que tiene lugar, concomitantemente, la apropiación de la cultura *del adulto* por los infantes y la producción de una cultura propia. Monteiro y Carvalho (2011) afirman que el jugar es aprendizaje social: niños y niñas incorporan valores, rituales, normas y formas de sociabilidad observados en el medio adulto a través del lenguaje infantil, recreando estos aspectos.

Entendemos que la clase social de la que los niños provienen tiene un papel fundamental en la constitución de los juegos, ya que permite la convivencia con adultos que son profesionales de determinadas áreas (como médicos y profesores) por medio de la familia, de la escuela o de otras instituciones de socialización. De esta manera, podemos comprender las prácticas como producto de la cultura de los grupos, un indicador del diálogo simbólico que se establece entre mundo exterior y mundo interior de los individuos (Setton, 2010), toda vez que trazos sociales y de clase son observados en juegos-prácticas libres y espontáneas de los niños.

Metodología

La observación de lo cotidiano vivido en espacios físicos de un condominio vertical localizado en la Zona Oeste de San Pablo y la atención a los asuntos de los niños y niñas hasta los 12 años que allí residen (según los criterios establecidos en la ley 8.069/90, que dispone sobre el Estatuto del Infante y el Adolescente en Brasil) fueron las primeras actividades de campo, fundamentales para entender la dinámica del lugar de residencia.

La presencia poco frecuente de los niños en los espacios comunes del condominio llevó a que entregásemos un cuestionario a cada familia con hijos. Eso terminó siendo interesante, pues

permitió un primer contacto de la investigadora con los niños y con el ambiente en que se encontraban – más específicamente, sus respectivos departamentos y cuartos.

A pesar de que la recolección de la voz del adulto sobre la infancia no es objetivo de esta investigación, el método de cuestionario fue adoptado para conocer mejor a los niños y sus familias, para que a partir de eso la investigación directamente con ellos pudiese ser realizada. Asimismo, teniendo en cuenta que los infantes estudiados están en constante relación con estos adultos, conversar y conocerlos sería también una forma de conocer a los niños – sin dispensar ni disminuir la importancia de la escucha y el registro de las voces infantiles, el contacto con los adultos es, aquí, un complemento.

Hicimos también una *actividad* en el espacio de juegos del condominio, que fue acordada con los niños y sus padres. La concepción y creación de este momento es una práctica relacionada a la metodología de investigación, ya que fue pensada a partir de la observación de lo cotidiano del lugar observado y de la recolección de información sobre la rutina de los infantes estudiados. Así, cumple su papel de trabajo de campo, porque permitió la apertura de la investigación para participación de los niños, de manera que sus *voces* pudiesen ser escuchadas.

En este encuentro, además de entrevistas semi-dirigidas, hubo una producción de dibujos por parte de los niños. Es importante recordar que esta no es una investigación sobre dibujos, sino que estos operan como forma de aproximación de lenguajes entre el medio adulto, de la investigadora y el infantil de los investigados. La producción gráfica es considerada aquí como agente que puede alterar y revelar lo cotidiano del niño y que compone su habla, afirmándolos como creadores de cultura (Gobbi, 1999).

El interés por esta producción visual y su importancia para la comprensión de las culturas infantiles reside en la consideración de que el dibujo de los niños es un artefacto hecho por sujetos activos, localizados social y culturalmente, y por ello, importante para la comprensión de las

formas de socialización y simbolismos infantiles pertenecientes a los contextos estudiados (Monteiro y Carvalho, 2011).

Pertinencia Social

Escogimos el recorte de los condominios cerrados por tratarse de una forma de residencia bastante difundida actualmente. Al mismo tiempo, consideramos que estos ambientes y sus particularidades constituyen relaciones sociales específicas (entre los residentes y los que los rodean). Siendo así, entendemos que la mirada sociológica hacia la infancia ubicada en edificios insta a la reflexión sobre una de las formas de subjetivación presentes en la ciudad contemporánea (Saraiva, 2009).

El espacio estudiado es un ambiente de residencia que condice con las características que Teresa Pires do Rio Caldeira (2000) utiliza para describir los "enclaves fortificados": un espacio privado, monitoreado, cerrado con altos muros y restringido a la circulación de personas extrañas al lugar. Christian Dunker sugiere que la imagen de esa 'isla de serenidad' (del condominio) captura las ilusiones del sueño de consumo de la clase media brasilera. Una región, aislada del resto, donde se podría libremente ejercer la convivencia y el sentido de comunidad entre iguales (2015).

La tendencia que se observó en esta investigación es la extensión de la lógica del "enclave fortificado" más allá de los lugares de residencia, haciendo que los niños circulen en redes de sociabilidad que dan la sensación de protección. Los espacios que frecuentan, inclusive los destinados al juego y al contacto con pares son restringidos y privados (como *shoppings* y escuelas particulares).

La valorización de los espacios restringidos en detrimento del espacio público dejado para aquellos que allí no tienen acceso (Caldeira, 2000), acaba por valorizar la desigualdad y la separación, lo que dificulta cualquier principio de apertura, igualdad, o siquiera conocimiento del

otro. Entendemos que el estudio de las relaciones construidas en tales contextos sea pertinente, dada su prominencia en el escenario urbano contemporáneo.

Impacto en la política pública

Los datos recolectados nos permitieron conocer algunas de las referencias culturales de los residentes infantiles de condominios cerrados, así como también notar que su relación con la ciudad acontece a través de ambientes privados –destinados, además de a la residencia, al estudio, ocio y consumo–. Considerando que tal privacidad se mantiene basándose en mecanismos de segregación, entendemos que la socialización tiende a acontecer entre personas "iguales" en lo que se refiere a etnia y clase social, por ejemplo.

Caldeira (2000) sugiere que la separación espacial y social tan efectiva entre los diferentes grupos y clases sociales tiene consecuencias serias, inclusive políticas: la no-convivencia con el diferente dificulta la condición básica de la democracia, que es el reconocimiento del otro como sujeto de los mismos derechos. Una ciudad formada por enclaves, en que diferentes grupos pertenecen a ambientes separados y tienen demandas incompatibles entre sí perpetúa la segregación y, por lo tanto, no genera condiciones que conduzcan a formas de gobierno más representativas.

Teniendo esto en cuenta, nos cabe cuestionar el proyecto de ciudad y sociedad en que se basan los espacios cercados, y percibir la importancia de políticas públicas que busquen el fomento del espacio público, como forma de valorizar la ciudad, su uso y sus habitantes.

Referencias

Caldeira, T. (2000). *Cidade de Muros: Crime, Segregação e Cidadania em São Paulo*. (Oliveira, F. y Monteiro, H., Trans). São Paulo, Brazil: Ed. 34 / Edusp.(Original work published 2000).

Dunker, C. (2015). *Mal estar, sofrimento e sintoma*. São Paulo, Brazil: Boitempo Editorial.

Fernandes, F. (2004). As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis [1944]. *Pro-Posições*, 15(43), 229-250.

Finco, D. (2008). Socialização de Gênero na Educação Infantil. *Ciências e Letras*, 43, 261-274.

Gobbi, M. (1999). Lápis vermelho é de mulherzinha. *Pro-Posições*, 10, 1(28), 139-156.

Monteiro, A. y Carvalho, L. (2011). “As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças.”: Culturas infantis e produção simbólica. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 632-657.

Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a Infância como um fenômeno social. *Pro-Posições*, 22(1), 199-21.

Saraiva, M. (2009). *A fábula da metrópole: a cidade do ponto de vista de crianças moradoras de condomínios fechados de luxo* (Masters dissertation, University of Campinas, Brazil). Retrived from http://www.ifch.unicamp.br/pos/so/dissertacoes/2009/marinasaraiva.pdf

Setton, M. (2010). Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. *Estudos de Sociologia*, *15*(28), 19-35.

Protagonismo infantil e cultura em território quilombola

MARIA LIDIA BUENO FERNANDES.

O presente trabalho apresenta algumas reflexões sobre a infância na comunidade do Vão de Almas, pertencente ao Território Remanescente Quilombola Kalunga, reconhecido pelo Governo do Estado de Goiás em 1991, como Sítio Histórico, situado no município de Cavalcante/GO/Brasil.

A infância nesse grupo assume papel relevante pela sua inserção nas atividades cotidianas, ligadas à economia de subsistência: alimentação dos animais, coleta de frutos ou hortaliças, auxílio na secagem de peixes e carnes, entre outros. As crianças participam ativamente da organização das festas e assumem protagonismo em seus deslocamentos diários, inclusive com relação à ida e volta da escola. Assim, entendemos que a configuração da infância, passa-se em um espaço e em um tempo, que marcam profundamente a identidade dessa criança.

A pesquisa em tela é de cunho qualitativo e foi dividida nas seguintes etapas: levantamento bibliográfico, visitas à comunidade e às escolas, entrevistas abertas com a população local, observações diretas em campo, registro fotográfico e convívio com uma um casal e seus filhos.

O objetivo geral deste trabalho é registrar e apresentar elementos desse contexto cultural específico. Acreditamos que a originalidade deste trabalho está em dar ouvidos às vozes infantis, duplamente invisibilizadas, ora por pertencerem a um grupo tratado como resquício de um passado atrasado, ora por fazerem parte de um universo, que, no mundo ocidental, pouco destaque recebe na academia.

Cumpre-nos trazer a concepção de espaço na perspectiva da compreensão desse universo infantil, já que, este se materializa em um espaço, em um lugar. Nesse sentido, trazemos a abordagem de Doreen Massey 2015, para quem o espaço é um “encontro de histórias”. A autora

ainda nos alerta para o risco da assunção da lógica da inevitabilidade de uma forma específica de globalização,

> [...] que chega a todos os lugares e hierarquiza esses lugares e considera as diferenças como algo que indique atraso, que deverá ser superado, caso essas áreas remotas, sigam o caminho que o ocidente aponta, e consequentemente trilhou. (Massey, 2015, p.24)

Massey salienta o fato de que há um cenário, ligado à imagem da globalização que se quer perpetuar em que ocorre a transformação da conceituação de espaço e tempo, ou seja, "transforma a geografia em história e o espaço em tempo". Assim, para a autora, não se pode negar, ou negligenciar o fato de que esses espaços têm sua própria trajetória, suas próprias histórias específicas, sua multiplicidade de trajetórias e, por isso, esses espaços traçam seus caminhos para o futuro marcados pela sociedade que lhes confere especificidade. Portanto, para a autora, quando se adota uma única narrativa, ancorada na ideologia que se difunde sobre a globalização, trabalha-se com o olhar para esses espaços, com a ideia de atraso e, portanto, "reduz coexistências simultâneas a um lugar na fila da história" (Massey, 2015).

Assim, na perspectiva de ancoragem no tempo e espaço, cabe-nos ressaltar que abordamos no artigo em tela a realidade das crianças da Comunidade Vão de Almas, pertencente ao quilombo dos Kalunga situada no município de Cavalcante/GO, distante cerca de 80 km da sede municipal. A comunidade situa-se na Chapada dos Veadeiros, um dos derradeiros redutos de Cerrado preservado perante o avanço do modelo de monocultura exportadora que predomina no coração do Brasil.

Os Kalungas têm como especificidade a manutenção de um modo de vida rural, as estruturas das comunidades são casas de adobe, blocos de barro cru que secam ao sol, umas distantes das outras, assegurando o aprofundamento das relações em núcleos familiares reduzidos. Essa comunidade possui uma profunda compreensão e relação com o bioma Cerrado. Por outro lado, abraçam as tradições festivas, ligadas aos santos católicos e, no caso dessa comunidade, à

Nossa Senhora da Abadia, ao Divino Espírito Santo e à Nossa Senhora das Neves. Apesar das singularidades de seu modo de vida, dos elementos culturais que os referenciam, da prática de uma agricultura agrícola de subsistência e das fortes tradições religiosas que os tornaram reconhecidos, ainda assim, a comunidade é marcada pela invisibilidade perante o poder público em todas as instâncias e também por grande fragilidade em termos econômicos e sociais. O quilombo dos Kalungas é, na verdade, um complexo de comunidades, entrelaçadas por afinidades afetivas, relações de parentesco, especificidades culturais e trajetórias históricas em comum.

No contexto brasileiro, esta população afrodescendente traz características muito singulares, geradas a partir de uma longa história de isolamento. Apesar de suas singularidades, a comunidade é marcada pela invisibilidade e por grande fragilidade em termos sociais e em termos da presença do Estado e de políticas voltadas para sua realidade.

Na comunidade propriamente dita essas crianças transitam entre o universo da casa e o universo escolar. Envolvem-se em deslocamentos diários de alguns quilômetros, muitas fazem o trajeto a pé, acompanhadas de outros colegas, até o local em que o transporte escolar as recolhe, normalmente do outro lado do rio, para os moradores da área mais isolada, entretanto, não há transporte escolar, as distâncias são percorridas, em torno de 6 km cada trajeto a pé ou de bicicleta. Considerando que o clima da região é o clima tropical, alternadamente úmido e seco, segundo a classificação de Arthur Strahler, temos na região duas estações bem definidas, a da seca e a das chuvas. Durante a estação seca, as estradas ficam muito empoeiradas, mas os rios ficam baixos e podem ser facilmente transpostos a pé. Em contrapartida, quando chove os rios transbordam, várias casas ficam isoladas, muitas crianças arriscam atravessar o rio a nado, o que é muito perigoso, segundo relatos dos pais, em algumas curvas do rio há canoas para essa transposição, mas também é um processo arriscado. Por outro lado, nas localidades menos adensadas, em que não passam os transportes escolares, como é o caso do Córrego da Serra, o isolamento das casas é mais contundente, assim, o deslocamento das crianças fica mais complicado, alguns pais acompanham

em parte do trajeto sendo que parte do caminho a criança percorre sozinha, outros vão de bicicleta e alguns poucos a cavalo. Alguns moradores dessas localidades[4] assumem sua preocupação com a fragilidade do sistema educacional, que desconhece a história desse grupo e não contribui para a compreensão das crianças sobre sua realidade em sua dimensão ambiental, política e cultural, tanto no que diz respeito à capacidade de (re)invenção desse modo de vida, quanto ao acesso a uma educação de qualidade, em que suas especificidades, sua história, sua visão política, suas lutas, sua religiosidade, sua vivência espacial, entre outros, ganhem espaço e se consolidem em seu valor intrínseco.

Na perspectiva de construir elementos para dialogar com os conceitos de Vigotski (2009, 2010), abordaremos os conceitos de vivência (*perejivanie*), que se refere à unidade fundada entre pessoa-meio e o de reelaboração criadora (*tvortcheskaia*) que implica no potencial criativo/criador da pessoa para (re) interpretar a cultura, a partir de uma atividade organizadora interna. Ambos os conceitos contribuem para se compreender como se procede ao enraizamento no mundo, na cultura, de forma que, seja possível a renovação da própria cultura. Abordamos ainda a forte vinculação entre território e cultura na configuração de identidades a partir de um universo simbólico, ancorado nos campos de sentido e significado que os seres humanos constroem **na** e **pela** relação com seu espaço e com o universo material que o circunda.

A experiência com as crianças da Comunidade Vão de Almas mostrou que elas constroem suas linguagens espaciais a partir de sua vivência no território, do conhecimento sobre as festas, plantas, caminhos, grotões, morros e clima. Assim, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do campo da Geografia da Infância em diálogo com os aportes que a teoria histórico-cultural trouxe nos últimos anos, “reconhecemos que as crianças estão presentes nas paisagens, constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos,

[4] Depoimentos de Domingos Kalunga e Otília Kalunga colhidos durante trabalho de campo realizado na comunidade de Vão de Almas do Território Kalunga por Maria Lidia Bueno Fernandes em 01/09/2015 e 03/09/2015, respectivamente.

seus desejos, poderes, autorias e heteronomias, inventam-nos, arquitetam e des-arquitentam, o aceitam, o negam. ” (Grupegi).

Durante a pesquisa na comunidade, chamou-nos a atenção a falta de brinquedos na casa de adobe, recoberta de telhado de palha, o que, consideramos um convite para o desenvolvimento da imaginação na perspectiva do brincar, tão caro, nas abordagens de Vigotski (2009). Entretanto, o uso de um pedaço de papelão simulando um carro, o chutar um fruto denominado marmelo no lugar da bola, a construção das arapucas com pedaços de paus recolhidos no quintal, a pescaria, o banho de rio, de chuveiro (feito de garrafa pet e situado na área externa da casa, cercado de palha da pindoba), o tocar do tambor, instrumento bastante relevante nas festividades da comunidade, a observação dos astros, a condição de localização no espaço, bem como a responsabilidade em partilhar as tarefas do dia a dia, nos fizeram perceber as possibilidades concretas de ações compartilhadas, (re)inventadas e nessa infância tão peculiar.

Assim, compartilhamos as considerações de Prestes, quando aborda o conceito de Vivência em Vigostki que, “desde o seu nascimento a criança está mergulhada na cultura, o meio social é constitutivo da pessoa ” (Prestes, 2013, p.303), nesse sentido, Prestes (2013) e Lopes (2016) trazem a ideia de “enraizamento na cultura” como forma ativa de construir a unidade entre pessoa-meio. O conceito de Vivência nesta perspectiva assume o significado de “conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou [no processo] de realizar alguma coisa” Ouaiss, 2009, (Vigotski, 2010, p.683). Assim, Vigotski afirma:

> A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (Vigotski, 2010, pp.683-684)

Jerebtsov (2014), ao analisar o conceito de Vivência (Perejvania) na obra de Vigotski, apresenta-o como sendo a relação entre o que a criança possui como referência constitutiva de sua personalidade e a própria constituição de sua personalidade. Para o autor elas (as vivências) "refletem a unidade do 'interno' e do 'externo' e também a unidade afeto-intelecto. " (Jerebtsov, 2014, p.16). Assim, para o autor as "Vivências são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela. " (Jerebtsov, 2014, p.19). Nesse sentido afirma que

> A zona de desenvolvimento iminente elabora as condições, os instrumentos, o espaço semântico para a vivência de um novo eu. Em atividade conjunta, na cooperação, na coexistência, em convivência, nasce o novo Eu. E esse novo Eu exige vivencias para a elaboração de determinações, adaptações para o Eu renovado. (Jerebtsov, 2014, p.20)

Ou seja, quando analisamos o cotidiano da infância na comunidade, é possível perceber, nos ínfimos detalhes, a construção do enraizamento na cultura, a partir, inclusive da cooperação, da aprendizagem na e com a presença do outro: irmão, amigo, pai, mãe, parentes, vizinhos, entre outros. Nesse sentido, se, defendemos que as crianças são protagonistas, capazes de reelaborarem a própria cultura, estabelecem-se, então, as bases para a compreensão do conceito de Reelaboração Criadora (Tvortcheskaia).

> No homem, a plasticidade se evidencia particularmente na disposição orgânica característica da espécie para a incorporação da cultura e da possibilidade de conservação e (trans) formação da experiência, que reúne as marcas do vivido e a abertura para aquilo que é possível. (Smolka, 2009, p.12)

Vigotski (2009) refere-se a essa atividade criadora como desdobramento da atividade reprodutiva e a apresenta como possibilidade concreta a criação de algo novo, de ações novas a partir, não mais da reprodução, mas da combinação e da criação. Para o autor, a imaginação está

na base de toda a atividade criadora e afirma que os objetos que os cercam foram "feitos pelas mãos do homem". (p.14). Assim, terminamos este *paper* apontando para o potencial transformador, criativo e criador, dessa infância, exposta a esse sistema de relações, na perspectiva de reinterpretação de sua própria cultura.

Referências

Grupegi. (2015). Texto de apresentação do grupo de pesquisa. Disponível em http://geografiadainfancia.blogspot.com.br.

Jerebtsov, S. G. (2014). A cidade de Vigotski L.S.: Pesquisas cientificas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de Vigotski L.S. Veresk – *Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília:* UniCEUB. (1), 7–27.

Karasch, M. (1996). Os quilombos do ouro na capitania de Goiás. Em Reis, J. J.; Gomes, F. dos S. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

Lopes, J. J. M. (2016). Disciplina Pesquisa com bebês e crianças- Tópicos Especiais - Campo de estudos da Infância. Disciplina ministrada na UFF. 1º Semetre de 2016.

Prestes, Z (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, 22 (49/1), 295-304.

Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a infância como fenômeno social. Tradução de Maria Letícia *Nascimento. Pro-Posições, Campinas*, 22(64), 199-211.

Smolka, A.L. e Vygotski, L.S. (2009). *Imaginação e criação na infância.* São Paulo: Ática.

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na Infância*. São Paulo: Editora Ática.

A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. (2008). *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8(1), 23-36.

Quarta aula: a questão do meio na pedologia. (2010). *Psicologia USP*, (21)4, 681-701.

Obras Escogidas. (2006), *Madrid: Visor y A. Machado Libros*, (4).

Criança e participação política no Brasil: os dilemas desse encontro

***BEATRIZ CORSINO PÉREZ*[5].**

***CONCEIÇÃO F. SEIXAS SILVA*[6].**

Introdução

Nas pesquisas e marcos legais destinados à infância, torna-se crescente a preocupação com o tema da participação. Cada vez mais teorias reforçam a ideia de criança como ator político e enfatizam sua agência. Nos diversos documentos oficiais e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) a participação da criança ganha a pauta de discussões. Sobre as conquistas dos direitos da criança, Qvortrup (2015) e Tiriba (2013) assinalam que a materialização do que foi conquistado ainda é um desafio, posto que os direitos, além de alcançar as diversas infâncias de forma desigual, na concretude das práticas, a igualdade política da criança em relação ao adulto ainda está longe de ser vislumbrada.

Na escola, na cidade e em outros espaços, a hierarquização dos papéis entre adultos e crianças é, muitas vezes, traduzida na subordinação e tutela das últimas em relação aos primeiros. Mesmo quando algo concerne diretamente às crianças, é comum suas opiniões não serem levadas em consideração. Mas, ao contrário, nos dispomos a responder sobre suas demandas, sugerindo que as crianças não têm nada a dizer, ou que faríamos melhor que elas. Assim, discursamos sobre a criança como sujeito político; mas agimos, planejamos, organizamos a vida em comum sem sua participação direta. Pela necessidade de resinificar o lugar de tutela, que as crianças ainda ocupam em nossa sociedade, justificamos a proposta contida nesta pesquisa. Problematizamos, por um lado, a lógica desenvolvimentista que toma a criança como indivíduo incompleto e, consequentemente, incapaz de participar do mundo público; e, por outro, a forma instituída de

[5] Universidade Federal Fluminense (UFF).
[6] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

nossa organização social, que estipula quem é o ator político por excelência (o adulto) e quem não é (a criança).

Neste trabalho, analisamos as reflexões das crianças sobre o que é participar nos diferentes espaços, em que elas estão inseridas, a partir da análise da oficina realizada com a comissão das crianças do Prêmio Nacional de Projetos com Participação Infantil, realizado pelo Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), em 2014. Na primeira etapa, foram selecionados seis projetos, dentre os 85 inscritos na premiação. Na segunda, foi criada a comissão das crianças formada por dez participantes, com idades entre seis e dez anos para refletir sobre participação infantil, conhecer os projetos finalistas e, por fim, eleger o melhor projeto na perspectiva das crianças. O grupo foi formado por crianças moradoras do morro Santa Marta, localizado na Zona Sul da Rio de Janeiro/Brasil, matriculadas em um projeto de contra turno escolar. A oficina foi coordenada por duas psicólogas, autoras deste trabalho, e contou com cinco encontros.

Adaptamos as propostas finalistas ao prêmio para uma linguagem acessível às crianças, dando origem à história “Para qual projeto eu vou?”, contada em um livro ilustrado. Todos os encontros tiveram um momento de leitura comentada da história e de atividades lúdicas que dialogavam com as propostas dos projetos que estavam sendo apresentados. A ideia era que as crianças pudessem experimentar um pouco a metodologia dos projetos finalistas ao prêmio, relacionando com as suas vidas. Elas brincaram, fizeram desenhos, usaram massa de modelar, produziram cartazes com textos e colagens de figuras de revistas, tiraram fotografias, filmaram suas brincadeiras, entre outras atividades. No último encontro, as crianças assistiram aos vídeos com a apresentação dos projetos.

Durante a oficina, elas tiveram que avaliar se os projetos eram divertidos, interessantes e/ou importantes. Para isso, usaram cartões coloridos para cada aspecto que estava sendo avaliado. O cartão verde indicava que o projeto era muito bom naquele atributo, o amarelo razoável e o vermelho ruim. As crianças acharam bastante divertido mostrar os cartões e passaram utilizá-los

para expressar o seu contentamento ou desagrado em relação às atividades propostas, aos comportamentos dos colegas, entre outras situações.

Neste artigo, refletimos sobre o processo de participação das crianças durante a oficina, no sentido de compreender suas falas e as dinâmicas do grupo em relação às possibilidades de ação e transformação do mundo que as cerca. Dividimos o texto em dois eixos temáticos que se destacaram na análise do material empírico. São eles: *A construção de espaço de fala: a participação como expressão*; *"Fazer parte de tudo e transformar o mundo": a participação como pertencimento e ação criadora*.

A construção de espaço de fala: a participação como expressão

Uma das consequências da forma de narrar a infância com características como imaturidade, incompletude, irracionalidade, despreparo é o credenciamento daqueles que supostamente são "racionais", "preparados", "completos" (os adultos) como alguém que pode *falar pelas* crianças, assumindo sua tutela. Nesse contexto, as crianças ficaram de fora do direito à interlocução, e a serem reconhecidas como seres falantes, no sentido público do termo fala, o que implica considerá-la em suas demandas nas decisões da vida em comum (Castro, 2011).

Esse fato endossa, por um lado, a exclusão simbólica da criança de vários âmbitos sociais e, por outro, a representação de seus interesses pelos adultos nos espaços de tomadas de decisão pública, retirando da criança o direito de falar por si própria e agir no mundo como sujeito político (Castro, 2008). Um outro aspecto da representação política, visto como problemático por Young (2006), é o fato de o indivíduo ou grupo que representa colocar-se em uma relação especular com os representados. Quando representamos as crianças no espaço público, muitas vezes, tratamos de nossas demandas, desejos e expectativas como se fossem as delas. Castro (2008) e Young (2006), ao questionarem a representação, estão chamando atenção para o silenciamento e invisibilização política que podem acompanhar o ato de representar, e para a postura paternalista contida na ideia

de que “eu sei o que o outro precisa”, retirando a criança da possibilidade de falar; criando um distanciamento na participação propositiva da vida social.

Acreditamos que uma importante função das atividades propostas nas oficinas, foi abrir um espaço para que as crianças pudessem falar, refletir sobre participação e também participar. Elas mostraram-se dispostas a conversar sobre assuntos que normalmente não são tidos como “coisas para crianças”, como a própria ideia de participação, a perda de pessoas importantes em suas vidas, e o silenciamento dos adultos em relação à morte.

Baseado em uma situação que havia acontecido com os personagens da história que estávamos lendo para as crianças, perguntamos se elas já tinham passado pela situação de perguntar alguma coisa para os adultos e estes responderem com frases do tipo: “você é muito criança”, ou “isso não é assunto para criança”, dando pouca atenção para a inquietação que elas tinham. Um menino contou que seu pai não queria explicar sobre a morte do seu tio, mas ele sabia o que estava acontecendo. Outras crianças também falaram sobre essa dificuldade de conversar com os adultos sobre questões relacionadas à morte. As crianças demonstraram o interesse de falar sobre esses e outros assuntos que julgamos não são “próprios para crianças”. É claro que, muitas vezes, tratam-se de questão delicadas e difíceis para adultos e crianças.

Apostar por criar espaços em que a criança possa se expressar, é se comprometer com uma ideia de cuidado e proteção – compromisso geracional que se faz necessário – para que não silencie sua voz pelo simples fato de ser criança. Trata-se de um processo coletivo e intergeracional, que implica um processo de negociação constante. E as crianças, falam da importância de compartilhar algumas situações – alegres e também aquelas que são difíceis – com seus pais e com alguns adultos, quando disseram gostar de conversar com os amigos, com a mãe e com as professoras da escola, complementando que eram escutadas por esses indivíduos. Pensamos, assim, na importância de espaços que acolham a fala das crianças, com toda sua possibilidade de expressão, trazendo suas demandas, angústias e alegrias.

“Fazer parte de tudo e transformar o mundo”: a participação como pertencimento e ação criadora

Na oficina, uma criança definiu a participação como “participar das aulas, da brincadeira, e fazer parte de tudo”. Outra complementou dizendo que participar era “estar presente”. Durante a discussão, uma menina partiu da sua experiência pessoal para explicar o que entendia por participação: “numa brincadeira quando você não participa, você fica de fora. Então, participar é não ficar de fora”. Outra criança respondeu que participar era ficar perto da família. A partir dessas falas; podemos pensar a participação vinculada ao sentimento de pertencimento a um grupo maior, de se sentir envolvido e disposto a contribuir. Para as crianças, participar requer uma entrega, no sentido de que ou o sujeito está presente – se envolvendo pelo que é convocado – ou fica de fora, permanecendo excluído do grupo e das atividades realizadas com o outro.

A participação foi também relacionada às ações criadoras voltadas para a coletividade, como: “transformar o mundo”, “cuidar do mundo”. “Agir, nesse sentido, envolve um processo coletivo de compartilhamento e negociação com outros para a construção de novos sentidos e intervenção no mundo” (Castro, 2001). Ao longo das aulas, as crianças falaram sobre o seu descontentamento em relação à escola, à comunidade onde vivem e ao meio ambiente, e pensaram sobre como poderiam transformar esses espaços.

Diversas vezes, as crianças disseram gostar mais do projeto do que da escola onde estudam. Na opinião delas, a escola era “chata” porque tinha muitas tarefas e deveres. O projeto era mais legal, porque elas tinham aulas de jiu-jitsu, informática, matemática, e podiam brincar. A comparação entre a escola e o projeto era feita de forma bem dicotômica: a escola, como o lugar de pouca diversão e o projeto como um espaço animado. Em outra situação, a maioria das crianças levantou o cartão vermelho para a escola, sinalizando novamente o seu descontentamento com a instituição. Um menino disse que a escola deveria ser demolida para construir outra no lugar. O banheiro foi um dos principais incômodos apontados pelas crianças, que sugeriram trocar a pia, o

espelho e os vasos. Para realizar essas mudanças, elas indicaram a importância de contar com o apoio de seus colegas, dos professores e da prefeitura.

Convidamos as crianças para construir a escola ideal, de forma lúdica e interativa, por meio de uma atividade de colagem. Um menino recortou de uma revista um prato de comida e disse que gostaria que a refeição da escola fosse mais gostosa. Outros meninos colaram uma árvore, além de vários bichos e um aquário. Uma piscina e um avião também foram inseridos na escola para que eles pudessem viajar. Eles colaram imagens representando as aulas de dança e de música e um saco de pipoca "para comer vendo filme". As crianças colaram uma mesa, colocaram uma flor acima, e uma imagem de mulher sentada em uma cadeira, e disseram que ali era a sala da direção. Figuras de mesas e cadeiras foram coladas em outro espaço, remetendo às salas de aulas e ao refeitório. Um menino viu que tinham vários recortes de obras de arte e disse que eram quadros, que podiam colar na escola para deixá-la mais bonita. O grupo finalizou pintando com lápis os espaços vazios e deu o nome de "Escola do Rio".

Observamos na realização dessa atividade uma preocupação estética das crianças com a escola. Através da delicadeza de colocar a flor acima da mesa ou de decorar melhor os seus ambientes; percebemos o desejo de se apropriar do espaço, tornando-o mais bonito e prazeroso para todos. Ao mesmo tempo, expressam o anseio de que a escola se abra para as atividades artísticas e lúdicas, e que seja menos rígida na exigência de realização das tarefas escolares. A escola dos sonhos é aquela que também tem um avião que possa sobrevoar por novos espaços, fazer que as crianças possam viajar, saindo daquilo que já está dado e conhecido, e que despertem interesse pelo novo.

Curioso notar que a escola ideal não é aquela governada pelas crianças. Elas demarcaram o espaço da autoridade como sendo do adulto – na figura de uma mulher – e o convoca para estar presente, fazendo parte da escola. As crianças também localizam a escola dos sonhos – "Escola do

Rio" – na cidade onde moram, no sentido de que talvez não seja tão difícil e algo tão distante de construir assim.

A escola ideal possui animais, plantas, ou seja, o contato das crianças com a natureza se faz presente. Elas contaram que na escola onde estudam tem uma horta e que elas gostavam de plantar. Este foi um dos poucos aspectos positivos falados no grupo relacionados às atividades desenvolvidas pela escola. A preocupação com o meio ambiente esteve presente em vários encontros. Numa atividade, perguntamos qual cartão as crianças levantariam para a comunidade onde vivem. Uma menina respondeu que as pessoas eram legais, por isso o cartão verde, as casas eram mais ou menos, por isso o cartão amarelo, e que a sujeira na rua era muita e, por isso, o cartão vermelho. Perguntamos quem poderia transformar a comunidade, ao que responderam citando os nomes de diferentes atores: as crianças, a prefeitura, a escola, os vizinhos. Interessante notar que as crianças colocam a escola como um dos atores importantes na transformação da comunidade. Como solução para minorar os problemas do lixo, as crianças falaram que elas e seus pais poderiam ajudar e poderia haver mais garis.

Dessa forma, a ideia de participação das crianças implica em cuidar dos espaços que estão próximos a elas: a escola, a rua, a comunidade, a natureza, como um jeito de preservar o mundo para a sua geração e para as próximas que virão. As crianças não se excluem da responsabilidade por esse cuidado. Nas diversas atividades, elas incluíram diferentes atores como responsáveis pela mudança, mas também acreditam na capacidade das crianças de agir na construção de uma escola e de um mundo melhor. Neste sentido, elas não se colocaram "de fora" da responsabilidade pelos problemas que atravessam suas realidades, mas como fazendo parte daqueles que poderão criar novas formas de ser e estar no mundo.

Considerações finais

A participação política implica na constituição de um espaço de troca, de diálogo onde possa ocorrer os enfrentamentos das diferenças e as negociações na construção de algo em comum. Não é pelo fato da criança ser diferente do adulto que ela seria inapta a contribuir para a gestão da vida social (Castro, 2013). Pelo contrário, é justamente por ser diferente e, por isso, ter a possibilidade de questionar a visão do adulto como sendo a única possível, que é importante a sua participação. Realizar a oficina exigiu de nós, coordenadoras, fazer certos deslocamentos, rever posições, contrariando os arranjos construídos em torno da noção de infância associada à perspectiva da falta, da incompletude e do não-preparo em relação à adultez.

As crianças nos forneceram sugestões para pensar sobre a comunidade, a escola, e as políticas públicas em geral. Primordialmente, o que se destacou foi a necessidade de espaços que acolham suas falas, demandas, opiniões, e a sua participação. Elas destacaram a importância de ter tempo para o brincar de forma livre e espontânea, e também de atividades artísticas, culturais e de esportes. Espaços que sejam belos, limpos e cuidados por todos, inclusive pelas próprias crianças. Além disso, apresentaram uma preocupação com o meio ambiente e o desejo de estarem mais próximas à natureza em seu cotidiano. Para as crianças, a escola também deve se envolver com os problemas sociais, agindo na transformação do lugar onde está inserida.

Referências

*Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlat*a. (2013). Brasil. *9. ed*. Brasília: Edições Câmara.

Castro, L. R. (2001). Da invisibilidade à ação, crianças e jovens na construção da cultura. *Crianças e jovens na construção da cultura*. 19-46.

Psicologia Política. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. (2008). Rio de Janeiro. v.*14*, p.7.

Dayrell. J.; Moreira M. I., e Stengel M. (2011). Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. *Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades.* Belo Horizonte: Editora PUC Minas 299-345.

O futuro da infância e outros escritos (2013). Rio de Janeiro, Brasil: 7 Letras.

Qvortrup, J. (2015). A dialética entre a proteção e a participação. *Currículo sem Fronteiras*. v.15, 11-30.

Tiriba, L. (2013). O cotidiano da educação infantil: buscando interação de qualidade. Em Kramer, S. Nunes. F. e Carvalho. M.C. *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papirus Editora. 279-294.

Young, I. (2006). Representação política, identidade e minorias. *Lua Nova,67*, 139-190.

Impacto de la migración en la infancia desde la voz de los niños y las niñas, en una región jalisciense

GIZELLE GUADALUPE MACÍAS GONZÁLEZ.
SOFÍA NATALIA GARCÍA ARRIAGA.
ANDREA VICTORIA GARCÍA ARRIAGA.

Introducción

La región de los Altos de Jalisco en México ha sido históricamente expulsora de migrantes hacia Estados Unidos de América. Los estudios sobre migración en la región han sido enfocados a la experiencia migratoria de los adultos y sus efectos socioeconómicos, mientras que en el núcleo familiar las experiencias de quienes se quedan no habían sido exploradas. El objetivo del estudio se centra en explorar la experiencia de las(os) niñas(os) que se quedan en el lugar de origen mientras sus progenitores emigran, e indagar los efectos que la migración causa en dicho grupo social, en su desarrollo emocional, escolar y social, analizados desde la perspectiva sociológica de la infancia, que concibe a niñas y niños como actores sociales. La infancia vista como grupo social que despliega relaciones de poder, conflicto y negociación con los otros grupos, pensada como una construcción social variable en términos históricos, económicos y políticos; complejizando el nivel individual de la vida infantil y otorgándole dimensiones sociales y políticas. La situación de los miles de niños, niñas y adolescentes que permanecen en el lugar de origen mientras los progenitores (al menos uno) emigra a otro país ha sido poco estudiado (Carrasco, 2011). La relevancia radica en que la migración de integrantes de la familia implica cambios que dan lugar a un proceso de transformación y de reorganización social.

Metodología

El estudio es de diseño cualitativo y de corte transversal. Los participantes son niños y niñas escolarizados de la región Altos Sur, el criterio de inclusión fue que contaran con padre o madre migrante. Se utilizaron guías de entrevistas semiestructuradas que abarcaron las siguientes áreas: toma de decisión, patrón migratorio familiar, cambios en la dinámica familiar, impacto en el ámbito escolar, cambios en las relaciones sociales, estrategias de comunicación con los progenitores, por último, percepción sobre la reunificación familiar. Recuperamos las narraciones que ocho infantes hacen de esta experiencia desde una perspectiva interpretativa de la complejidad e intentamos poner la mirada en lo que los sujetos piensan, sienten y hacen, siguiendo la propuesta metodológica de investigación narrativa de Arias-Cardona y Alvarado-Salgado (2015).

Análisis de los resultados

Participación de los niños y las niñas en la decisión de migrar

Las decisiones humanas están impulsadas por el deseo de satisfacer las propias necesidades y las de aquellos que queremos. Al analizar las decisiones tomadas por los padres, hay que considerar las diversas dimensiones de las necesidades en juego (Berlinski y Schady, 2015). Para los(as) niños(as) que tuvieron la oportunidad de despedirse el proceso ha sido más llevadero*:* "quería ir con él, pero me dijo que no; sí porque yo lo fui a acompañar, le dije que no se vaya porque luego lo extraño y luego me dijo que se tenía que ir, y le dije que estaba bien, que si podía ir; si, yo lo despedí y se fue a las cuatro de la noche (…)". Contrario a quienes la noticia los tomó por sorpresa: "se fue a Estados Unidos, dijo que iba a ir a la tienda…le hubiera dicho adiós".

Patrón familiar migratorio

En todas las familias quienes se van son los papás y las mamás se quedan. Los motivos de partida coinciden en oportunidades de trabajo en el país de destino: "decidió irse de este pueblo porque no hay trabajo" con la intención de "sacar a los hijos adelante porque pues allá si ganan

poquito más que aquí" y "por vivir un poquito mejor". Otro de los motivos fue por deuda adquirida de terceros involucrando al padre: "gastos porque él firmó de aval… mi salario y el de él no alcanzaba para pagar". También algo que facilitó el proceso de encontrar trabajo fue que todos los papás tienen familiares residentes en Estados Unidos y algunas mamás también. La forma de migrar es de forma legal, algunos ya son residentes y están tramitando la residencia de la familia.

La emigración genera la creación de nuevas estructuras familiares, en muchos casos se siguen manteniendo las relaciones familiares a distancia, principalmente a través del contacto telefónico e Internet, dando lugar a la creación de un nuevo vínculo: las familias transnacionales Bryceson y Vuorela (como se citaron en Carrasco, 2011), es decir, familias separadas que mantienen lazos afectivos, económicos, informativos y de poder. Antes de la partida, las familias mantenían una organización tradicional, la mamá encargada de la crianza y las tareas del hogar y el papá era el proveedor. En los casos en los que la mamá también trabajaba, el papá se veía involucrado en la crianza, pero no en las tareas del hogar. Posterior a la partida, algunas mamás buscaron un trabajo remunerado para tener "un dinerito extra", tuvieron que asumir tareas que hacia el papá, la crianza completa de los y las hijas. Además, la visita de papá migrante genera la reorganización de los espacios del hogar.

Emociones: ruptura e incertidumbre

En el proceso de migración el viaje del progenitor representa una ruptura, una nueva etapa en la vida personal y familiar y un proceso en el que la crisis cambia las vidas cotidianas (Moscoso, 2015). En este sentido, desde la voz de las/los infantes, la principal emoción detonada es la tristeza. Además, en un infante se detonaron crisis asmáticas y un cuadro de peritonitis, para la mamá "su emoción la retenía el en el intestino, no hacía del baño". En otro caso, una niña duró alrededor de dos meses sintiéndose triste, salía al balcón a llorar y gritar llamando a su padre. Después de éste proceso, viene la fase de incertidumbre, ésta simboliza la espera y el sentimiento de que el progenitor nunca va a volver: "ya quiero que regrese, porque me siento muy mal sin él…triste…

yo lo quiero ver en persona… siento como si diosito me *disiera* que ya podría ser suficiente para que mi papi venga pronto". Encontramos, que los y las niñas buscaron estrategias para contrarrestar el malestar emocional: "me pongo a jugar con mis amigos, con mis primos".

Durante la fase de *incertidumbre* la familia se transforma y genera un mecanismo de acomodamiento para sus integrantes, cambian las relaciones sociales y cotidianas y se resignifican (Moscoso, 2015). El significado de familia se ve modificado y se excluye al papá en situaciones de ausencia temporal larga: "tengo mi mami, tengo una hermanita, tengo un hermanito y tengo una perrita; solo mi mamá; *pos* mi mamá y yo, mi papá siempre asiste en el norte". En situaciones en las que la ausencia física es temporalmente corta, representa una figura importante en su discurso y por tanto en sus vidas. Además, hay mayor tensión entre las/los hermanos: "Eli siempre me ha peleado y eso", y en algunos casos una lejanía con las mamás: "No. No más yo solo, no (no juega) porque está grande, mira yo digo ¿mami quieres jugar? Dice: ¡No!, y está dormida". Esta lejanía representa la consecuencia de las múltiples ocupaciones a las que se enfrenta la mamá, que cuando está en casa esté cansada del trabajo en la misma y/o fuera de ella.

Prácticas de crianza

El término crianza alude a las prácticas desarrolladas por aquellos adultos que se ocupan de manera específica de unos niños determinados y que sucede en el ámbito familiar (Llobet, 2011). En los casos analizados la encargada principal de proporcionar alimentación, cuidados y vigilar que realicen las actividades escolares es la madre: "me cuida, haciéndome de comer, salimos a pasearnos (…) cuando hago mi tarea me deja salir a jugar, cuando acabo mi cuarto me deja ver tele, a veces me pone a recoger la basura de la casa; (…) anda cociendo y cuando acaba jugamos".

Ya que la crianza recae en una sola persona, atender todas sus necesidades implica relegar otras, propias o de los/las demás hijas(os). El padre desde la distancia, les aconseja sobre lo que deben hacer "papá me dice desde Estados Unidos, por teléfono, no más me regaña y me pone un castigo; mi papá me dijo que si me portaba bien en la escuela, con mis hermanos y mi mamá me iba a comprar lo que yo quería".

En un marco de relaciones intergeneracionales, las prácticas de crianza se extienden a los hermanos mayores, tías, tíos y abuelas, como figuras de cuidado y autoridad, "el lunes voy con mi abuelita; mi hermano es como mi segundo papá".

En algunos casos, las mamás utilizan distintas formas de castigos como respuesta a lo que consideran malos comportamientos, incluso creen necesario hacer uso del fajo o cinturón para controlar a sus hijos(as), no sólo como amenaza sino como un castigo físico. Y los(as) niños(as) refieren: "mi mamá me jalonea cuando yo quiero ir a un lugar y ella no me lo permite; me ha hecho una buena chinga; (…) me pone castigos (…) así pegados hincados o estar así sentados sin nada".

Comunicación

Las personas entrevistadas tienen acceso a las redes telefónicas convencionales en casa y en teléfonos celulares. Refieren hablar por teléfono de manera recurrente, enviar mensajes de texto y utilizan las redes sociales. Intercambian fotografías y videos y sólo un niño menciona realizar videollamadas. El patrón es que el progenitor migrante es quien llama. Reist y Riaño (2008) retomaron el término introducido por Levitt de "remesas sociales", que concibe la comunicación como el intercambio de objetos, creencias, normas, valores y estilos de vida. En este sentido es importante recalcar el continuo intercambio de objetos tecnológicos (tabletas electrónicas).

Rendimiento escolar y relación entre pares

Los niños y las niñas nos mencionaron que les gustaba la escuela y que no les parecía más difícil por el hecho de que su papá no estuviera con ellos(as). Una de las niñas nos mencionó que la partida y las afecciones a nivel emocional le impedían hacer sus actividades escolares al cien por ciento: "el día que se fue llore mucho y como que me deprimí mucho, no quería venir a la escuela, me sentía sola… ya después ya no lloré y ya vine a la escuela". En otro aspecto, las relaciones de amistad, no se ven afectadas, sin embargo, en un caso, las peleas en las relaciones con pares se presentan de manera frecuente "la otra vez que se fue mi papá casi no me peleaban y se fue y ahora me pelean, ya no les hago caso (…) lo que me interesa es jugar sola, yo me siento más a gusto jugar sola que con amigas (…)".

Percepciones de la reunificación familiar

Las y los infantes tienen una percepción positiva sobre la reunificación familiar, que se materializa a través de expresiones como: "porque seamos muy felices y nos lleve a pasear juntos con mi familia; porque lo extraño mucho y lo quiero mucho". La mayoría menciona como punto geográfico ideal de reunificación familiar a Estados Unidos: porque ya voy a ir a Estados Unidos con él; cuando ya estemos grandes nos vamos a ir a vivir a Estados Unidos si Dios quiere (…)" Además, en caso de que la reunificación familiar cambiara de destino, lo que ellos mencionan como prioridad es estar juntos, restando importancia al lugar geográfico: "mi papá nos está arreglando a ver si podemos pasar, pero si no podemos pasar pues ni modo; juntos, en Teocaltiche o en el norte, estar con mi papá".

Conclusiones

La decisión de migrar es motivada principalmente por la intención de aumentar los ingresos y mejorar la economía familiar, incluye mejorar la satisfacción de las necesidades de los miembros de la familia. Las implicaciones en las políticas públicas respecto al fenómeno migratorio, podrían

mejorar primeramente las vidas de los niños y las niñas si concebimos la migración parental como una condición de vulnerabilidad. Las propuestas incluyen poner a disposición de los padres, madres y cuidadores, instrumentos que influyan en las acciones respecto a los hijos. Informar y orientar sobre el proceso de toma de decisión y la importancia de consultarle al niño su opinión y las formas idóneas de explicar la decisión pactada, instruir sobre las prácticas de cuidado que disminuyen el impacto que conlleva la migración, ofrecer apoyos de atención integral (servicios de salud, servicios psicológicos, etc.) a los miembros familiares que se quedan.

Referencias

Alvarado, S. V. y Arias, A. M. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología,* (8), 171-181. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417010.

Berlinski, S. y Schady, N. (2015). Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: http://www.iadb.org/es/investigacion-y-datos/dia-2015-los-primeros-anos-el-bienestar-infantil-y-el-papel-de-las-politicas-publicas,18093.html.

Carrasco, N. (2011). Análisis Comparativo de las Repercusiones de la Migración Paterna en un Grupo de Estudiantes de Quito. *Psicología Iberoamericana*, (19) 47-57. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133920896006.

Llobet, V. (2011). Entrevista a Valeria Llobet sobre primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,* (9) 1019-1020. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77321592035.

Moscoso, M. (2015). Amor y control: notas etnográficas sobre migración, crianza y generación. En *Revista de Antropología Social*, (24) 245-270. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RASO.2015.v24.50655.

Reist, D. y Riaño, I. (2008). Hablando de aquí y de allá: patrones de comunicación transnacional entre migrantes y sus familiares. *América Latina migrante: Estado, familias, identidades*, 303-323. Recuperado de: http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40822.pdf.

Como as Crianças Indígenas Kaimbé Recontam o Mundo?
Reflexões sobre pesquisa participativa e protagonismo infantil

CARINE MONTEIRO DE QUEIROZ.
AMÉRICA LÚCIA SILVA CÉSAR.

Introdução

O presente texto traz um recorte de um projeto de doutorado[7] que lança sua atenção para agência infantil, inter-relações das crianças Kaimbé nos grupos de pares, nos espaços mais amplos em que se situam, circulam e se desenvolvem, em Massacará[8], sua área indígena. Parte-se do entendimento de que para conhecer as crianças nessas práticas, é preciso antes reconhecer-lhes um lugar de protagonismo também nesta investigação. Cabe ao pesquisador não apenas percebê-las, mas percebe-se por elas, ecoar suas vozes, inclusive aquelas sobre o processo da pesquisa científica, sobre como, porquê e para quê deste fazer. E isto implica encontrar as crianças em suas próprias questões, escutá-las na busca de suas respostas e negociar com elas esse lugar de

[7] Esta pesquisa (Queiroz, 2013), em curso no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, se realiza com o auxílio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob a orientação da Profa. Dra. América César, articulada em rede com as crianças Kaimbé, suas escolas e professores indígenas, em parceria com os projetos CISAIS - Culturas e Interculturalidades (Côrtes/IHAC/UFBA), e o Observatório Yby Yara da Educação Escolar Indígena (César/PÓSAFRO/CAPES/INEP/SECADI).

[8] A Área Indígena Massacará localiza-se à 32km da sede municipal de Euclides da Cunha, a 311km de Salvador, no semiárido da Bahia, nordeste do Brasil. Como outros povos da região, os Kaimbé possuem uma história secular de contato e resistências, uma memória recente de lutas e retomadas, e experiência um período atual de organização, articulações e iniciativas locais. Há duas décadas suas terras foram demarcadas e homologadas (Decreto N° 395/1991), e desde 2002 habitam um território desintrusado pelos 'não índios' que ocupavam indevidamente este território. Hoje vivem em oito aldeias, situadas nesta área de 8.20ha, um total de 829 indígenas, sendo aproximadamente 412 crianças e adolescentes, que frequentam a Escola Estadual Indígena (dados do Observatório Yby Yara da EEI). Sobre os Kaimbé ver também: Souza (1996); Côrtes & Tarqui (2008); Queiroz (2012).

poder/dizer, de querer, o que se define como construção de autoria/autonomia (César, 2002), sendo a própria metodologia um *lócus* de empoderamento e conflito.

Por autoria/autonomia, segundo Cesar (2002), tenta-se entender como os sujeitos, em práticas regradas por assimetria e subalternidade, constroem movimentos para se autorizar como sujeitos operantes/políticos, num dilema entre a ordem instituída e sua singularidade. Essa percepção da autoria/autonomia aproxima-se do "consumidor" de De Certeau (1985), que tem sempre uma margem de liberdade e ação no que o autor chama "astúcias", ou táticas particulares de peregrinação sobre um sistema imposto; e das "manhas" de Paulo Freire (2011), cuja descrição tenta chamar a atenção para os movimentos táticos, de afirmação e silêncio, dos indígenas em relação aos europeus, na dinâmica da colonização e nas relações historicamente daí derivadas.

Como "construções de autoria/autonomia", portanto, compreendem-se práticas sociais/discursivas realizadas por sujeitos individuais ou coletivos, no sentido de deslocar posições de subalternidade, em sua associação com a concepção de autonomia conforme propõe Castoriadis (2000). Para o autor, autonomia se define como enfrentamento da heteronomia, ou seja, a regulação pelo outro, num conflito entre o instituído e o instituinte. Embora, seja possível falar de autonomia no plano individual, a autonomia, como projeto revolucionário, só se realiza no plano coletivo. Nesse sentido, todo movimento de autoria/autonomia é sempre o resultado de coautoria, já que se constitui nas práticas sociais.

Ao assumir-se a perspectiva participativa na realização da pesquisa, que significa realizá-la não apenas "para", mas "com" as crianças (Christensen e James, 2000), suscitam-se alternativas que permitem mobilizar "um discurso polifônico, onde a voz das crianças-investigadoras colaborativas perpassa lado a lado o trabalho do pesquisador" (Soares; Sarmento e Tomás, 2005, p.49), configurando, nos estudos contemporâneos, um agenciamento cooperado em diferentes medidas, embora não sem conflitos e contradições.

Assim, a pesquisa torna-se uma *práxis* que reconhece a autoria/autonomia destes sujeitos individuais e coletivos, ao subverter a lógica dominante na qual ocupariam restritamente o papel do "informante", do "pesquisado", do "observado". Pois, como sugere César (2002, p.196), trata-se de enfrentar a assimetria dessas relações incluindo-as como "elemento constitutivo dos instrumentos metodológicos". Isso significa ampliar as possibilidades de interlocução que, conforme Bakhtin, (2002) resulta da ação entre dois elementos ativos; ou "seguir as coisas através das redes em que elas se transportam, descrevê-las em seus enredos" (Latour, 2004, p.397).

Neste sentido, metodologicamente, a configuração da pesquisa propõe o entrelaçamento da etnografia, com observação participante e relatos de campo, feitos pelo pesquisador; e a produção de ações e registros das culturas infantis elaborados com a participação das próprias crianças, um diálogo colaborativo entre os sujeitos que operam na pesquisa. Entre estes registros/ações, estão desenhos, fotografias, cartas, entrevistas (Cohn, 2000), e cartografias com as crianças (Lopes, 2013).

Este posicionamento aproxima-nos nas pesquisas que consideram as crianças como copesquisadoras nos estudos que as abordam (Alderson, 2005). Como sinaliza Ângela Nunes (2003), ao dar espaço às expressões infantis, nota-se que elas sabem muito mais do mundo em que vivem do que os adultos supõem. Á causa disso, neste texto, em detrimento de relato de eventos em campo, priorizamos uma reflexão preliminar, que implica desconstrução e crítica constante e sistemática dos instrumentos teórico-metodológicos disponíveis, forjados nessa tensão entre o já estabelecido e o que pode ser escutado/descrito da experiência em questão.

Perspectivas *em desenvolvimento*

Consoante com o propósito de assumir a agência infantil como elemento propulsor do movimento de investigação, os objetivos deste estudo foram socializados com os colaboradores indígenas, em especial as crianças. Sendo previsto um planejamento continuo e compartilhado do

trabalho. No entanto, observou-se em vários momentos, uma perplexidade em relação à proposta da pesquisa, seja por parte da pesquisadora não-indígena ou dos membros Kaimbé participantes.

Do lado da pesquisadora, esta percebeu-se insegura, ao deparar-se com a angústia própria de quem opera num terreno ainda desconhecido, tendo que relativizar muito do que aprendeu até então no campo da Psicologia, tanto aos significados atribuídos à sua presença em campo, como uma "pesquisadora acadêmica não-indígena", quanto pelas próprias crianças e por ela mesma. Assim, além dessa "resistência", deste lugar em relação à comunidade, revelou-se outra resistência também construída no enquadramento da experiência: os pais e mães, professoras/professores e lideranças Kaimbé - e principalmente as crianças - têm também uma representação de pesquisa e de pesquisador familiarizada pelo discurso dominante, embora, nesta comunidade. Algumas experiências de projetos trans/interculturais de formação de professor/pesquisador indígena já os convoquem para um maior protagonismo nessa interlocução com a pesquisa acadêmica[9].

Do mesmo jeito, desde o ponto de vista da relação adulto-criança, embora as crianças não estejam tão dicotomicamente separadas das instâncias de poder/fazer da comunidade e participem ativamente das atividades políticas e culturais da aldeia, por acompanhar seus pais nos diversos espaços de sociabilidade; ainda resvala nestas relações, principalmente quando se trata de escola, uma concepção da criança como "aprendiz" num papel receptivo, de quem tem "que ouvir e obedecer aos mais velhos, sem discutir". Á proposta da pesquisa, de certo modo implica uma "desorganização" dessa lógica interna, fundante, inclusive, das relações entre adultos e crianças Kaimbé.

Aquele dado sociocultural exige de todos os envolvidos um grau de negociação e cautela, no sentido de preservar e respeitar os valores vigentes na comunidade, ao mesmo tempo em que se trabalha também para a afirmação de um maior protagonismo das crianças no processo da

[9] Ver os Projetos CISAIS (Côrtes/IHAC/UFBA) e Observatório Yby Yara da Educação Escolar Indígena (Cesar/PÓSAFRO/CAPES/INEP/SECADI).

pesquisa. Às vezes, as crianças revelaram desenvoltura na proposição de ações e na sua realização; numas outras, foram frequentes os eventos em que solicitavam a mediação ou mesmo a sua definição e condução pela pesquisadora, que, no curso das atividades da pesquisa, era enquadrada, do ponto de vista simbólico, na posição de professora ou "mais velha" pelas crianças e, consequentemente, influindo no enquadramento em que a própria pesquisadora se colocava.

Ao observar as crianças neste processo, quando lhes eram oferecidas variadas alternativas e liberdade para decidir por si mesmas; emergiram entendimentos sobre como o exercício desta autonomia se dá pela vinculação com o outro, com a tarefa, e/ou com seu próprio desejo, mediada pela cultura. No entanto, a compreensão e valorização da agência infantil parece fazer maior sentido quando tratase de localizar esse protagonismo na escola, instituição de certo modo "exógena"; cujos lugares de fala dos sujeitos que a compõem são instituídos numa tensão entre o que vale internamente do ponto de vista da cultura Kaimbé e o imaginário genérico de uma escola, ainda Indígena. Embora, esta diferenciada e específica, submete-se num modelo institucional de funcionamento definido pelo Estado nacional.

Os Kaimbé preocupam-se em afirmar que, assim como sua educação escolar, também é preciso desenrolar este trabalho, atendendo assim seus interesses e prioridades. A pesquisa, na sua configuração teórica e metodológica, pretende estar em consonância com os seus objetivos. Nesse sentido, há pontos em comum. Entretanto, no embate inter/transcultural, se por um lado não se pretende reproduzir as relações de poder marcadamente assimétricas entre pesquisador-pesquisado; pelo contrário, deseja-se problematizá-las, e se possível subvertê-las, na direção de uma prática menos autoritária, a experiência se faz num contexto maior em que as relações e formatações das instituições, tanto internas quanto externas à comunidade indígena, são essencialmente contraditórias e exigem um esforço de reflexão constante, triangulando-se os pontos de vista o máximo possível. E nesse esforço de triangulação, encontra-se também a

necessidade de comunicar e discutir essas primeiras elaborações da pesquisa, em diversos espaços de interlocução; como se faz aqui neste momento.

Considerações Finais

Os registros produzidos começam a compor uma (múltipla) iconografia infantil Kaimbé. Indaga-se a cada momento como o pesquisador pode agir, ainda no "centro de poder" e o que a condução da pesquisa lhe confere, no sentido de diminuir o adultocentrismo sem também confrontar ou ofender relações tradicionais vigentes na dinâmica cultural da comunidade. É salutar que a própria metodologia tenha flexibilidade suficiente para incorporar elementos dessa autoria/autonomia das crianças ao fazer esse trabalho, sabendo-se que é algo muito delicado e que os conteúdos e formas de ação implicados nessa *práxis* sejam sistematicamente intermediados pela discussão e análise reflexivas realizadas pela pesquisadora e, especialmente, em seus próprios modos e tempos, pelas próprias crianças e demais membros da comunidade indígena. Talvez, assim, nesse exercício de coautoria, estas crianças possam imprimir suas marcas na produção do conhecimento acadêmico, trançada nas idas e vindas dessas inter-relações e experimentem o seu poder de agenciar o conhecimento e dizer em relações mais harmônicas e produtivas junto aos seus pais e demais membros da comunidade indígena.

Referências

Alderson, P. (2005). Crianças como pesquisadoras. *Revista Educação e Sociedade*, 26(91), 419-442.

Bakhtin, M. (Volochinov). (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (10º ed.). São Paulo: Annablume; Hucitec.

Castoriadis, C. (2001). *A instituição imaginária da sociedade*. (34º ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

César, A. L. S. (2010). *Observatório Yby Yara da Educação Escolar Indígena – Território Etnoeducacional Nordeste I* - POSAFRO/CAPES/INEP/SECADI. (Projeto de pesquisa). Universidade Federal da Bahia, Brasil.

César, A. L. S. (2002*). Lições de Abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Christensen P. e James A. (2000). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.

Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Côrtes, C. N. (2011). *CISAIS – Culturas e Interculturalidades* (Projeto de pesquisa). Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Côrtes, C. N. e Tarqui, J. Z. (2008). Pesquisa Diagnóstica/Prognóstica para Gestão do Uso e Conservação da Água. PRODETAB/EMBRAPA.

Certeau, M. (1985). Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. Em Szmrecsanyi, M. I. *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano* (Anais do Encontro). São Paulo: FAU/USP, 3-19.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.

Latour, B. (2004). *Políticas da natureza. Como fazer ciência na democracia*. Bauru, São Paulo: Edusc.

Lopes, J. J. M. (2013). Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Educação Pública*, 22 (49/1), 283-294.

Nunes, A. (2003). *Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância* (Tese de doutorado), Instituto Universitário de Lisboa.

Queiroz, C. M. (2013). *Entre Crianças, Inter Culturas* (Projeto de Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, Brasil, Brasil.

Queiroz, C. M. (2012). *Brincadeiras no Território Indígena Kaimbé* (Dissertação de mestrado), Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Soares, N.; Sarmento, M. e Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Nuances, *Revista Estudos sobre Educação*, 12(13), 50-64.

Souza, J. B. S. (1996). *Fazendo a diferença, um estudo da etnicidade entre os Kaimbé de Massacará* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Entrelazando las primeras vivencias de la Compasión: Un estudio con niños y niñas de primera infancia en Restrepo (Meta) y Santa Rosa de Osos (Antioquia)

DIANA CRISTINA ARBELÁEZ VERA.
SANDRA MILENA ORTIZ VIGOYA.

Objetivos

Objetivos General

Comprender las vivencias de compasión de diez niños y niñas de cuatro a seis años de los municipios Restrepo (Meta) y Santa Rosa de Osos (Antioquia), reconociendo las posibles diferencias sociales y culturales que existen en estos dos contextos.

Objetivos Específicos

- Identificar las condiciones de vulnerabilidad del contexto regional y local en el cual viven los niños y niñas de los municipios Restrepo (Meta) y Santa Rosa de Osos (Antioquia).
- Describir las vivencias de la compasión que relatan diez niños y niñas de cuatro a seis años.
- Analizar las diferencias sociales y culturales que existen en la vivencia de compasión en estos dos contextos.

Resultados

En el trabajo de campo que se viene realizando se ha vislumbrando unos sentidos que van determinando los hallazgos de acuerdo a las narraciones de los participantes, esto nos ha permitido

comprender estas vivencias de la compasión desde la experiencia misma del niño o la niña en sus espacios de socialización. Estos sentidos son los hallazgos preliminares de esta investigación:

Sentidos de las vivencias de la compasión: una amalgama de otras emociones

Las emociones hacen parte de la esencia de cada ser humano, tal como lo expresa Nussbaum (2008) "las emociones en su primera expresión son biológicas", en la medida que el ser humano va recibiendo información, va generando procesos cognitivos que le permiten irlas formando, desde esa formación él puede expresarlas y compartirlas con otros, tal como lo manifiesta la misma autora, como una capacidad de afiliación que permite reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y en diversas formas de interacción social (Gough, 2007).

La compasión, como otras emociones importantes, está ligada al valor: implica el reconocimiento de que la situación es relevante para el florecimiento de la persona en cuestión (Nussbaum, 2008), pero además, pasa por la vivencia de otras emociones que le permiten movilizarse a sentir y vivir la compasión, comprendiendo las situaciones del otro, esta emoción es social y se puede convertir en una emoción política movilizadora y transformadora, ya que la compasión invita no solo sentir, sino hacer algo para cambiar esa realidad en la que se encuentra el otro, es una emoción que si se potencia ayuda a que pueda florecer la humanidad desde el bien del colectivo.

Comprender la compasión aislada de otras emociones en los niños y niñas de primera infancia puede ser difícil, ya que ellos están descubriendo las formas de expresar y manifestar sus emociones en la medida que van interactuando en diferentes espacios, es por esto que este sentido es abordado desde esas vivencias de compasión que se amalgaman con otras emociones. En el proceso investigativo la compasión floreció por medio de otras emociones que permitían al niño o niña sentir compasión por sus otros, pero además, estas emociones estaban determinadas por la formación de sus comportamientos y la influencia de la familia, siendo la familia un escenario propicio donde se dan relaciones de amor, respeto, tolerancia y a la vez es el primer espacio de

socialización (Berger y Luckmann, 1986) y de formación; es allí donde transcurren los primeros años de la niñez y donde se crean las bases de cada persona, convirtiéndose en el lugar de acogida propicio para educar las emociones desde las situaciones de la vida cotidiana y familiar de manera que potencie sus capacidades.

Un ser compasivo debe tener la vivencia de reconocer y haber sentido otras emociones como la tristeza, el amor o la ira para luego poder comprender las situaciones del otro, ya que facilita la comprensión de los acontecimientos, es así como se percibe que la compasión no es naturalizada, sino que ella va floreciendo en la medida que vivencia otras emociones.

Sentidos de las condiciones de vulnerabilidad: las emociones influenciadas

Las emociones, al ser biológicas, se encuentran en la vida diaria de cada ser, es así como están expuestas a formarse de acuerdo a diferentes situaciones en las cuales pueden encontrarse algunas condiciones de vulnerabilidad que ayudan a potenciarlas o reducirlas, la emociones se van formando desde las mismas experiencias que van teniendo en los diferentes espacios de socialización que determinan la vida del ser humano, espacios que están inmersos en realidades que favorecen o vulneran.

Las condiciones de vulnerabilidad se pueden encontrar en los espacios de socialización, tales como la familia, el barrio, el parque, los espacios de juego; no necesariamente vistos desde la precariedad en que viven las personas, sino en las condiciones en las que de alguna manera se vulnera la integralidad de los niños, niñas y familias, y que permean en sus formas de ser, actuar y pensar. Las condiciones de vulnerabilidad se encuentran en los contextos donde los niños y niñas interactúan, esas condiciones influyen en su proceso de desarrollo y pueden ser acciones, ejemplos, lenguaje, objetos, personas, animales, comentarios y las influencias de medios externos como la tecnología.

Sentidos de espacios de socialización: las experiencias como formadoras de emociones

"La familia es el 'lugar natural' de la acogida" (Vallejos, 2014), es el primer espacio de socialización que tiene la niñez en su primera infancia, están determinados por la protección y el cuidado, son espacios privilegiados donde la niñez en sus primeros años de vida recibe formación directa o indirecta, que le permiten al niño o a la niña ir construyendo una personalidad y una forma de interactuar con el mundo que lo rodea.

Es en la familia donde se viven las primeras experiencias que le permiten al núcleo familiar ir dando pautas de formación en las emociones, teniendo presente que muchas de estas emociones son biológicas y que es en la familia donde pueden irlas formando para lograr tener mejor socialización en su entorno.

La niñez cuenta con otros espacios de socialización diferente a la familia, como lo es el barrio, el parque, los espacios de juego, sus amigos, vecinos, las instituciones educativas y demás familiares, estos espacios de socialización son escenarios enriquecidos de una multiplicidad de situaciones y experiencias que influyen en la formación de emociones.

Sentidos de las influencias socioculturales: escenarios que inciden en las emociones y en las prácticas de compasión

Las emociones yacen en las creencias culturales que son determinadas por el contexto donde el niño y la niña se desarrolla, éstas van generando diversas conductas que emergerán en el transcurso de su vida; también es importante tener en cuenta que las emociones se modifican en la medida que esas creencias lo van haciendo, es decir, es posible educar las emociones en vez de reprimirlas, en ocasiones esas represiones parten más de la moralidad (Nussbaum, 2008).

Lo cultural juega un papel fundamental en la formación de las emociones, esto permite que las emociones puedan ser sociales y en un momento dado ser emociones políticas, pero también determinan la forma en la que el niño o niña es formando de acuerdo a ciertas influencias culturales

y sociales que determinan unas características propias de cada municipio, región y barrio, pero que además, influyen en la forma en que la niñez recibe la formación y determina los rasgos socioculturales de cada uno.

Metodología

Esta investigación es cualitativa y busca aportar en la compresión de las vivencias de la compasión de los niños y las niñas de primera infancia en sus espacios primarios de socialización desde la hermenéutica como un enfoque metodológico, el cual orienta nuestra inquietud por descubrir y comprender las prácticas que se crean en contextos socioculturales diferentes, a su vez, de reconocer al ser humano en su vida cotidiana y en relación con su entorno, es así como tomamos a Gadamer (1977); la comprensión no está en el ser individual sino en el ser histórico; este es el interés de la hermenéutica que no se centra en "entender al otro", sino en "entenderse con el otro" en un contexto determinado, bien sea una obra de arte, un valor, una acción, un acontecer histórico; lo importante es reconocer que ese conocimiento está mediado por la historia.

En consecuencia, con el enfoque hermenéutico y teniendo en cuenta las características del grupo participante, los cuales no han perfeccionado su lenguaje y su nivel de comprensión es distinto al adulto, la estrategia metodológica que se utilizó fueron las narrativas desde las conversaciones que permitirán construir relatos, privilegiando las interacciones con otras personas en sus entornos inmediatos.

A partir de las narrativas la investigación escucha las voces de los niños, niñas y sus cuidadores para conocer sus vivencias y vinculación con los otros. Según Bolívar (2012) las narrativas no sólo expresan importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad.

Impacto política pública

Esta investigación aporta experiencias políticas de cómo viven los niños y las niñas, cómo interactúan en sus entornos con los otros, cómo se vinculan y empiezan a tejer redes en los diferentes espacios que les genera goce, placer y disfrute. Pensar las emociones en la primera infancia fundamenta las relaciones que se entrelazan desde la empatía, la solidaridad, el respeto y el amor con los otros, lo cual permite construir una ciudadanía. Nussbaum (2010) plantea:

> La educación para la ciudadanía empieza desde la Primera Infancia y su importancia radica en que sus efectos no solo benefician a los niños y niñas en su desarrollo integral sino que fundamentalmente fortalece la democracia, porque ellos y ellas desarrollan la capacidad de imaginar el mundo desde la perspectiva de los otros, de sentir un interés genuino por los demás, de convivir con la diferencia, de desarrollar el sentido individual de sus actos, de desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades para expresarlo pese al disenso con los demás. (p.52)

La emoción de la compasión hila el camino hacia la construcción de una ciudadanía fundada en las relaciones con el otro, se transciende del bien individual al colectivo, implica que se reconoce desde el ser y hacer las acciones y modos de pensar en clave del otro.

Pertinencia social

La pertinencia social de esta investigación radica en el aporte a las comunidades, a las familias, a los niños y niñas, para que transformemos las realidades por las que han pasado los colectivos sociales y que han permeado la cotidianidad. En esta construcción vemos la necesidad de formar en las emociones, porque nuestras acciones están cargadas siempre de emociones que están en constante interacción con el otro; aún más, en momentos circunstanciales nuestras reacciones siempre van estar impregnadas de ellas y éstas fueron formadas en el transcurso de la vida y hacen que reaccionemos de una manera u otra. Son estas reacciones las que hacen la

diferencia y nos permiten decir que podemos construir una sociedad diferente con ciudadanos conscientes de la realidad, con amor por su comunidad y por sus otros, pero, además, que aportan en la construcción de sociedad desde acciones transformadoras y de paz.

Nussbaum (2001) plantea que las emociones de un ser humano adulto no pueden entenderse sino se comprende la historia de su primera infancia y su niñez, lograr esta compresión de la historia personal impregnada en cada una de las experiencias vividas durante su proceso de formación le permite un florecimiento de sus capacidades desde la interacción con sus otros, su entorno y consigo mismo, aportándole en la construcción de su ciudadanía desde una mirada amplia de la justicia y el bien común.

Según el planteamiento de Nussbaum, si formamos a los niños y niñas en sus primeros años de vida la historia de las emociones cambiaría notablemente y, el adulto que sería ese niño o niña en el futuro, tendría bases sólidas para enfrentar las acciones cotidianas que están impregnadas de emociones, las mismas que conllevan a decisiones que siempre tendrán una consecuencia en el actuar de cada individuo; si realizamos una mirada a nuestro vivir podemos descubrir que cada acontecimiento está envuelto en una o varias emociones y esa experiencia emocional nos permite una compresión del mundo, pero además, puede desatar en nosotros las más loables acciones o las perversas intenciones.

Referencias

Berger, P. L. y Luckmann, T. (1986). La construcción social de la realidad. *Revista de sociología*, 181-183.

Bolivar, B.A. (2012). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica del Investigación Educativa*. Recuperado de http://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/1246

Gough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global. CIP-Ecosocial/Icaria, invierno*, 08.

Nussbaum, M. (2001). Paisaje del Pensamiento, la inteligencia de las emociones. (A. Maira, Trad.) Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2008). *Paisaje del Pensamiento, la inteligencia de las emociones*. (A. Maira, Trad.) Barcelona, España: Paidós.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid, España: Katz.

Vallejos, R. M. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de educación*. (363), 210-229.

MESA 1_03

PARTICIPACIÓN Y ACCIÓN POLÍTICA DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA LATINOAMERICANA EN RECLAMO Y DEFENSA DE SUS DERECHOS. EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

Coordinadores: Keyla Rosa Estévez y Tania Teresa Licea.

Comentarista: Fulva Beatríz Márquez.

Educación ciudadana y prácticas participativas en las infancias contemporáneas: Experiencia en los grados 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz

LUZ YESENI MENDEZ SANCHEZ.

La presente investigación partió de la idea de dejar de lado la concepción de niños/as como moldes para el futuro adulto/a y ciudadano/a ideal y comenzar a ver en ellos sujetos activos, críticos y con grandes capacidades propositivas, creativas y transformadoras de su entorno. Con el fin de posibilitar a través de una nueva mirada y una serie de estrategias la formación de sujetos políticos desde los primeros años de los niños/as a través de una educación critica, reflexiva y transformadora, que les otorgue el lugar que les corresponde como ciudadanos activos frente a los asuntos que aquejan su entorno.

El Colegio Lorenzo de Alcantuz es una institución que se encuentra ubicada en Bogotá; dentro de su proyecto pedagógico "Educación en valores: autoestima y respeto, senderos para la construcción de nuestro mundo" (P.E.I) promueve la participación activa de cada educando a favor de la transformación de su propia realidad y de la comunidad que los rodea (Guerrero, 2014). Es por tal razón que se decide plantear la siguiente situación problema teniendo en cuenta a niños/as entre los 8 y los 11 años: ¿Cómo las experiencias de participación de los niños y las niñas de los grados 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz aportan a la construcción de educación ciudadana en el contexto escolar?

Inquietud que trazó los siguientes objetivos: identificar y analizar las experiencias de participación de los niños/as de los grados 3°, 4° y 5°, identificar los aspectos teóricos y metodológicos pertinentes para implementar educación ciudadana a través de las experiencias participativas de los niños/as y diseñar una propuesta pedagógica con el fin de generar nuevos

procesos que contribuyan a la construcción de una educación ciudadana critica en la escuela, objetivo principal de este trabajo investigativo.

El trabajo metodológico se desenvolvió en el marco de un enfoque cualitativo, cuyo propósito era el de comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los niños/as de 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz; además, de sus propias experiencias, opiniones, valores e interrogantes, entre otros aspectos (Rodríguez, Gil, y García, 1996). La investigación-acción educativa fue el método utilizado, este tiene como centro la acción, su objetivo fue modificar las circunstancias del contexto estudiado conjuntamente con los niños/as de 3°, 4° y 5° y generar una práctica reflexiva social. Además, privilegia el entorno cotidiano del colegio Lorenzo de Alcantuz y la percepción de los actores sociales que allí intervienen directamente (Eliott, 2000).

Cuatro fases fueron las que se vivieron durante la investigación, un proceso cíclico que comprende el reconocimiento y diagnóstico de una situación problema; luego la formulación de estrategias de acción seguida de la ejecución y evaluación de las mismas; para finalizar con un nuevo diagnóstico y formulación de interrogantes posteriores a la situación problema (Eliott, 2000).

Además, la investigación se apoyó en instrumentos que plantea la etnografía; esto permitió la óptima recolección de información como los elementos necesarios para construir la estrategia de intervención más eficaz y conveniente para la institución. Entre los instrumentos utilizados se encuentran las entrevistas semi-estructuradas, la observación y diario de campo, grupos de discusión y talleres de narrativas e iconografías.

Otro de los elementos fundamentales fueron las “situaciones generadoras”, estrategia metodológica basada en la técnica utilizada por Freire (2005) en sus procesos de alfabetización. Esta estrategia partió de reconocer la situación concreta del entorno que circunda a los participantes del proceso y a partir de allí crear situaciones que los conlleve a reflexionar y construir

colectivamente sobre éstas. Se construyeron tres siguiendo a Mendez (2014): situación generadora N°1 ¿Quién soy? ¿Quién es el otro? ¿Qué podemos hacer juntos?; situación generadora N°2 ¿Poseen valor las voces de los niños y las niñas? Y situación generadora N° 3 ¿Qué impide la participación de los niños y niñas del grado 3°, 4° y 5° en sus espacios más cotidianos? Y ¿Qué podrían proponer para lograr una participación más notoria?

Son varios los hallazgos que hay que recalcar, en primera medida se percibe que hay cuatro elementos fundamentales que constituyen las experiencias de participación de los niños/as de 3° 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz con un impacto significativo, el primero son las **EXPERIENCIAS,** vivencias inherentes a la construcción de escenarios dialógicos (Ibíd.). Tras el análisis de los diversos espacios del entorno escolar (horas de clase, descanso y la constitución del gobierno escolar) se observa que ellos/as continuamente manifiestan una actitud crítica; salen de la acomodación de su contexto escolar para dar cuenta de sus percepciones, convirtiéndose así en participes y no en espectadores (Freire, 2004), además, cuando entablan diálogos espontáneos con sus pares, lo hacen sobre las experiencias de su día a día, reafirmando que no permanecen excluidos del entorno social que los rodea, pues se constituyen en experiencias múltiples que sin lugar a duda los conectan entre sí (Corea y Lewkowicz, 2004). Se denota del mismo modo que cuando se invitan a reconocerse entre los discursos históricos que los integran como seres sociales, no solo logran reflexionar sobre sí mismos, sino que reconocen al otro en su pluralidad y logran mayor tolerancia, asimismo, señalan que hallan compresión y respeto por lo que son.

Finalmente, se señala que las prácticas docentes son los escenarios en los que menos se privilegia el encuentro de dialogo de experiencias de los niños/as; el dictado, la memorización y la explicación oral sin ninguna conexión con la cotidianidad de ellos/as son los principales obstáculos y los causantes de que los educandos permanezcan en una conciencia intransitiva, donde es débil el conocimiento de su naturaleza histórica y se limita a ser espectador y objeto de las acciones de los otros (Freire, 2004).

Como segundo elemento encontramos el **DISENSO**, este se presenta como un factor a estimular dentro de las prácticas dialógicas de los niños/as de 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz (Mendez, 2014), ya que se percibe la falta de problematización del entorno que rodea a los niños/as; por una parte, se encuentra el discurso alienante utilizado por el docente en cada clase, en donde se trabaja sobre el educando y no con el educando, donde se impone un orden que no comparten y se obliga a optar discursos ya dados que guarda y no incorpora (Freire, 2004). Por otra, está el rol individualista que cada vez más se empodera de las personalidades de los niños/as, rol que les impide llegar a acuerdos en colectivo; tras las situaciones generadoras se pudo observar que al trabajar en grupo, en vez de negociar con el otro, había una imposición constante de puntos de vista que no daban oportunidad para comprenderse entre sí. Asimismo, en el marco de los grupos de discusión, especialmente los niños/as de 4° y 5°, argumentan que entre las circunstancias más difíciles de trabajar en colectivo es el encuentro de la diversidad de ideas, puesto que la diferencia de pensamientos causa dentro del grupo conflictos muy fuertes que conllevan al irrespeto. Todas estas circunstancias, dejan en claro que mientras otros los minimicen, los cercenen y acomoden, sin derecho a discutir, están sacrificando así su capacidad creadora (Freire, 2004).

Es por tal razón que si se pretende un espacio participativo genuino, se ha de conformar círculos de dialogo en donde la problematización del entorno sea una de las herramientas trascendentales de cada proceso; pues cuando se generen entre los educandos cuestionamientos que los lleve a reflexionar sobre sí mismos y sus relaciones con los demás, habrá espacio para tomar posturas críticas y acciones concretas frente a su realidad (Freire, 2005).

Por último, está **EL JUEGO Y LA DISTRIBUCIÓN DE ROLES**, que se inscriben como los vehículos dialógicos de prácticas genuinas de participación (Mendez, 2014); el trabajo investigativo arrojo como resultado que el juego genera liderazgo y planteamiento de nuevas cosas, se hace visible la habilidad de negociar con los otros, destreza que va estimulando la capacidad de escucha, el procurar una verdad en común (Freire, 2004). Igualmente, tras la distribución de roles,

que se hace en sus juegos y otras actividades que requieren de cierta organización, se muestra que esta práctica coadyuva a la construcción de un entorno dialógico, ya que el que cada uno tenga una función definida hace más fácil la comunicación y el hecho de llegar a acuerdos, teniendo en cuenta que cada rol se valora igual que cualquier otro.

Tales componentes fundamentales nos llevan a exaltar uno de los pilares en todo este proceso y son las voces de los niños/as, que se configuran como el pasaporte hacia la constitución de prácticas participativas (Mendez, 2014); es de argumentar que ha sido la **PALABRA** el medio por el cual se manifiestan los sentimientos, la construcción de ideas y se entabla diálogos en relación a sus experiencias con los otros. Es el lenguaje el instrumento fundamental desde el cual ponen en negociación su identidad y por ende, la constitución de su propia realidad (Giroux, 2003), las palabras desde esta perspectiva se convierten en **GENERADORAS** (Freire, 2004).

En efecto, se encontró en los grupos de discusión que los niños/as de 3°, 4° y 5° (Mendez, 2014) que ellos/as reconocen que su voz es importante, que expresarse es un derecho que poseen para ser escuchados como cualquier adulto, además, perciben que quienes más los tiene en cuenta son sus padres y compañeros del colegio, la figura del docente aparece levemente como receptor de sus opiniones; asimismo, parecen tener muy claro que el potencial transformativo que pueden tener sus discursos es ignorado ya que priman los dados por los adultos, así como el poder decisivo sobre lo que pasa a su alrededor del cual no son participes.

Ahora, al hablar de una propuesta creada en conjunto con los niños/as de 3°, 4° y 5° (Mendez, 2014), en primer lugar, se ha de tener en cuenta que los niños/as si tienen la capacidad para percibir las problemáticas que rodean su entorno y proponer para ellas una solución, se necesita de escucha para hacer visible tal aspecto. Entre las ideas dadas por los mismos niños/as respecto a cómo sería su acción transformativa, cabe resaltar que se ha de tener como recurso fundamental el **DIÁLOGO**, cimentado en el encuentro con el otro; se plantean igualmente estrategias de difusión, el respaldo de sus pares, padres, profesores y otros actores que confluyen

en la comunidad; para ellos/as sus contextos de acción y negociación de significados serian, el colegio, los salones comunales.

En segundo lugar, exaltan la necesidad de crear planes de acción que estimulen su liderazgo, se propone la construcción de colectivos de niños/as, asimismo, la alfabetización continua sobre temas de interés y que afecten su entorno, la movilización también se contempla, así como la exigencia permanente de sus derechos.

En conclusión, esta investigación sin duda da algunas luces sobre cómo poder llevar dentro de los escenarios escolares y fuera de ellos planes de acción sobre la participación genuina de nuestras infancias de hoy; en ella se destacan elementos ineludibles que se han de estimular en todos los escenarios en los que se configuran los niños/as. Sin duda, siempre será pertinente dentro del entorno social poder formar a nuestros niños/as dentro de contextos forjados por el dialogo, la negociación de significados, la toma de posturas críticas y las acciones transformadoras pues, como ya se argumentó en la investigación, ellos/as no son para nada ajenos a lo que sucede en su familia, escuela y comunidad barrial, no son espectadores esperando a ser mayores para actuar sobre su realidad; ellos/as, en sus múltiples maneras de configurarse, siempre están actuando sobre ella, dando pautas sobre cómo perciben el mundo y qué quisieran hacer en él; solo que nos hemos dedicado a ignorarlos y suprimirlos hasta el punto de llegar a apagar su voz en silencios de indiferencia.

En cuanto al impacto que este trabajo puede tener dentro de la política pública actual, es claro que es solo una propuesta más que reafirma las grandes posibilidades que hay dentro del entramado social para lograr una verdadera inclusión de los niños/as en el campo activo de la participación, como así lo requiere la política pública puesta en práctica; este ejercicio investigativo bien pude ser un complemento a todo lo planteado dentro del proyecto macro de la política, pues como se percibe, esta cimentada frente a muchos de los elementos que esta también retoma como puntos de partida dentro de la acción social.

Referencias

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Elliot, J. (2000). *La investigación- acción en educación.* Madrid, España: Ed. Marata.

Freire, P. (1969-2004 3ª ed.). *La educación como práctica de la libertad*. México: SXXI Ed.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: S XXI Ed.

Guerrero, F. (2014). *Manual e convivencia colegio Lorenzo de Alcantuz*. Bogotá.

Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadania. pedagogia critica de la epoca moderna*. México: S XXI Ed.

Mendez, Y. (2014). *Educación Ciudadana, Practicas Participativas e Infancias Contemporáneas de los grados 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz* (Tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Enfoques de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Algibe.

Participación infantil en un hogar de protección de la ciudad de Medellín

YENI ANDREA ASTAIZA VILLADA.
LILIANA ARROYAVE MONTOYA.

Objetivo

Objetivo general

Identificar condiciones de orden social, cultural, ético y político que influyen en uno de los Hogares de protección de la ciudad de Medellín, para el desarrollo de la participación de NAJ (Niños, Adolescentes y Jóvenes), por medio del juego y la IAE. Además, generar una estrategia que contribuya en propiciar espacios de interacción y participación entre los diferentes actores del Hogar.

Objetivos específicos

- Reconocer desde la voz de NAJ la importancia que tiene para sus vidas la participación en las diferentes situaciones que emergen en su entorno, a partir de sus opiniones, posturas y toma de decisiones.
- Reconocer las dinámicas que realiza el Hogar de protección en la formación de NAJ como ciudadanas, permitiendo tener un conocimiento más amplio del concepto de participación, mediante la revisión documental, entrevistas semiestructuradas e interacciones directas e indirectas con los diferentes actores de la institución.

- Diseñar una estrategia institucional que fortalezca la formación de sujetos participativos, en pro de lograr transformaciones en las diferentes formas en que se presentan las experiencias cotidianas de las NAJ.

Metodología

Se eligió como centro de investigación una institución de la ciudad de Medellín que responde a la modalidad de Casa hogar de protección[10] reconocida por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en la cual se partió de los insumos obtenidos, para comprender y conocer las formas de ser, actuar e interactuar de las NAJ y agentes educativos del Hogar.

Este proyecto tiene como fundamento el paradigma cualitativo, puesto que parte de preguntas planteadas en diferentes contextos en busca de posibles alternativas de cambio y transformación. Así mismo, nos permitió realizar una interpretación de la realidad del contexto social en los diferentes escenarios, además de evidenciar y expresar algunas posturas que se dan a partir de la variabilidad de los sujetos y los entornos en los que se encuentran inmersos.

En esta medida, el estilo de la investigación se orienta en la disciplina Crítico Social, entendiéndose de acuerdo con Vasco (1985) como la manera de "descubrir todas aquellas ataduras de la realidad, todas aquellas esclavitudes de las que somos todos víctimas más o menos inconscientes, y busca la mejor manera de romper esas cadenas" (p.5). Dicha definición nos posibilitó visualizar una problemática social que emerge de las diferentes prácticas educativas que se dan en el contexto del Hogar.

Es así que este proyecto se implementa dentro del enfoque de la IAE, que: (…) requiere una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión. Los resultados de un ciclo de

[10] Modalidad para el restablecimiento de derechos 24 horas al día, 7 días de la semana, de los cuidados sustitutivos de la vida familiar de niños, niñas y adolescentes en situación de amenaza o vulneración de derechos. (Instituto Colombiano de Bienestar familiar – Ministerio de Protección social, 2010)

investigación sirven como punto de partida para el ciclo siguiente y el conocimiento que se produce es relevante para la resolución de problemas locales y el aprendizaje profesional de los docentes/investigadores (Gary, 2007).

De esta manera, la IAE como metodología permitió el estudio de la propia práctica además de la reconstrucción de la misma, aportando a este proyecto de investigación la condición continua de pensar y reflexionar sobre el quehacer de los agentes educativos y sus prácticas cotidianas que evidencian el fenómeno de participación infantil acontecido dentro de las instituciones mencionadas.

Tomando la investigación cualitativa con el enfoque de la IAE, en este proyecto se aplican los presentes instrumentos de recolección de información: diario de campo, entrevistas semi-estructuradas, observación participante y juego; fuentes primarias que permitieron el acercamiento a los contextos socio-culturales, socio-familiares, políticos y/o afectivos que giran en torno a las concepciones de infancia, adolescencia, juventud, vulnerabilidad y protección, que se evidencian dentro de algunos ambientes educativos no formales que brindan protección a los NAJ y cómo esto influye sobre dichos individuos en sus dinámicas cotidianas.

Por otro lado, usamos el juego como mediación, puesto que en la IAE se espera una acción grupal situada en donde se logren identificar elementos que permitan reflexionar sobre las experiencias e implementar mejoras; así mismo, el juego actúa como una condición para entender y comprender cómo se visibilizan las voces de los NAJ dentro de algunos hogares de protección.

Por último, el proyecto se orientó en diversos momentos: deconstrucción (contextualización institucional, recolección de información, rastreo bibliográfico, identificación de propuesta metodológica y diagnóstico de la problemática), trabajo de campo (recolección y análisis de la información, generación de estrategias y metodologías de intervención) y reconstrucción (finalización y entrega de la propuesta de intervención).

Resultados

Partiendo de la información recolectada y en busca de posibles soluciones ante la problemática abordada (participación infantil), pudimos realizar una reflexión acerca del estado de la participación en el Hogar de protección, ya que es necesario pensarse desde la mirada y las prácticas que se dan desde la cotidianidad, donde son expuestas y vivenciadas con espontaneidad.

Durante la puesta en escena de los diferentes instrumentos y medios por los que abordamos la población, se logró identificar posturas y perspectivas que van muy de la mano de los referentes teóricos en los cuales nos basamos y tomamos como pilares de investigación como "la escala de participación" de Roger Hart, "la ciudad de los niños" de Tonucci y la "Convención de los derechos del niño"; evidenciamos interacciones, opiniones y un reconocimiento hacia lo que es o debe ser la participación por parte de los agentes educativos[11], NAJ, conceptualizaciones que en la mayoría de sus prácticas e intervenciones formativas quedan solo en el discurso.

En estas prácticas se identificó el hecho de que la mayor parte de la población que se atiende tiene algunas dificultades con la norma, es privilegiado el pacto de convivencia adquirido como compromiso, además tuvimos presente que las diferentes concepciones adoptadas por el que acoge esta población tienen algunos aspectos que difieren un poco con las posturas de las NAJ, es por esto que en las diversas prácticas se ven permeadas por la puesta en escena de actividades impuestas por el Hogar, sin tener en cuenta las opiniones, deseos e intereses de estas.

Es así que consideramos fundamental implementar estrategias que conlleven a una comunicación y, por ende, a una participación asertiva y consensuada entre los diferentes actores, por lo que se pone en marcha la estrategia *Amigas con voz*, diseñada y construida a partir de las

[11] La Convención de los Derechos del Niño en los artículos 12 y 13, menciona que los niños deben ser escuchados, pueden expresar libremente su opinión con relación a asuntos que los afecten y consideren pertinentes. (Convención de los Derechos del Niño, 1989).

opiniones, intereses y necesidades que tienen efectos en las NAJ pertenecientes a dicha institución, estrategia que permite por medio de un buzón la expresión de sentimientos, ideas, opiniones, sugerencias, desacuerdos, entre otros, acerca de las prácticas que se dan dentro del Hogar.

Es importante tener en cuenta que el manejo y la utilización de la estrategia es de entera y completa responsabilidad de los entes involucrados en la formación de los sujetos allí inmersos.

Impacto en las políticas públicas

A raíz de la necesidad de darles voz a los niños y niñas se da lugar a la Convención de los derechos del niño en 1989, donde se proponen algunos ítems a tener en cuenta con relación a los derechos y deberes que tienen. En Colombia se da valor a esta Convención a partir de la ley 1098, Código de infancia y adolescencia en el cual, por medio del artículo 31, se hace relevante la participación infantil en los procesos de formación subjetiva.

No obstante, evidenciamos la participación de NAJ como un factor pasivo que no influye por completo en la toma de decisiones que afectan tanto el entorno inmediato como su desarrollo subjetivo y autónomo, lo que permite evidenciar que aunque se establezcan mecanismos legislativos ante una problemática que influye en la formación ciudadana, no se lleva a cabo si los agentes que se encargan de promover estas desconocen sobre un tema tan significativo como lo es la participación, lo que impide el empoderamiento por parte de las NAJ de ser sujetos críticos, autónomos, reflexivos, éticos y políticos.

Por lo anterior, vemos la necesidad de establecer mecanismos que permitan el cumplimiento de las políticas públicas, en donde todos los sujetos inmersos en la sociedad implementen estas, las reconozcan y tengan herramientas para poder hacer valer y promover su derecho.

Pertinencia social

Comprendiendo que como sujetos inmersos en una sociedad debemos implicarnos en ésta, a través del diálogo, trabajo cooperativo e interacción con el medio, el Otro y lo otro, la participación aparece como un eje transversal donde, como lo expresan Trilla y Novella (2011), los NAJ deben "participar en todos aquellos ámbitos que les conciernen, no sólo porque en tanto que ciudadanos tienen derecho a ello, sino porque contar con su participación mejorará el funcionamiento de los ámbitos en los que esta se produzca" (p.27).

Es así que de acuerdo a las diversas interacciones que hemos vivenciado en el Hogar, encontramos que los procesos de participación permiten a las NAJ tener una formación como ciudadanas activas, autónomas, críticas, reflexivas y ejercerse como individuos políticos con capacidad de toma de decisiones, donde "la participación es, pues, un derecho de ciudadanía del que son también sujetos los ciudadanos más jóvenes" (Trilla y Novella, 2011, p.27) comprendiendo con ello que es fundamental permitir que los individuos desde pequeños deben participar en procesos que contribuyan en la formación ciudadana.

Por otro lado, la pertinencia de esta temática se ve reflejada en el quehacer docente, en tanto somos sujetos con posturas críticas, reflexivas, éticas, sociales y políticas, que permean e influencian formas de interacción, investigación, observación e información con otros agentes y disciplinas, dada la importancia de tener una identidad de reconocimiento y participación ante el ambiente socio-afectivo, emocional y físico en que se encuentran inmersos los sujetos dentro de esta.

Así pues, a medida que las NAJ participan e influyen en la toma de decisiones, los entornos que se construyen en conjunto con los adultos serán cada vez más democráticos y solidarios, de lo contrario, no tendrán la oportunidad de desarrollar su autonomía y se verán afectados.

Referencias

Ley 1098. (2006). Código de Infancia y Adolescencia. Bogotá, D. C. No 46.446.

Gary, K. (2007). *La investigación educativa una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Argentina: Novedu.

Trilla, B. y Novella, C. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.

Vasco, C.E. (1985). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales.* Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Las PP, la participación de adolescentes y jóvenes desde la perspectiva del curso de vida

FULVIA MÁRQUEZ VALDERRAMA.

Hace treinta años las naciones Unidas declararon 1985 como el año internacional de la juventud y hace treinta años se firmó la Convención de derechos de los niños también promovida por la ONU. Estos son dos hechos históricos claves para dirigir la atención a la situación de la niñez y la juventud y da las orientaciones claves para que los gobiernos inicien el diseño de políticas y la planeación e implementación de acciones enfocadas en la transformación de sus realidades críticas y potenciar sus capacidades.

Entramos al siglo XXI identificando la importancia de la definición de políticas poblacionales; la Constitución de 1991 hace un reconocimiento explícito de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, de hombres y mujeres en general y de la familia como sujetos de derechos y deberes y planteó dentro del mandato constitucional la responsabilidad del Estado de garantizar una vida digna para todas las personas habitantes de Colombia.

Momento histórico a nivel nacional que repercutió de manera específica en Medellín, que parte de este mandato constitucional y del análisis de la situación de la juventud en el contexto político, social y económico que vivía el país y en particular la ciudad en esos momentos, crisis económica y social, sumada a la presencia fuerte de narcotráfico y de conflictividad en sus diferentes comunas y territorios. Desde finales de la década de los años noventa se inició la construcción de la Política Pública de Juventud, acompañada de un proceso importante de movilización social y juvenil que dio como resultado la creación de la primera instancia de juventud (oficina de Juventud), la elección del primer Consejo Municipal de Juventud del país (1995), el desarrollo de diversos procesos juveniles y sociales que aportan de manera importante

a la primera norma legislativa en esta materia en 1997, la Ley 375, logrando para el año 2000 la aprobación del Acuerdo 02 por parte del Concejo de la ciudad.

Este mismo proceso lo estaba viviendo la mayoría de los países de América Latina donde casi todos logran la construcción de documentos de Política Pública de Juventud aprobados formalmente por diferentes instancias gubernamentales, pero un balance reciente plantea que en buena parte no se estaban aplicando efectivamente, pues sus contenidos y propuestas son formulaciones muy generales y con poca viabilidad técnica, programática y presupuestal.

Dicho panorama refleja que las políticas explícitas de juventud han sido visibles en los discursos, mientras que las políticas sectoriales dedicadas a la juventud son las que realmente han seguido siendo implementadas, con el agravante de que las primeras, es decir, las políticas explícitas, parten de miradas sobre los y las jóvenes como sujetos de derechos y actores claves del desarrollo; las segundas, las sectoriales, continúan con miradas hacia la población joven como un grupo de riesgo, altamente vulnerable, peligrosista y así cada una diseña y asiste; por ejemplo la salud los ve como pacientes (embarazo adolescente, drogadictos), la educación como alumnos, la cultura y la recreación desde el entretenimiento, la seguridad como peligrosos, y hacen sus despliegues de “mano dura”, etc. (Rodríguez, 2011).

Esto quiere decir que se pasaron más de dos décadas en el desarrollo de políticas poblacionales y sectoriales que desde su definición e incluso en su implementación escasamente dialogaron y se articularon entre sí. Y esto explica otra de las tensiones identificadas y vividas en los balances regionales realizados por organismos y expertos internacionales y locales (Rodríguez, 2011), por ejemplo, sobre la contraposición establecida entre la “construcción de espacios específicos” y “perspectiva generacional” (Rodríguez, 2011) o la demanda permanente y las propuestas construidas por diferentes actores principalmente de la sociedad civil en el sentido de formar, actuar y construir desde perspectivas intergeneracionales y no solo desde, con y para los propios actores juveniles.

En dicho periodo (1990-2010) se construyen y promueven espacios y escenarios específicos para la población juvenil que estuvieron al servicio o que su centro fundamental estuviera en el reconocimiento, la promoción y fortalecimiento de la participación y el empoderamiento de los y las jóvenes tanto desde su ser individual como de sus colectivos. Asunto que, aclaro, no es malo, o que no deba hacerse, por el contrario, es uno de los aspectos fundamentales de las políticas, programas y planes de juventud, pero no el único; la participación juvenil es una de las claves fundamentales para lograr cambios y transformaciones sociales, comunitarias y políticas, pero no puede mirarse aislada de otros actores e instancias de políticas, de movilización y de toma de decisiones. Pues de esta manera lo que se logra es agravar la exclusión de los y las jóvenes de los espacios de decisión, de construcción y de implementación de políticas implícitas que los afectan de manera directa, como las laborales, de salud, educativas, etc., decisiones y definiciones que siguen entonces siendo tomadas por los adultos, como ha venido sucediendo en la mayoría de los casos.

Este último cuatrienio podría afirmarse como otro momento clave en el diseño e implementación de las políticas públicas de juventud, luego de algunos balances, evaluaciones, estudios y encuestas realizadas en diferentes países de América Latina, (la I Encuesta Iberoamericana de Juventud, el balance de los 20 años de políticas y el Índice de desarrollo juvenil de Medellín), en Colombia en particular los debates sobre la Ley 375 y en la demanda por aprobar una nueva ley de carácter estatutario se aprueba la Ley 1622, vinculante de manera directa a la Carta Constitucional precisamente en lo que corresponde a todo el sistema de participación de las juventudes del país. Este hecho pone de nuevo a la juventud en la agenda pública del país, y con el mandato de la ley se inician procesos de diseño o de actualización de las Políticas Públicas de Juventud en todo el territorio nacional.

Encontramos coincidencias importantes, relacionadas con los ‘problemas’ de implementación de las políticas, en los balances realizados sobre el desarrollo de las mismas en

los países de América Latina y el realizado en Medellín, y que vuelven a ratificarse en la evaluación realizada por la Universidad EAFIT en el proceso de actualización de la Política de Juventud. Entre los asuntos claves a resaltar se encuentran los siguientes:

Las políticas públicas poblacionales y las políticas sectoriales

La tensión permanente exige a las políticas poblacionales grandes esfuerzos por acercarse a los diferentes sectores para concertar acciones conjuntas. Parte de la complejidad de las políticas de juventud es precisamente porque se trata de un área de frontera en la que convergen múltiples actores funcionales/sectoriales. En los temas de juventud entran la educación, la salud, la seguridad, la cultura, la convivencia, el empleo, la movilidad, etc.; o sea, que la juventud como política pública poblacional es un área trasversal en la que los temas y derechos se conectan entre sí. Al ser una política definida desde la perspectiva generacional "no se puede coordinar jerárquicamente, de la manera como se podría hacer en educación o salud", requiere de una coordinación abierta, más horizontal, por su propia condición de ser una política generacional y del ciclo vital (Leyva, 2015).

De acuerdo con los resultados evaluativos, se reconoce que la ciudad ha desarrollado en los últimos catorce años estrategias de promoción y reconocimiento de la juventud como participante, emprendedora, creativa, innovadora en lo cultural, deportivo, científico, ambiental y con oportunidades para la inserción académica, que dan cuenta de la existencia de cierto consenso alrededor de fines y propósitos comunes. Existiendo un cierto nivel de consenso en mirar y entender a los y las jóvenes como actores fundamentales para el desarrollo y la construcción de democracia que "desde su singularidad y sus iniciativas, construyen democráticamente el tejido social de la ciudad" (Concejo de Medellín, 2006, p.1); los problemas han estado más en relación con cómo lograr este propósito común. Cada secretaría ha desarrollado sus propias políticas y diseñado programas y acciones de intervención, sin que necesariamente se parta de las mismas

causas, cifras y análisis sobre las realidades juveniles y sobre la posibilidad de articulación y construcción conjunta de programas para enfrentarlas y lograr mejores y mayores impactos.

En esta vía señala Balardine (2003) que "la Política de Juventud no se ocupa de la solución de problemas específicos, sino más bien de la representación de los intereses de los jóvenes en la sociedad", por ello, como lo plantea el acuerdo 019 del 2014, la meta principal de la política pública de juventud consiste en ser el marco articulador entre las políticas sectoriales, poblacionales y la legislación nacional y local para favorecer y materializar a través de un Plan de Desarrollo Juvenil los temas claves relacionados con la población joven, teniendo como enfoque principal los derechos humanos que dan sustento a una programática de atención y de oportunidades más integral, estratégica y tangible.

Las políticas poblacionales y el curso de vida como eje articulador

Otro de los asuntos a resaltar en el desarrollo y evaluación de las políticas se relaciona con su desarticulación con otras políticas poblacionales, teniendo como consecuencia abordajes y miradas fragmentadas del ser humano, lo que ha traído como consecuencia políticas que plantean soluciones a problemas particulares de cada una de las poblaciones, a momentos específicos de su curso de vida, ya sea la infancia, la adolescencia, la juventud o la vejez.

Si bien hoy podemos hablar de Políticas Públicas para todas estas poblaciones, estas se han diseñado cada una por su lado y se han construido partiendo de lo que cada una entiende por ciclo de política pública; en ese sentido, han identificado y reconocido uno o más problemas públicos que les han dado razón y bases a su existencia, y como uno de sus desarrollos importantes cada una parte de la comprensión, ya sea de la niñez, la adolescencia, la juventud o la vejez, de forma integral, contemplando las capacidades, potencialidades y las indispensables necesidades para mejorar la calidad de vida de cada una de estas poblaciones, es decir, cada una de las políticas que

tienen como fundamento el enfoque de derechos, la perspectiva del desarrollo humano y la dignidad humana como principio.

En esta última década se ha puesto en evidencia, por parte de diferentes organismos internacionales y expertos en políticas de juventud, la importancia que tiene definir e implementar acciones desde una "perspectiva de generación", ya que esto exige el reconocimiento de que los seres humanos requieren condiciones favorables para su desarrollo y su bienestar en todas las etapas de su vida. Uno de los elementos que permiten arribar a entender la perspectiva generacional y de curso de vida en las políticas públicas de juventud lo podemos observar así:

> La modernización ha contribuido a la prolongación de la vida, por lo que la fase juvenil ocupa en el ciclo vital un número creciente de años y la vida adulta ya no es un período ausente de importantes transformaciones. La pubertad se da a edades más tempranas, y muchas de las metas adultas se han modificado. Ya no son claros los peldaños hacia un horizonte seguro y predefinido, traducido en un proyecto de futuro. Toman relevancia los logros y las gratificaciones en el presente. (Krauskopf, 2005)

Y Rodríguez (2005) plantea en este sentido que es necesario dotar a las políticas públicas en su conjunto de una perspectiva generacional, superando resueltamente el enfoque –acotado– de trabajo prevaleciente hasta el momento (sectorializado, monopólico, centralizado, etc.), evitando caer en los espacios y programas exclusivos para niños, niñas, adolescentes y jóvenes como hasta el momento (que solo han reforzado el aislamiento de cada una de estas poblaciones) y tratando de incorporar las diferentes temáticas particulares de todas las políticas públicas**.**

Dotar a las políticas públicas, desde ya y en el futuro, de una *perspectiva generacional*, es el reto, superando los enfoques sectorializados y centralizados que buscan resolver situaciones concretas en un marco de tiempo específico para situar el interés en políticas generacionales (primera infancia, infancia y adolescencia, juventud, familia y vejez) que promuevan más y

mejores resultados en virtud de las necesidades y problemas de la población, pero tomando como punto de partida sus propias dinámicas.

Cuando hablamos de lo generacional, lo intergeneracional, y el curso de vida nos referimos a conceptos que se nos interrelacionan: los niños son una generación, los jóvenes y los adultos son otras, pero tienen de común que están compartiendo una temporalidad y unos espacios

Cómo se entiende el curso de vida

El concepto curso de vida surge en los años 70 desde estudios demográficos y poblacionales, y es en los años 90 que empieza a hacerse útil en América Latina y se incorpora a ciertos estudios principalmente de población adulta y vieja. Es un enfoque que investiga cómo los eventos históricos y los cambios demográficos, económicos, sociales y culturales configuran las vidas individuales y los grupos poblacionales por generaciones, teniendo como entrelazamiento las trayectorias vitales. El enfoque examina las transiciones (individuales y familiares) y no etapas fijas, hace seguimiento al individuo y sus movimientos inmersos en configuraciones familiares y permite analizar la sincronía o no de las transiciones en diferentes ámbitos como el laboral, educativo, migraciones, eventos demográficos, etc. (Blanco, 2011).

Responde a un enfoque comprensivo e integral en el que los sujetos hacen *mudanzas* a lo largo de la vida, las cuales los fortalecen como miembros de una comunidad, permitiéndoles reconocerse como partícipes de las decisiones comunitarias y apropiándose de las formas colectivas de organización y constitución. Dentro del enfoque de curso de vida se habla de otros conceptos significativos que lo integran, que hacen parte y determinan el desarrollo del sujeto en cada momento o momentos de la vida, desde las transiciones y/o las trayectorias vitales.

El ciclo vital está relacionado con la generación de condiciones adecuadas a los distintos momentos de la vida, es decir, contemplan las necesidades y problemas que tienen las personas

cuando nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen, y que se conectan con el contexto social y político de los países y con las formas vitales de cada persona (saberes, tradiciones, rituales, creencias, prácticas, entre otras).

El concepto de trayectoria vital, "se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción" (Blanco, 2011). Las trayectorias abarcan una diversidad de ámbitos de la vida (trabajo, estudio, vida reproductiva, migración, etc.) que son interdependientes. Para el curso de vida es central el análisis sobre el cruce de las trayectorias vitales tanto individuales como familiares, ya que estas son las que dan la visión dinámica del comportamiento, los resultados y las situaciones a lo largo de una parte sustancial del curso de vida (Blanco, 2011).

La transición hace referencia a cambios de estado, posición o situación, no necesariamente predeterminado o previsible, igual que en las trayectorias hay algunos cambios que tienen mayores o menores probabilidades de ocurrir, por ejemplo, entradas y salidas del sistema educativo, del trabajo, de la vida conyugal, etc. Las transiciones no son fijas y se pueden presentar en diferentes momentos, también pueden suceder varias transiciones de manera simultánea: graduación, salir de la casa de la familia de origen, matrimonio, entre otras. Las transiciones demandan la asunción de nuevos roles que exigen nuevas obligaciones y nuevos derechos, estas están contenidas en las trayectorias que son las que les dan forma y sentido.

Comprender al ser humano como el centro de la articulación de las Políticas Públicas plantea también los retos metodológicos y técnicos de cómo acompañar esas trayectorias y esos significados de vida siempre desde el énfasis de la dignidad, llegando a posicionar un enfoque de planeación distinto con unas miradas más integradas y de hecho más estratégicas de cómo acompañar en derechos en nuestra ciudad a todas las generaciones en su continuo de vida. Es hoy un reto prioritario para los gobiernos, y para los actores que dinamizan las políticas públicas, representar y trazar un mapa de ruta para todos aquellos ejercicios de planeación tanto poblacional

como sectorial para orientar la garantía y el goce efectivo de los derechos de todos los seres humanos en sus diferentes trayectorias y transiciones, contenidas en el curso de vida.

Algunas precisiones finales: si se da el principio de dignidad humana como eje articulador del curso de vida podemos hablar de calidad de vida como el propósito de desarrollo de las políticas públicas. Si el curso de vida se piensa desde el enfoque de los derechos estamos potenciando capacidades, y eso nos lleva a la perspectiva de desarrollo humano que se pretende asumir y el sujeto (niño, niña, adolescente, joven, adulto) que lo potencia como ser humano siempre será el centro de esta nueva manera de reflexión, planeación, y articulación entre y con las demás políticas y modos de actuar desde la gestión pública.

MESA 1_04

ACCIÓN COLECTIVA, PARTICIPACIÓN, POLÍTICAS PÚBLICAS Y ESTADO

Coordinadora: Lorena Reyes

Democratización de la Política Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia

MARYLUZ APONTE SARMIENTO.

La política pública es una conciencia colectiva de los objetivos que pueden lograrse y una movilización de todos los actores sociales para lograrlos. No es un documento. Es una imagen de lo que puede y debe lograrse, que todos compartimos y que por esa razón nos mueve a todos. Es lo que la gente cree, sueña construir y está dispuesta a esforzarse para lograr. (UNFPA, DNP, ICBF, Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de la Protección Social, 2012, p 8)

Seis años atrás

Los hechos que registran Florida y Zarzal en los últimos años señalan que las condiciones sociales, económicas y culturales de los entornos en los que transcurre la vida de la población infantil y adolescente son conducentes a la vulneración, inobservancia o amenaza de sus derechos, lo cual tiene efectos perdurables a lo largo de su vida. Por ello, son fundamentales políticas y planes de acción municipal enfocados en promover mejores condiciones de vida digna, entornos, atenciones universales, diferenciadas y especializadas que permitan a niños, niñas y adolescentes vivenciar y profundizar su condición como sujetos de derechos.

Lo anterior, motivó a Riopaila Castilla S.A. y a la Fundación Caicedo González Riopaila Castilla a suscribir con el ICBF el Acuerdo de Voluntades por el Derecho a la Felicidad en el año 2011, centrado en la promoción de la garantía y el respeto a los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y el fortalecimiento del capital social e institucional que tiene competencias en el tema, teniendo como referente geográfico las zonas de influencia significativa de la empresa. El resultado de este ejercicio fue la creación de la "Red para la Prevención, Promoción y Protección

de los derechos de niños, niñas y adolescentes", la cual se focalizó en su inicio en las problemáticas más evidentes del momento: abuso sexual infantil, la explotación sexual y comercial, el reclutamiento y el trabajo infantil. Dos años más tarde, con la estrategia "De Cero a Siempre" se consolida el apoyo hacia el diseño, implementación y sostenibilidad de acciones de atención integral a la primera infancia, reafirmando -desde el nivel nacional- los esfuerzos en pro de la infancia.

Estas iniciativas generaron procesos de movilización social en torno a la garantía de los derechos de los NNA[12] y al reconocimiento de la necesidad de actuar corresponsablemente para la reducción de brechas sociales. En el año 2012 Riopaila Castilla y la Fundación, a través de su Programa "Comunidades Sostenibles", reafirman la apuesta por fortalecer desde la perspectiva de derechos la acción local y regional del Estado, la familia y la sociedad frente al desarrollo integral y protección de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sentando las bases para avanzar en el nivel territorial en el posicionamiento del tema en la agenda pública local.

Construyendo el sueño de la Política

Este proceso que inicia en el 2013 responde a la necesidad de generar procesos organizativos de política pública que beneficien a los NNA de Florida y Zarzal en el Valle del Cauca, estableciéndose como objetivo concertado del gobierno municipal, sector privado y sociedad civil formular participativamente la Promoción, Prevención y Protección de los derechos de la Primera Infancia, Infancia y Adolescencia, considerando apuestas prospectivas de desarrollo y fomento de la corresponsabilidad ciudadana en la PPPIIA.

La estrategia de formulación de la Política Pública está soportada en la metodología planteada en el documento "¿Cómo hacer una política pública de infancia y adolescencia en el municipio? Guía para gobiernos territoriales" y los lineamientos técnicos para el marco general y

[12] Niños, niñas y adolescentes.

orientaciones de políticas públicas y planes territoriales en materia de infancia y adolescencia del ICBF. Es así como este marco y la experiencia de la Fundación Caicedo González Riopaila Castilla, en procesos de planificación territorial, facilitó el trazado de una ruta dinámica, participativa, reflexiva y orientada al resultado.

Con la premisa de construir y materializar un imaginario colectivo en pro del desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, en el año 2013 y con el liderazgo de las administraciones municipales se da inicio al primer proceso en Florida y dos años después en Zarzal. En esta fase se reconfigura el Consejo Municipal de Política Social, se instalan las mesas de trabajo con los diferentes actores territoriales y se analizan documentos referentes a políticas públicas. En la etapa de intervención se recolectan los insumos para el diagnóstico con la información suministrada por las distintas dependencias de las administraciones municipales, Centros Zonales del ICBF, Comisarías de Familias y organizaciones sociales y comunitarias de los municipios.

Sin embargo, la clave de esta fase radica en la conformación de los *Consultivos de niños, niñas y adolescentes,* que abrieron el espacio para escuchar y recoger de manera directa sus principales problemáticas y soluciones en el entorno familiar, escolar y territorial.

En la tercera etapa, se trabajó en el análisis y formulación de la Política. Esta construcción conlleva a la confrontación de los hallazgos cualitativos y cuantitativos en los municipios para establecer las prioridades en Política Pública, definiendo así oportunidades y líneas de acción en relación con los recursos, fortalezas de las organizaciones sociales y la oferta público-privada.

De esta manera, los actores involucrados en el proceso logran definir la ruta para la garantía de los derechos de los NNA para los siguientes 10 años. Esta ruta se plasma en el Plan de Acción y desde las categorías del enfoque de derechos -existencia, ciudadanía, desarrollo y protección- y las necesidades del territorio, se definen los énfasis: en Zarzal, la apuesta es por la erradicación del abuso sexual y las peores formas de trabajo infantil; y en Florida, por la erradicación del

reclutamiento de menores, el trabajo infantil y la promoción de mejores prácticas para los derechos de NNA.

Finalmente, se realiza un proceso de socialización en las Mesas Técnicas de Primera Infancia de ambos municipios y en el Consejo Municipal de Política Social. Las administraciones municipales estructuraron y presentaron el Proyecto de Acuerdo ante el Concejo Municipal, logrando por unanimidad su aprobación.

La política pública en cifras

Construir la PPPIIA como un acuerdo social-comunitario para garantizar, proteger, promover y respetar los derechos de los NNA, ha dado como resultado:

- 2 diagnósticos participativos sobre las problemáticas que afectan la garantía de derechos de los NNA.
- 2 PPPIIA formuladas de manera participativa de acuerdo a las necesidades de la población y al imaginario de una calidad de vida que aporta al desarrollo integral de 16.204 NNA de Florida y 14.988 de Zarzal[13].
- Aprobación de la política mediante el 475 de noviembre 29 de 2013 para el municipio de Florida y en Zarzal, a través del acuerdo 404 de diciembre 1 de 2014.
- 112 actores sociales y servidores públicos con capacidades para la planificación territorial con enfoque de derechos y poblacional; la incidencia y el control social en la gestión pública local.

[13] Estadística DANE, Censo de población y vivienda de Colombia. 2005.

- 31 organizaciones sociales, comunitarias, públicas y privadas participando de forma activa y corresponsable en la atención y protección integral de los NNA a través de la conformación de alianzas público-privadas.

Construyendo territorios sostenibles

Participar de la formulación de una política pública implica el deseo de materializar un sueño en el imaginario colectivo, con la participación de actores representativos de la población beneficiada. La materialización transforma los escenarios territoriales en espacios de convergencia, donde el diálogo multiactor permite compartir saberes, articular iniciativas y construir en conjunto procesos de desarrollo que facilitan la reflexión, el análisis crítico de la realidad de los NNA y la elaboración compartida de propuestas e instrumentos para abordarla. De esta manera, se trasciende las fronteras de lo sectorial e institucional para dar paso a nuevas miradas y aportes transversales, que alimentan el proceso con los elementos de la acción propia de cada una de las organizaciones.

El proceso de participación genera nuevas interacciones y metodologías de trabajo que permiten aterrizar a la realidad de los municipios los referentes internacionales y nacionales en materia de primera infancia, infancia y adolescencia, consolidando una metodología clara e inclusiva para la planificación territorial a partir de acuerdos sociales y comunitarios, propiciando prácticas de trabajo y acción colaborativa de la comunidad y el gobierno local para la creación de entornos armónicos y promotores a favor de una cultura que privilegia el interés superior de los NNA.

El principal interés se evidencia en la inclusión de la infancia y adolescencia como sujetos de derechos, los cuales cuentan con la capacidad, de acuerdo a su ciclo vital, de expresar necesidades, opiniones y soluciones, evaluando la realidad desde su perspectiva.

Finalmente, se logra reestructurar las relaciones entre la oferta de servicios y la demanda de la comunidad, de una lógica asistencialista a estilos y prácticas de fortalecimiento de capacidades desde la dimensión del ser, saber y saber hacer, así como teniendo en cuenta los recursos de las personas.

Lecciones aprendidas

Durante el proceso de análisis de las necesidades de los NNA, es de suma importancia tener en cuenta la prevalencia del enfoque de derechos al reconocer a estas poblaciones en etapas del ciclo vital con valor propio, en el cual son titulares de derechos de obligatorio cumplimiento en el presente y no solo como periodos de transición en el que se acumulan habilidades para su desarrollo en la vida futura.

La existencia de procesos organizativos previos ayuda a consolidar el imaginario colectivo de trabajar en pro de los NNA y refuerza el compromiso por lograr transformaciones que beneficien a estas poblaciones; son necesarios funcionarios públicos mucho más convencidos, comprometidos e informados que movilicen el ejercicio de política pública.

La construcción participativa logra generar el empoderamiento de la comunidad, los adolescentes y representantes de las organizaciones sociales y de base para coordinar los espacios de toma de decisiones alrededor de la infancia y adolescencia. Sin embargo, es necesario un acercamiento más directo al sector rural para conocer problemáticas y definir soluciones pertinentes.

Es importante garantizar la continuidad de los espacios de participación de los NNA con procesos más incluyentes que sigan desarrollando las capacidades de liderazgo, responsabilidad y solidaridad en ellos. En este punto, cabe resaltar que el sentido de continuar con los espacios no radica en la formación de una élite de NNA que sean los habitualmente consultados en representación de todos.

Innovando en el proceso

El elemento innovador de esta experiencia radica en el tipo de participación ciudadana, como vivencia efectiva del derecho a la participación y referente de concertación entre el Estado, el sector privado y la comunidad organizada. Por otro lado, los procesos de origen comunitario que buscan dar solución a problemáticas comunes generan estrategias de acción colectiva basadas en criterios de solidaridad e interés común.

Es así como la experiencia constituye una ruta de trabajo que ha ido configurándose progresivamente en el marco del sistema de políticas sociales para la infancia y la adolescencia, aprovechando diversos espacios institucionales y de interacción a nivel territorial para buscar entre los mismos actores convergencias y formas de actuación colaborativas e integradas desde la perspectiva de los derechos de esta población, contribuyendo a la solución de la problemática de ausencia de procesos organizativos y participativos de política que beneficiarán a NNA en los municipios de Florida y Zarzal.

Referencias

Fondo de Población de las Naciones Unidas, Departamento Nacional de Planeación, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de la Protección Social. (2012). *Guía para alcaldes: Marco para las políticas públicas y lineamientos para la planeación del desarrollo de la infancia y la adolescencia en el municipio.* Bogotá D.C.: Departamento Nacional de Planeación.

Evaluación del programa de adopción en niños y niñas menores de seis (6) años en la ciudad de Neiva en el marco de la Política Pública de Primera Infancia en un período de cuatro años 2010-2014

MAYRA PATRICIA RODRÍGUEZ ESPINOSA.

GERMÁN DARÍO HÉMBUZ FALLA.

Objetivos

Objetivo general

Evaluar el impacto social del programa de adopción en niños y niñas menores de seis años en la ciudad de Neiva, en el marco de la Política Pública de Primera Infancia en el período 2010-2014.

Objetivos específicos

- Evaluar los resultados de la política pública de primera infancia en función de los objetivos del programa de adopción de niños y niñas.
- Evaluar el alcance de los resultados del programa de adopción de niños y niñas logrado durante el período 2010-2014, en términos de eficiencia y cobertura.
- Percibir el grado de satisfacción de los actores claves del programa de adopción.
- Interpretar las acciones sociales de participación que se han producido en el programa de adopción por parte de los actores claves del programa.

Resultados

La investigación en desarrollo ha permitido generar las siguientes reflexiones:

- La evaluación de resultados de la política pública de primera infancia busca reconocer a los menores como sujetos de derechos teniendo como garante al Estado (Vargas, 2013), situación pertinente para ser analizada en el marco de los objetivos del programa de adopción de niños y niñas. Además, el objetivo principal de este programa en Colombia es atender de manera integral las problemáticas que ponen en riesgo los derechos de los niños y niñas menores de seis años con diferentes estrategias; las cuales son puestas en marcha para la protección de los menores y el restablecimiento de sus derechos bajo la dirección y liderazgo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF):

- La adopción ha tenido en la historia la intención de proteger y salvaguardar al menor para preservar la descendencia familiar, sin lugar a duda la cultura influye en la adopción, dado que categoriza esta temática de acuerdo a los rasgos innatos y tradicionales que enmarca a una población, se trazan lineamientos, ya sean morales y normativos (Tarducci, 2013). En consecuencia, el programa de adopción en Colombia se propone garantizar el restablecimiento del derecho a tener una familia para los niños y niñas que se encuentran con declaratoria de adoptabilidad[14] (Consejo Nacional de política económica y social [CONPES], 2007). Así mismo, dentro de los objetivos principales del Programa se establece el desarrollo de estrategias para la creación y el fortalecimiento de vínculos afectivos que posibiliten el acogimiento familiar para los niños y niñas, un seguimiento de post-adopción y propiciar un vínculo seguro entre las familias y los menores.

- El propósito de evaluar la política pública de primera infancia en función de los objetivos

[14] Categoría social que se ha aceptado en la política pública nacional de primera infancia en Colombia por medio del CONPES 109, entendida como la condición de ser objeto de adopción.

del Programa de Adopción ha permitido describir categorías sociales preliminares como:

1. "Conocimiento del Programa" que se estructura con las siguientes subcategorías: Normatividad, Objetivos, Estrategias, Resultados, Accionar y Presupuesto del programa de adopción.

2. "Derecho a tener una familia" con las subcategorías Situación Jurídica de Adopción, Familias Adoptantes, Estrategias de Acogimiento Familiar, Desarrollo Integral y Post-Adopción.

- La evaluación de resultados en términos de eficiencia y cobertura incluye la categoría Alcance del Programa con dos subcategorías como Eficiencia y Cobertura, que serán determinadas a partir de las respuestas a interrogantes que pretenden formular los costos de sostenimiento del programa, el tiempo que tarda el proceso de adopción, la aplicabilidad del principio de interés superior de los niños, los costos monetarios en los cuales incurren las personas solicitantes, la cobertura asistencial del centro zonal Neiva, la declaratoria de adoptabilidad en cuestión de tiempo y la cantidad de procesos de adopción semanal que se encuentran a cargo del equipo evaluador del ICBF.

- La percepción del grado de satisfacción de los actores claves del Programa de Adopción se ha considerado bajo los criterios de análisis de percepción de satisfacción y la promoción del programa, donde se busca examinar las transformaciones que produce el programa de adopción en el comportamiento de los menores y padres adoptivos, el impacto de los menores al materializar su derecho a tener una familia, los procesos de comunicación para promover y difundir el programa y las soluciones dadas por funcionarios del ICBF frente a las necesidades de las personas que solicitan un niño en adopción.

- Finalmente, para la interpretación de las acciones sociales de participación que se han producido en el Programa de Adopción por parte de los actores claves, se tiene establecida

la categoría de análisis Acción Social de Participación, la cual indaga aspectos como: los elementos centrales en el desarrollo de los compromisos de los padres adoptivos en la educación inicial de los niños y niñas menores de seis años; la crianza de un menor acompañada por unos padres que permitan una relación de afectividad, de calor humano y de acompañamiento; la concientización de los actores con respecto al papel desempeñado por el Estado, la generación de posiciones críticas constructivas con respecto a las debilidades o inconvenientes que se han presentado en el programa para el mejoramiento del mismo, la participación en algún movimiento social y la dinámica de comunidades activistas que promueven el derecho a tener una familia.

Impacto en la Política Pública

La política pública de primera infancia promueve el desarrollo integral de los primeros infantes, dando respuesta a las necesidades específicas con equidad e inclusión social (CONPES 109, 2007). De tal manera, cumple con el *telos* de la política pública que pretende priorizar y buscar las posibles vías o alternativas de solución a las problemáticas, para convertirlas en lineamientos y acciones que conlleven a mejorar las condiciones de vida, sean actores individuales o colectivos, que se movilizan en pro de la modificación de las condiciones percibidas como insatisfactorias (Salazar, 2009)

Dentro de las líneas estratégicas de la política pública de primera infancia está garantizar la protección y restitución de los derechos y la atención integral. Siendo así, el programa de adopción permite el restablecimiento del derecho a tener una familia y un hogar donde se desenvuelva el crecimiento del menor en unas condiciones dignas y óptimas, en el cual prima el amor, el respeto, la atención y el calor de hogar.

Finalmente, el impacto de la evaluación de programa de adopción para la política pública de primera infancia llevará a las instituciones encargadas de ofrecer eficiencia y cobertura a tener en cuenta los resultados para realizar posibles reorientaciones en algunos procesos y

procedimientos, con el fin de brindar un mejor desenvolvimiento de las estrategias a implementar por parte del programa.

Metodología

La investigación se viene desarrollando bajo la orientación de una metodología mixta que implica un primer momento de corte cuantitativo en que se analizan estadísticas del programa de adopción en niños y niñas menores de seis años dentro de un proceso investigativo no exploratorio, descriptivo y transversal. En la segunda fase se aplicó un modelo cualitativo de corte hermenéutico, el cual se encuentra orientado bajo los planteamientos de la hermenéutica objetiva y la sociología del conocimiento hermenéutico de Flick (2002).

El método de investigación es deductivo-inductivo, inicialmente parte de lineamientos de evaluación de políticas pública que se miden en función de los datos registrados en el programa de adopción de niños y niñas menores de seis años y posteriormente, a partir del aporte de Maxwell, se implementaron los cuatro aspectos requeridos en el análisis inductivo de corte cualitativo, como son: la disposición por el significado y la interpretación, la vehemencia sobre la relevancia del contexto y los procesos, y "la estrategia inductiva y hermenéutica" (Vasilachis, 2006, p.26), permitiendo dirigirse a los aspectos particulares del fenómeno en cuestión para dar un concepto general del mismo.

La metodología de evaluación de políticas públicas y programas se enfatiza en la propuesta de Carlos Salazar (2009) quien fragmenta la misma en seis evaluaciones teniendo en cuenta el programa de adopción y la esfera de tiempo y espacio, en este caso se abordó un período de cuatro años (2010-2014) y se realizaron en el Centro Zonal Neiva del ICBF las siguientes evaluaciones:

1) Evaluación de medios: se confronta objetivos y resultados, con el fin de conocer los medios o recursos (financieros, humanos, tecnológicos, de comunicación, materiales, entre otros) utilizados para la puesta en marcha de los objetivos.

2) Evaluación de resultados: se contrasta lo que se programó y ejecutó, lo cual conduce a indagar por el aspecto presupuestal (gastos) y el de toma de decisiones (acciones) por parte del comité de adopción regional. Se comprueba si los objetivos fueron alcanzados.

3) Evaluación de eficiencia: se compara los objetivos y las acciones emprendidas con el fin de responder a la pregunta ¿Cuánto costó obtener los resultados?, se revisan los recursos que se utilizaron para alcanzar los objetivos y se verifican los logros conseguidos.

4) Evaluación de impacto: se mide y se verifica la pertinencia de la cobertura del programa de adopción de acuerdo al número de niños y niñas menores de seis años que se encuentran en declaratoria de adaptabilidad frente a los adoptados.

5) Evaluación de satisfacción: medición del grado de satisfacción esperado y percibido de los usuarios: niños menores de seis años, padres adoptivos y padres en lista de espera del programa de adopción.

6) Evaluación participativa: se toman los actores claves o participantes del programa de adopción los cuales son: expertos externos (docentes e investigadores), administración pública (ICBF-Comité de Adopciones Regional), Alcaldía de Neiva (Secretaría Mujer, Infancia y Familia) y usuarios (padres adoptivos o en condición de serlo, niños adoptados, niños declarados en adoptabilidad).

Pertinencia Social

En Colombia se presenta la necesidad de adopción debido a las cifras reportadas por el ICBF al 31 de diciembre del 2014, las cuales demuestran que son alrededor de 10.379 niños, adolescentes y jóvenes (NNJ) que se encuentran en condición de adopción y por lo tanto están bajo la protección del ICBF. De la cifra total, 5.283 tienen edad entre 0 y 17 años y 5.096 ya son mayores de 18 años (ICBF, 2015)[15].

En los años del 2000 al 2006 se dieron en adopción a un total aproximado de 15.353 niños y niñas, de los cuales 10.857 son menores de seis años (CONPES 109, 2007). En un recuento histórico de las estadísticas sobre los niños, niñas y adolescentes que han sido dados en adopción, se hallan 43.664 casos entre los años de 1997 y hasta el 31 de marzo del 2015.

En los años 2010 al 2014 se registra una disminución sustancial de casi el 50% de NNA adoptados en Colombia (Dirección de Protección y Subdirección de Adopciones , 2010). Por consiguiente surge la necesidad de evaluar los resultados del programa de adopción, enfocado en los medios y recursos utilizados de acuerdo a lo proyectado a nivel presupuestal y en las decisiones que han sido tomadas para el funcionamiento del mismo.

Referencias

Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES). (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia*. Bogotá D.C, Colombia: Consejo Nacional de Política Económica Social.

Dirección de Protección y Subdirección de Adopciones. (2010). *Lineamiento Técnico para Adopciones en Colombia* . Bogotá D.C.: ICBF.

[15] Subdirector de Adopciones del ICBF, Eduardo Franco.

Flick, U. (2002). Qualitative research - State of the art en Vasilachis: Estrategias de Investigación Cualitativa. *Social Science Information*, 5-24.

ICBF. (2015). Estadísticas del Programa de Adopciones. Bogotá D.C.: ICBF.

Salazar, C. (2009). *Políticas Públicas & Think Tanks.* Bogotá D.C: KAS Colombia.

Tarducci, M. (2013). Adopción y parentesco desde la antropología feminista. *Revistad de Estudios de Género. La Ventana*, 106-144.

Vargas, J. E. (2013). Políticas para el comienzo de la vida. Manizalez, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140620115042/JorgeEnriqueV.pdf

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa.* Barcelona, España: Gedisa.

Análisis de la pobreza multidimensional infantil en el departamento del Huila como fundamento para la formulación de las políticas públicas de infancia

KARLA ALEXANDRA LOSADA BENAVIDES.

GERMÁN DARÍO HÉMBUZ FALLA.

Objetivos

General

Analizar la pobreza multidimensional infantil en el departamento del Huila como fundamento para la actualización de la Política Pública de Infancia.

Específicos

- Establecer el nivel de educación de la población, como objeto de estudio.
- Cuantificar la calidad de servicios de nutrición para la infancia.
- Determinar el acceso a servicios básicos de salud.
- Estimar el acceso a agua potable, saneamiento y estado de la vivienda.
- Establecer el acceso a la información.
- Hacer un análisis correlacional entre las dimensiones de pobreza infantil como fundamento para la reformulación de la política pública de infancia.
- Interpretar sentidos en los actores clave de políticas y programas de infancia y adolescencia sobre las dimensiones de mayor vulnerabilidad que se identifican con la medición de la pobreza multidimensional infantil.

Resultados parciales

Hasta el momento, se han obtenido los siguientes resultados parciales del desarrollo de la primera fase del proyecto:

Inasistencia escolar: En el caso de esta variable, se encuentran aproximadamente 5.622 personas entre los 6 y 16 años, pertenecientes a la cabecera del departamento del Huila, y 13.164 personas entre los 6 y 16 años en el resto del departamento.

Vivienda: En cuanto a vivienda, en la cabecera del departamento se encontraron 3 061 hogares con pisos inadecuados, 3 372 hogares con paredes inadecuadas y 7 255 hogares con hacinamiento crítico. En el resto del departamento, se encontraron 3.438 hogares con hacinamiento crítico, 12 120 hogares con pisos inadecuados y 325 hogares con paredes inadecuadas.

Salud: En cuanto a salud, en la cabecera del departamento se encontraron 2.019 personas no se encuentran aseguradas en salud en la muestra y 44 886 personas no se encuentran aseguradas en salud, incluidos menores de 5 años. En el resto del departamento, 124 personas no se encuentran aseguradas en salud en la muestra y 17.902 personas no se encuentran aseguradas en salud, incluidos los menores de 5 años.

Seguridad económica: En la cabecera del departamento, 274 673 son personas económicamente activas, 293 638 son personas con empleo formal y 23 705 personas han permanecido empleadas por más de un año. En el resto del departamento, se encontraron 16 358 personas económicamente activas, 0 personas con empleo formal y 7 298 personas han permanecido desempleadas por más de un año, es decir, en el resto departamental, la informalidad es del 100 %.

Agua y saneamiento: En la cabecera del departamento, 190 820 hogares tienen acceso alcantarillado y 17 824 hogares no tienen acceso público alcantarillado y tienen un manejo inadecuado de excretas; 208 166 hogares tienen acceso a agua mejorada y 478 no tienen acceso, al tener una carencia, ya que en la zona urbana todas las viviendas deberían tener acueducto por tubería. En el resto del departamento, 125 024 hogares tienen acceso a agua mejorada y 116 644 tienen acceso a alcantarillado. 8 380 hogares no tienen acceso público a alcantarillado y tienen un manejo inadecuado de excretas.

Información: En la cabecera del departamento, 136 306 hogares no tienen acceso a internet (información) y en el resto 122 579 hogares no tienen acceso a internet (información).

Impacto en la política pública

La principal preocupación acerca de la condición de los niños y adolescentes no hace referencia a su alta representación dentro de los hogares pobres, sino a la mayor dependencia que tienen, su falta de autonomía y su vulnerabilidad ante condiciones de desigualdad y la pobreza. En el departamento del Huila, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), la estructura de su población se concentra en los rangos de edades de 10-14 años y 15-19 con un 21,38 %, seguido de la población entre 0 y 9 años con un 20,9 %. En cuando a pobreza, el 45,5 % de las personas del departamento se encuentran golpeadas por este fenómeno y el 16,6 % se encuentran en pobreza extrema (DANE, 2013).

Determinar las condiciones en las que se encuentra la niñez, infancia y adolescencia del Huila, contribuye a resolver el problema de la pobreza infantil, lo cual permitirá garantizar la atención integral a la primera infancia como una oportunidad para impulsar el desarrollo humano del departamento, donde los niños podrán participar en la sociedad y alcanzar sus metas dado que actualmente no disfrutan a cabalidad de sus derechos (García, Ritterbusch, Martín, Bautista, y Mosquera, 2013). Dichas problemáticas entrelazadas escasamente han ingresado al eje central de la política pública, a pesar de que en la Convención Internacional de los Derechos del Niño se

considera a este como un sujeto de derechos y, por ende, para un niño vivir en condición de pobreza resulta una violación a sus derechos.

Por lo anterior, la inversión social en la infancia debe ser más alta para mejorar las condiciones de calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes y promover su desarrollo igualitario e inclusivo. Una amplia y adecuada comprensión de los determinantes de la pobreza multidimensional infantil darán lugar a la formulación de políticas públicas más eficaces para poder mitigarla y eliminar el flagelo que esta proporciona (Pautassi y Zibecchi, 2010).

La importancia del emprendimiento de estudios similares a los realizados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) que le aportan al conocimiento específico de la pobreza infantil en Latinoamérica sirve de elemento importante para la formulación y re-formulación de políticas públicas direccionadas a la reducción de la pobreza infantil, dado que el monitoreo y análisis de este fenómeno es un compromiso que asumieron los países latinoamericanos en la Declaración y los Objetivos de Desarrollo del Mileno, de mucha relevancia para asegurar el cumplimiento de los derechos que se consagraron en la Convención sobre los Derechos del Niño, que deben garantizar la inclusión social y la mejora en la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes, futuros ciudadanos del mundo (CEPAL, 2010).

Metodología

Tipo de investigación: Mixta. En su primera etapa, cuantitativa, correlacional y explicativa, y en su segunda etapa, cualitativa, con perspectiva crítica establecida en los estudios de casos.

Método de investigación: Inicialmente es deductivo, ya que parte de los lineamientos para la medición del enfoque de pobreza multidimensional en la cual se establecen unas dimensiones y variables consideradas para América Latina. En segundo lugar, es inductivo, ya que se parte de las discusiones con los actores claves que van a permitir interpretar las razones por las cuales se

producen las privaciones de pobreza más representativas en la infancia. (Alkire y Fóster, 2007; Gordon, Nandy, Panazis, Pemberton y Townsend, 2003; CEPAL, 2010).

Técnicas para la recolección de la información

Fuentes primarias

- Grupos focales y entrevistas a profundidad: Se aplicarán a los actores clave, a quienes se les hará una serie de preguntas cuyas respuestas serán registradas en el software de análisis cualitativo Atlas.Ti, siendo necesaria la búsqueda de información ampliada con el fin de interpretar y establecer las razones por las cuales se presentan las privaciones más representativas de pobreza en los niños, niñas y adolescentes. Serán preguntas de tipo abierto donde los actores expresarán su percepción personal, respetando la terminología, lenguaje y juicios usados en sus respuestas para su respectivo análisis del discurso.

Fuentes secundarias

- Gran Encuesta Integrada de Hogares: Se desarrollará la aplicación del Índice de Pobreza Multidimensional Infantil con los datos generados por la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) para el Departamento del Huila.

- Análisis documental: Acceder a documentos institucionales (CEPAL, UNICEF, DNP, DANE, etc.) que permitan establecer los datos para el cálculo de algunos indicadores como educación y acceso a salud, y hacer un análisis que represente los aspectos más relevantes de su contenido.

Tabla 1. *Índice de pobreza multidimensional para la Infancia (IPM – N)*

Definición de indicadores y umbrales de privación severa y moderada entre los niños niveles de privación dimensiones e indicadores de privación	Moderada (incluye el Umbral de privación severa	Severa / Grave	Unidad de análisis en la Que se mide y a la que se aplica el indicador	Artículo violado de la Convención internacional sobre los derechos del niño
Nutrición -relación peso/edad -relación talla/edad	Insuficiencia ponderal moderada-grave (desnutrición global) o baja talla para la edad moderada-grave (desnutrición crónica): menos de -2 desviaciones estándar respecto del patrón de referencia	Insuficiencia ponderal grave o baja talla grave: menos de -3 desviaciones estándar respecto del patrón de referencia.	Niños de 0 a 4 años.	24 (2) (c) Salud.
Agua potable Acceso al agua potable según: -origen -suministro	Origen del agua por pozo o noria. Suministro de agua fuera de la vivienda y fuera del predio (pilones públicos,	Origen inseguro del agua: fuentes naturales de agua (ríos, vertientes). En el caso de la disponibilidad de algún	Vivienda. Niños y adolescentes de 0 a 17 años.	24 (2) (e) Salud

Tiempo de acceso (si está disponible)	camiones, aljibe u otros)	indicador de tiempo de acceso a la fuente de agua, 15 minutos o más.		
Saneamiento Conexión a sistema de alcantarillado (eliminación de excretas)	Sin conexión a alcantarillado (por ejemplo, pozos negros) o acceso fuera de la vivienda o predio.	Sin servicio de eliminación de excretas (por ejemplo, directo al río).	Vivienda. Niños y adolescentes de 0 a 17 años.	24 (2) (c) Salud.
Vivienda -razón de personas por dormitorio o pieza -material del piso, de los muros y del techo	Hacinamiento: Tres o más personas por dormitorio –o pieza- (excluye baño y cocina). Viviendas con piso de tierra, materiales de construcción inseguros (muros o techos de barro o materiales similares).	Hacinamiento: cinco o más personas por dormitorio –o pieza- Viviendas transitorias (carpas y similares), muros o techos fabricados con materiales de desechos.	Vivienda. Niños y adolescentes de 0 a 17 años.	27 (3) Estándar de vida.
Educación Asistencia escolar y número de años de estudio completados	Niños y adolescentes que, habiendo asistido a la escuela, hicieron abandono de ella antes de completar la enseñanza secundaria.	Niños y adolescentes que no han asistido nunca a la escuela.	Niños desde 7 u 8 años hasta 17.	28 (1) (a) y (b) Educación.

Información Acceso a electricidad, tenencia de radio, televisión o teléfono	Sin acceso en la vivienda a electricidad, a teléfono (fijo o móvil), a radio y televisión (al menos dos componentes no disponibles).	Sin acceso en la vivienda a electricidad, teléfono (fijo o móvil), radio y televisión (simultáneamente).	Hogar. Niños y adolescentes de 0 a 17 años.	13/17 Información.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)-TACRO, sobre la base de David Gordon y otros, Chil Poverty in the Developing Word, Bristol, The Policy Press, (2003).

Diseño estadístico

- Universo: El universo de la encuesta está integrado por la población civil no institucional residente en el departamento del Huila.
- Unidad estadística: La unidad básica de observación es el niño, no el hogar, como en la medición del índice de pobreza multidimensional general.

Pertinencia social

Medir la pobreza infantil y utilizar la metodología desarrollada en la Universidad de Bristol con la adaptación de la CEPAL y el UNICEF para América Latina contribuye a analizar las particularidades que viven los niños, niñas y adolescentes pobres que se convierten en un problema severo en la infancia, ya que no sólo afecta su bienestar en el presente sino su desarrollo psicomotriz y el desarrollo de sus capacidades a futuro. La pobreza en la infancia representa la exclusión social y es a partir de este fenómeno que se propaga, donde los niños que están en dicha situación sufren un deterioro en sus condiciones de vida, oportunidades, etc. Es decir, el regazo escolar, la mala nutrición, la falta de esperanzas, la falta de expectativas por su condición de pobreza y la discriminación que sufren sus hogares, afectan sus derechos en el presente, lo cual

tendrá serias repercusiones en su futuro a través de la precariedad de su bienestar y de igual manera tendrá efectos negativos en las siguientes generaciones.

Además, dentro de las bases para el plan de desarrollo 2014-2018 (DNP, 2014) se establecen grandes pilares que son eminentemente sociales, cuyas estrategias están centradas en la educación, la salud y la equidad, que permitan aumentar la calidad y la cobertura de las políticas públicas sociales existentes y los diferentes programas que propenden por la disminución de la pobreza y el aumento en la calidad de vida.

Por lo anterior, la medición pobreza multidimensional en la infancia del departamento del Huila contribuirá a establecer el estado actual de las condiciones de vida de los niños, niñas y adolescentes del departamento. Esto permitirá fortalecer las bases para gestionar los programas existentes para mitigación de pobreza, y a su vez evaluar y establecer lineamientos concretos para el cumplimiento de políticas públicas de infancia, niñez y juventud que garanticen sus derechos en materia educación, nutrición y salud, lo cual establecerá un sano desarrollo y un mejor aprovechamiento de las oportunidades actuales y a futuro, que permita una mayor articulación por parte de la Universidad y el estado como alianza estratégica para el beneficio de los niños y jóvenes del departamento, futuros líderes de nuestra región.

Referencias

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) . (2013). *Panorama Social de América Latina.* Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2010). *Pobreza Infantil en América Latina.* CEPAL y UNICEF.

Consejo Nacional de Planeación (DNP). (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Versión preliminar para discusión del Consejo Nacional de Planeación.* Departamento Nacional de Planeación. Bogotá, D.C.: DNP.

Consejo Nacional de Política Social y Económica. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia.* Bogotá, D.C.: DNP.

Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia.* Bogotá, D.C.

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE). (2013). *Huila: Pobreza Monetaria 2012.* Bogotá, D.C.: DANE.

Departamento de Prosperidad Social (DPS). (2006). *Código de la Infancia y la Adoelscencia. Ley 1098 de 2006.* Bogotá, D.C.: DPS, Bienestar Familiar.

Consejo Nacional de Planeación (DNP). (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Versión preliminar para discusión del Consejo Nacional de Planeación.* Departamento Nacional de Planeación. Bogotá, D.C.: DNP.

Ferreira, F. y Meléndez, M. (2012). *Desigualdad de Resultados y Oportunidades en Colombia: 1997-2010.* Universidad de los Andes. Bogotá, D.C.: Uniandes.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2005). *Estado Mundial de la Infancia 2005.* Nueva York: Unicef.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2006). *La primera infancia crea el capital humano.* Unicef.

García, S., Ritterbusch, A., Martín, T., Bautista, E. y Mosquera, J. (Agosto de 2013). Análisis de la situación de la pobreza infantil en Colombia. *Notas de Política.* (14).

Gordon, D., Nandy, S., Panazis, C., Pemberton, S. y Townsend, P. (2003). *Child poverty in the developing world.* Gran Bretaña, Gran Bretaña: The Policy Press.

Pautassi, L. y Zibecchi, C. (2010). *La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias.* Santiago de Chile: CEPAL - UNICEF.

Rossel, C. (2013). *Desbalance etario del bienestar.* Comisión Económica Para América Latina y el Caribe y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Santiago de Chile: CEPAL y UNICEF.

Roth, A.N. (2009). *Políticas Públicas. Formulación, Implementación y Evaluación.* Bogotá, D.C., Colombia: Aurora.

Sen, A. (2013). *Poverty: a global review.* UNESCO.

Mediadores sociales y política pública de niñez en Santiago de Cali, Colombia

ALISAMAR URREA HOYOS.

Introducción

Bajo el modelo *Multi-track* o Multi-vía de las Políticas Públicas y el modelo tecnocrático en la toma de decisiones, se pretende comprender la participación e incidencia de estos mediadores sociales en un largo proceso de formulación de la Política Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia en la ciudad de Santiago de Cali, durante los años 2008-2015. El rol de los mediadores sociales en el proceso de la toma de decisiones es fundamental para direccionar las acciones de acuerdo a las realidades sociales. Los consideramos mediadores porque ejercen un rol articulador entre el Estado y las poblaciones a las que intervienen. Estas organizaciones son receptoras de información y facilitan el diálogo entre las partes con el fin de dar tratamiento o resolución a los conflictos sociales.

En Santiago de Cali, siempre han existido programas y proyectos dirigidos a la niñez articulados a políticas nacionales e internacionales. En el gobierno de Jorge Iván Ospina (2008-2011), por ejemplo, se formuló por primera vez la Política Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia en el marco del Plan de Desarrollo “Para vivir la vida dignamente”. Aunque esta no fue aprobada por el Concejo Municipal, la propuesta fue retomada nuevamente por el gobierno de Rodrigo Guerrero (20012-2015) en su Plan de Desarrollo “CaliDA: una ciudad para todos”.

Estos dos momentos permiten comparar la formulación de la Política Pública desde ámbitos políticos distintos donde los mediadores sociales y otros actores más técnicos son protagonistas claves. En este contexto, el planteamiento y desarrollo de la investigación se fundamenta en el siguiente interrogante: ¿De qué forma los mediadores sociales participan y se

articulan en el proceso de formulación de la Policía Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia en la ciudad de Santiago de Cali durante los dos últimos gobiernos municipales?

Objetivos

En este contexto la investigación tiene como objetivo general analizar la participación de los mediadores sociales (ONG) en la formulación de la Política Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia en la en la ciudad de Santiago de Cali, Colombia. Para tal fin, se seleccionaron los dos últimos gobiernos municipales, correspondientes a los periodos 2008-2011 y 2012-2015. Los objetivos específicos están orientados al análisis del proceso de la toma de decisiones donde analiza la participación de los mediadores sociales según las reglas y acuerdos establecidos durante la formulación de la política. Los mediadores sociales identificados tienen una serie de características relevantes que visibilizan su labor social en la ciudad. Se seleccionaron nueve organizaciones sociales representativas locales y dos internacionales que realizan un trabajo destacado en los asuntos de niñez en la ciudad de Santiago de Cali.

Metodología

El enfoque metodológico fue de orden cualitativo centrado en el análisis e interpretación de datos, a fin de buscar fenómenos que dieran cuenta los procesos de participación de los mediadores sociales. Se recogió la información a través de una matriz de datos, que permitió registrar y analizar tanto las dinámicas participativas como los procesos de toma decisiones alusivas al tema de niñez.

La Mediación Social en la Formulación de las Políticas Públicas

Las ONG en su rol de mediadoras de conflictos sociales, políticos, económicos, entre otros, han sido consideradas dentro de la "diplomacia de la segunda vía o *track two diplomacy* (Montville y Mc Donald, 1982) como mediadores en la defensa de la ciudadanía ante el gobierno, a fin de analizar y tratar conflictos o problemáticas. Esta actividad de diplomática ejercida por estas

organizaciones o individuos fuera del sistema gubernamental conllevó a que después Mc Donald y Diamond desarrollaran el concepto *multi-track diplomacy o diplomacia multivia*, representado en un diagrama denominado *Sistema Multi-track* (Gráfico 1) .

La contribución del sistema *Multi-track* (Farré, 1998) está orientada a explicar la complejidad y la diversidad de la diplomacia ciudadana donde cada actor representa un ente o actividad socio-política o económica, que generalmente trabajan por la paz de manera independiente y algunas veces competitiva. En el sistema Multi-vía de las Políticas Públicas (Figura 2), la diplomacia ciudadana ejerce un rol multisectorial, donde la participación e incidencia de cada uno de los distintos actores en el proceso de la toma de decisiones es fundamental, principalmente el liderazgo de los mediadores sociales (ONG) las cuales deben tratar de unir y equilibrar los poderes en un sistema complejo y diverso para lograr acuerdos.

Figura 1**:** *Sistema Multi- Track*

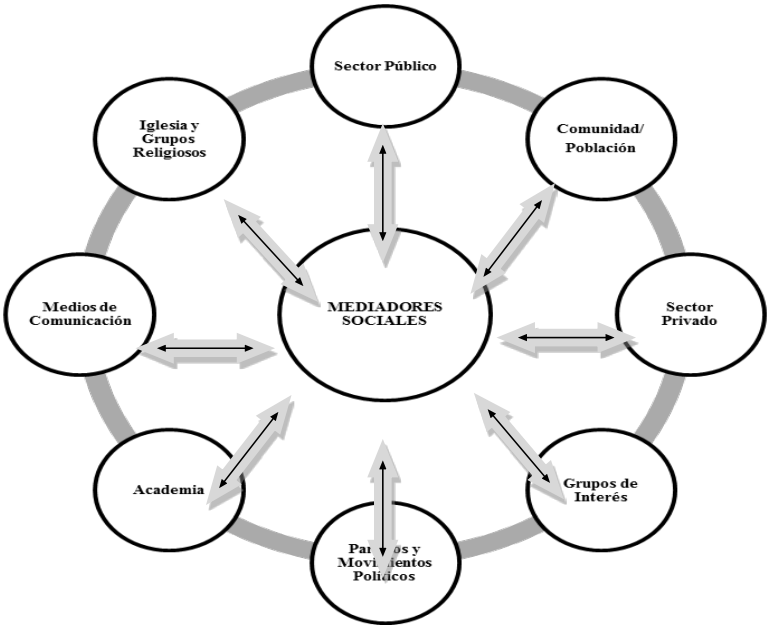


Figura 2: *Modelo Multi- track o Multí- vía en Políticas Públicas.*

En el sisema *Multi-track*, o multiradial, de Diamond y Mac Donald (1996) consta de nueve *track* o radios donde las comunicaciones juegan un rol importante y son representadas en un radio circular que une a los ocho radios restantes. En el sistema de Multi-vía, de Políticas públicas, la comunicación es trasversal a todo el sistema. En el círculo interior, son ubicados los mediadores sociales por su rol articulador con el Estado y demás actores que participan en el proceso de la toma de decisiones. Los mediadores sociales unen al sistema porque son un canal de comunicación que facilitan el diálogo, son receptores de información que ayudan a las partes a entender sus posturas frente a las distintas problemáticas, a fin de ejercer influencia en las decisiones y los acuerdos.

Según Farré (1998) aunque el fenomerno de la diplomacia ciudadana puede ser aplicado a todo tipo de conflicto que afectan a la ciudadanía de forma cotidiana mediante la figura del "mediador neutral", finalmente es el ciudadano quien decide ser observador pasivo del conflicto que lo afecta o participar activamente en su trasnformación. Los mediadores sociales en el sistema multí-via de las políticas públicas actúan como interlocutores entre el Estado y las poblaciones a las que representan, tienen intereses sociales, políticos y económicos y tratan de reducir la incertidumbre en las decisiones al facilitar el diálogo, la negociación y la conciliación.

La tecnocracia en la formulación de las Políticas Públicas

Además del Sistema "*Multi-track* o Multi-vía de las políticas públicas" como opción para el análisis de procesos participativos, inclusivos y pluralistas en la toma de decisiones, existe otro modelo de tipo tecnocrático. Supone saberes especializados de actores al servicio de quienes se encargan de direccionar la gestión pública. Bajo este modelo de tecnocracia, la presente investigación ubicó a los actores gubernamentales con el fin de analizar su accionar en la continuación de la formulación de la Política Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia, durante la segunda etapa de la formulación bajo el gobierno municipal de los años (2012-20015).

En la continuación del proceso de formulación, a diferencia de la primera etapa, no se incluyó a la sociedad civil porque fue un ejercicio cerrado cuya influencia, y decisiones sobre la misma, estuvo a cargo exclusivamente de los "técnicos". Aunque la "tecnocracia" es un concepto que ha sufrido cambios a lo largo del tiempo es una idea que permanece en los gobiernos de elite. Por tanto, se ha considerado pertinente traer la discusión sobre la misma con el fin de explicar el accionar de los actores públicos en los procesos de toma de decisiones, cuya mentalidad racional y científica en ocasiones termina imponiéndose por encima de otro tipo de ejercicios más participativos y pluralistas.

Ahora bien, no se trata de desplazar el conocimiento científico de la política sino de direccionarlo para que fortalezca la democracia, lo inclusivo y lo participativo. Las problemáticas de la niñez requieren una visión integral, es una inversión a largo plazo que requiere de intervenciones permanentes por parte del Estado, cuyos resultados más que económicos son de construcción de tejido social facilitando la mejorara de las condiciones de toda una sociedad.

Reflexiones y Hallazgos

Se caracterizaron a los mediadores sociales que trabajan asuntos de niñez en la ciudad de Santiago de Cali, con el fin de interpretar sus prácticas e intervenciones. La pluralidad y especificidad tipológica de estos actores nos permite clasificar e identificar su accionar a partir de tres categorías: 1) tipo de intervención, 2) tipo de funcionamiento y 3) tipo de financiación. Los mediadores sociales caracterizados tienen una amplia trayectoria en su accionar social, trabajo directo e indirecto con las poblaciones que intervienen y se especializan en diferentes problemáticas relacionados con la niñez. Mantienen un accionar constante y directo con la población infantil a través de diversos programas, proyectos, talleres y actividades logrando mantener la solidez y la sostenibilidad en el tiempo de sus procesos comunitarios y sociales.

En el caso de los mediadores sociales identificados su protagonismo en el primer momento fue visible y destacado, no obstante, pese a contar con características asociadas a su capacidad de

intervención, funcionamiento y financiación no ejercieron influencia en las decisiones finales, estas estuvieron a cargo del "equipo técnico" designado por la SDTBS, son quienes deciden que queda y que no consignado en el Proyecto de Acuerdo. Son dos momentos de la política que si bien demarcan dos estilos de gobierno uno más "participativo y pluralista" y otro de tipo "tecnocrático ". En ambos la incidencia en la toma de decisiones pasa a ser exclusividad de los "técnicos". Además, al no ser aprobado el Proyecto de Acuerdo, el proceso de formulación se convierte en un ejercicio interesante y en un documento con buenas ideas, pero que no llega a convertirse en política pública.

Sin embargo, la incidencia de los tecnócratas tiene un límite, su rol protagónico en la toma de decisiones llega hasta la formulación del documento final convertido en Proyecto de Acuerdo. Quienes deciden si lo aprueban o no son los "políticos profesionales" representantes de partidos y movimientos políticos de ideología diferente. Ahora bien, generalmente los políticos están interesados en avalar y adelantar programas que resulten electoralmente beneficiosos, los asuntos niñez no tienen la relevancia esperada porque se mueven en otro tipo de lógicas no asociadas al "capital político".

Y es que está multiplicidad de actores participando en la génisis de la política pública hace que este sea un proceso complejo. Cada uno de los actores tiene sus propios intereses y va tratar presionar a las partes para influir en las decisiones finales. Aunque no todos los actores involucrados tienen el "capital político" (recursos, apoyos, clientelas, entre otros) para ejercer presión suficiente en la arena política, como es el caso de los mediadores sociales y los tecnócratas. En el proceso de aprobación de la política son las decisiones de los "líderes políticos" los que se imponen por su alta de capacidad de incidencia asociada a su caudal electoral.

Los niños hacen parte de la categoría de "grupos dependientes" que señala Ingram *et al.* (2010). Necesitan de alguien que los represente y trate de solucionar sus necesidades más urgentes. No existe un liderazgo político a nivel local o departamental que asuma la responsabilidad de la

defensa y protección de los derechos de la población infantil es un terreno abandonado que está a la merced del accionar de los mediadores sociales. Situación que término dilatando y generando retrasos en la aprobación de la política pública.

La escasa incidencia de los mediadores sociales en el primer momento de la formulación de la política pública e invisibilización en el segundo momento de la misma, evidencian una inercia institucional sobre el interés real para intervenir las problemáticas de la población infantil. Y es que no todos los ciudadanos reciben atención y beneficios en igual de condiciones por parte del Estado. Según Ingram *et al.* (2010) existen diversos grupos con más posibilidades de inclusión que otros como los grupos "privilegiados" que tienen altos niveles de recursos de poder político y gozan de construcción social positiva como personas merecedoras de una mayor participación y de beneficios en políticas públicas. Mientras que los denominados "dependientes" son merecedores de compasión más no de verdaderas inversiones al no tener un rol fuerte en la creación de la riqueza nacional.

Los niños están dentro de los grupos llamados "dependientes" porque tienen baja capacidad de poder político. Necesitan que alguien los visibilice, se movilice y vote por ellos. Es una población que carece de representación política porque no está en condiciones de aportar al sistema político ni económico del país, al contrario, ayudan a incrementar el gasto público en inversión social. Pese que las leyes nacionales y tratados internacionales que reconocen a los niños como sujetos de derechos, todavía su capacidad de influencia en el ámbito político es casi inexistente, no hay dialogo de ésta población con los tomadores de decisión, requieren del acompañamiento de otros actores para los que represente.

Al ser ésta una población "dependiente" se ha convertido en centro de atención de organizaciones humanitarias y grupos religiosos que través de sus lógicas de filantropía, altruista, solidarias y de caridad han decidido acogerlos y asistirlos en sus necesidades más inmediatas. Además al no mover la economía del país, no movilizarse y no votar suelen pasar desapercibidos

en la agenda pública pese a los convenios internacionales y leyes nacionales obligan a los gobernantes a priorizar la temática.

Impacto y Pertinencia Social

Sin embargo, aunque todos los mediadores sociales están en condiciones de participar, solo algunos logran ejercer un rol protagónico en los espacios de toma de decisiones, esto depende de ciertos criterios que deben cumplir. Su poder político en estos espacios está relacionado con su capacidad de intervención, funcionamiento y financiación. En el primer momento de formulación de la política pública algunos fueron políticamente activos a diferencia de otros que están más dedicados al accionar social y la ejecución de programas y proyectos.

Así, aunque la mayoría de los mediadores sociales identificados tienen relación directa e indirecta con las entidades públicas, no todos van ser considerados dentro de los denominados como "privilegiados" por Ingram *et al*. (2010). Algunos entran al igual que los niños en la categoría de "grupos dependientes" porque carecen de poder político para lograr un lugar destacado en el ámbito de lo público, además dependen de la ayuda y el apoyo de otros para mantener su estructura organizativa y su gestión social.

Estos mediadores sociales que están dentro de los denominados "privilegiados" cuentan con una trayectoria de años en procesos de intervención y gestión social con población infantil, su cobertura en programas y proyectos es amplia, logrando incluir un número importante de niños. Han logrado mantener en el tiempo su estructura administrativa y social porque cuentan con recursos económicos permanentes provenientes del sector público, privado y mixto.

Aunque en el segundo momento de formulación y en la aprobación de la misma hayan estado invisibilizados, consideramos que por su rol facilitador y articulador entre lo social y lo político son protagonistas claves en las instancias del ámbito público. Es importante la inclusión de todos estos actores sociales que trabajan temáticas de niñez independientemente si cumplen o

no con las características de los denominados “privilegiados” no sólo desde la participación sino ejerciendo un rol político activo e incidiendo en los procesos de toma de decisiones.

Conclusiones

En el proceso de la toma de decisiones la comunicación entre actores es clave no sólo para llegar acuerdos de manera conciliada, sino para exponer las ideas que cada uno tiene de acuerdo a su nivel de responsabilidad en el juego político. En este caso los Mediadores Sociales al no ser incluidos en este segundo momento de la política pública no han podido cumplir con su función mediadora, condición que por un lado afecta la relación Estado-sociedad y por otra genera desarticulación entre el conocimiento “técnico” y el “artesanal” basado en los problemas reales de las poblaciones.

Es importante la creación de conciencia social colectiva entre mediadores sociales que los ayude a ubicar en un rol políticamente más activo, donde sus propuestas además de ser incluidas en la agenda pública puedan terminar impactado en las realidades de las poblaciones a las que intervienen. Porque si bien la mediación suele tener un carácter formal también la hay informal (Folger y Baruch B, 1997) su intervención en los procesos no tiene una forma fija, sino que la constituye una serie de movimientos realizados por estos actores sociales en el momento de interactuar con otros actores en la “arena política” y en el “terreno de lo social”. Así como el reconocimiento de la perspectiva de los otros es esencial para que el proceso de la mediación tenga una respuesta productiva y se llegue a los acuerdos esperados.

A través de su intervención en el ámbito de lo público ayudan a visibilizar las problemáticas de la niñez e intentan transformar realidades. No obstante, les está faltando movilización, liderazgo y activismo político en los escenarios públicos de manera permanente, capacidad de incidencia, fortalecer las redes de apoyo social, sostener la mirada crítica sobre el accionar tanto del sector público como el privado y crear propuestas e iniciativas que impacten en las decisiones para que éstas terminen generando verdaderas transformaciones en la vida de los niños.

En este sentido la propuesta de modelo *Multi-track* o Multi-vía de las políticas públicas donde converjan diversas miradas es necesario para ampliar el abanico de alternativas y estrategias que conlleven a intervenir las problemáticas de la niñez y el tratamiento de las mismas desde una visión universal e integral. Así como el conocimiento científico o "técnico" es fundamental en la toma de decisiones siempre y cuando este dirigido a fortalecer la democracia y los procesos de modelos pluralistas, participativos e inclusivos.

Referencias

Diamond, L. y Mac Donald, J. (1996). *La Diplomacia Ciudadana: El Sistema Multi-track.* Washington, Estados Unidos .

Farré, S. (1998). Diplomacia Ciudadana. *El Ciervo* (565), 7-9.

Ingram, H., Schneider, A. y De Leon, P. (2010). La construcción social y diseño de políticas. En P. A. Sabatier, *Teorías del Proceso de las Políticas Públicas* (pp.108-113). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de California, Davis.

Folger, J., Jones, T. y Baruch, R. (1997). *Mediación. Nuevas direcciones en Mediación, Investigación y Perspectivas comunicacionales.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

La Travesía. Ciudad y ruralidad de niños, niñas y adolescentes

JHON JAIRO PAYAN LÓPEZ.
SANDRA MILENA ROBAYO NOREÑA.

Objetivo

Potenciar en niños, niñas y adolescentes la participación y la incidencia en políticas públicas a través de la implementación de una estrategia orientada a fortalecer su reconocimiento como sujetos de derechos, protagonistas de su propia vida y de la sociedad.

Resultados

Travesía primera: Abre mentes, sobre la historia de lo vivido

El modelo "La ciudad de los niños", nace en Fano, Italia, en mayo de 1991, creado e implementado por el pedagogo italiano Francesco Tonucci, con una motivación política: trabajar hacia una nueva filosofía de gobierno de la ciudad, tomando a los niños como parámetro y como garantía de las necesidades de todos los ciudadanos. La estrategia ciudad y ruralidad de niños, niñas y adolescentes, en el contexto de Medellín, es una apuesta política y pedagógica que se apoya en la afirmación "lo que está bien para los niños, está bien para todos" (Tonucci, 2007, p.147).

Así han sido los seis años de implementación de la estrategia en Medellín: Fue adoptado por el Acuerdo Municipal 03 de 2010. Luego, en el 2011, es reglamentado por el Decreto 0377; se inició su implementación conformando el Primer Consejo de Ciudad de niños y niñas en el que se incluye a los adolescentes. Se conformó y activó el Laboratorio de Ciudad. Entre el 2012 y 2013, se conforman 7 consejos por comuna y se hizo la consolidación de la experiencia.

En el 2014, se implementó con más fuerza conformando y fortaleciendo 14 Consejos por Comuna. Se incluyeron encuentros con la primera infancia. Se profundizaron las reflexiones sobre la participación de niños, niñas y adolescentes, ampliando y complementando el modelo de Tonucci con otros enfoques de participación infantil y adolescente. Se ejecutaron alianzas con Semilleros Infantiles de participación. Se hizo la sistematización de la experiencia. Y en el año 2015, se conformaron y fortalecieron 21 consejos por comuna y el Consejo de ciudad. El Laboratorio se articuló con el Comité Técnico Interinstitucional de Política Pública de Infancia y Adolescencia y se realizó la sistematización de la experiencia, con el nombre: "LA TRAVESÍA".

Desde este proceso de sistematización, se tejen seis sueños abiertos para la ciudad, desde donde niños, niñas y adolescentes, viven la incidencia política, transformando sus vidas, las de sus familias, sus comunidades, la ciudad y la ruralidad:

Primer sueño abierto: El cuidado de la vida se expresa en todo lo vivo

- El cuidado de los seres humanos que no son cuidados; por el derecho a una vida digna.
- El cuidado y la protección de la vida de los animales.
- El cuidado y la vida de niños, niñas y adolescentes diagnosticados con cáncer.
- El cuidado de la vida; reafirmando la vida que existe en los árboles.

Segundo sueño abierto: **Sobre el derecho a vivir mejor**

- Escenarios de participación comunitaria intergeneracional.
- Un ambiente que reconozca a todos y todas por igual.
- Ambientes institucionales de participación que reconozcan, cuiden y protejan a los niños, las niñas y adolescentes.

Tercer sueño abierto: Jugar en paz es jugar por la vida

- La memoria de la paz, para jugar en paz.

- Sin juguetes bélicos, jugamos en paz.
- Jugar en paz, es todos y todas a jugar en parques, calles y aceras… jugar sin miedo.

Cuarto sueño abierto: Ver, sentir y apropiar la vida desde la gestación

- Ante la pregunta por Medellín, emergen sueños para la ciudad rural.
- Una ciudad rural que los niños y las niñas puedan recorrer con tranquilidad.
- Los niños y niñas de primera infancia, desean compartir, jugar y crecer acompañados y acompañadas.
- Una Medellín que reconozca que no sólo las madres gestan. Se necesitan familias gestando.

Quinto sueño abierto: Sobre la esperanza para vivir

- La fuerza interior se precisa para alimentar la esperanza.
- El amor desde la acogida, fundamenta la esperanza de vida y alimenta la fuerza interior.

Sexto sueño abierto: Los encuentros afectivos, dan alegría y color a la vida

- Des-encuentros que des-dibujan la alegría y el color de la vida: las soledades de los niños, las niñas y adolescentes.
- Animales de compañía: Nuevas presencias afectivas.

Cada uno de estos sueños son realidades develadas y propuestas de acciones afirmativas que causaron impactos importantes, generaron reflexión al ser compartidos en escenarios para la toma de decisiones políticas y se incluyeron en el Plan Docenal de Primera infancia, infancias y adolescencias: Medellín ciudad y ruralidad de niños, niñas y adolescentes, 2016-2028.

Impacto en la política pública

Travesía segunda: Aportes de sentido

En la política pública de infancia y adolescencia, el impacto se ha concentrado en la formulación y apropiación del Plan docenal de primera infancia, infancias y adolescencias 2016-2028, en los encuentros con el Consejo de Política Pública, y a través de la sistematización "La travesía", desde donde se proponen cuatro aportes que nos llenan de sentidos:

1) **Niños, niñas y adolescentes: Una visión en expansión:** Se ha venido reconociendo que los niños, niñas y adolescentes tienen el poder para transformar. Se están siendo concebidos como co-protagonistas de una ciudad y ruralidad que piensa para ellos y ellas, y se viene comprendiendo la importancia de planear también desde sus visiones, sueños y esperanzas. Por ello, hoy Medellín cuenta en sus 21 comunas (rurales y urbanas) con consejos de participación de niños, niñas y adolescentes en condiciones afectivas y efectivas de escucha y de reconocimiento como sujetos de transformación en tanto se planea conjuntamente acciones afirmativas para la incidencia en las realidades que implican sus vidas.

2) **Afirmación de Tonucci (2007) a participación: Una apuesta en permanente construcción:** La participación ha estado cargada de un sentido pedagógico y político, en tanto, implica el reconocimiento de las potencialidades y capacidades de los niños, niñas y adolescentes, logrando identificar sus múltiples formas de expresar sus realidades cotidianas y propuestas de cambio -a veces mediadas desde la palabra, pero otras veces expresada desde el cuerpo, la risa, el llanto, la vivencia, las emociones, el silencio para la construcción en comunidad; ya que la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive (Hart, 1993). En consecuencia, el acompañamiento en los consejos permite potenciar la participación situada en la realidad de su propia vida; familia, colegio, barrio, comuna y de ciudad.

3) **Tejiendo sentidos, expresiones y emociones desde lo intergeneracional:** La generación de escenarios en condiciones afectivas y efectivas para el diálogo de saberes desde las diversas miradas frente al bienestar en la ciudad y la ruralidad es una apuesta clave porque posibilita que niños, niñas y adolescentes, de los consejos de participación, planteen preguntas, miradas, visiones y sueños desde sus maneras de sentir y comprender la vida propia y la de su comunidad, en muchos casos develando realidades que le son ajenas a los adultos, generando negociaciones de poder, en aras de tomar decisiones compartidas en el marco de las políticas públicas desde apuestas por la de dignidad, desarrollo humano, amor y buen vivir.

4) **La Incidencia: un propósito reflexionado, sentido y en acción:** La incidencia en las políticas públicas de primera infancia, infancia y adolescencia, y con éstas, en escenarios como la familia, la escuela, el barrio, la comunidad y la institucionalidad (alcalde, secretarios de despacho, Concejo de Medellín, y funcionarios públicos), ha sido un importante acontecimiento que sucede cuando niños y niñas dejan fluir su ser, sus visiones, intenciones y propuestas. Es así, que en Ciudad y ruralidad de niños, niñas y adolescentes, ellos han formulado planteamientos y actuado con acciones afirmativas concretas, tangibles y vivibles. En algunos casos desacomodando, movilizando voluntades y decisiones; construyendo agendas de responsabilidades compartidas, en torno a la realidad de interés y participando en espacios académicos y culturales. Esta capacidad de gestionar sus propios planteamientos y convertirlos en acciones para sus territorios, ha dejado a los niños, niñas y adolescentes, como afirmaba Tonucci (2007), como sujetos prioritarios y estratégicos para la gestión pública.

Metodología

Travesía tercera: ¿De modelo a enfoque? Una pregunta en camino

Estrategia de Convocatoria

"Encuentros de escucha"**,** para la conformación de los consejos de participación de niños, niñas y adolescentes en diferentes sectores de la ciudad donde se desarrollan talleres vivenciales y recorridos que consisten en contarles qué es "Ciudad de niños, niñas y adolescentes" y construir con ellos y ellas los criterios que tendrían en cuenta para la elección.

Consejos de Participación por comuna de niños, niñas y adolescentes

Son escenarios para potenciar la participación desde el análisis, reflexión y pensamiento crítico de las realidades de contexto focalizando, desde un ejercicio de priorización, la realidad en la que van a centrar su participación e incidencia en el marco del Plan Decenal: "Ciudad y ruralidad de niños, niñas y adolescentes 2016 -2028" a través de acciones afirmativas y diálogos intergeneracionales con tomadores de decisiones. Éstos Consejos lo integran niños, niñas y adolescentes de 7 a 17 años.

Consejo de Participación de Ciudad

Escenario de participación y representatividad de los consejos de comuna (incluye corregimientos que desde una visión de ciudad) promueve la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes, participando propositivamente en diferentes espacios decisorios de la municipalidad. Los encuentros vivenciales se realizan en diferentes lugares de la ciudad como estrategia pedagógica para el reconocimiento de los contextos.

Encuentros de Participación con Primera Infancia

Son espacios pedagógicos diseñados para escuchar niñas y niños de 3 a 5 años (incluyendo familias gestantes) buscando reconocer desde sus expresiones, las propuestas y miradas en torno a la ciudad, para ser elevadas a espacios de decisiones.

Laboratorio de Ciudad

Escenario de incidencia pedagógica y cultural articulado al comité técnico interinstitucional de política pública de infancia y adolescencia de Medellín, integrado por representantes de la institucionalidad pública y privada.

Cualificación del equipo profesional

Análisis del modelo "Ciudad de los niños" y su aplicación en el contexto de Medellín, ampliándolo a partir de otros enfoques y experiencias de participación de la niñez y adolescencias.

Pertinencia social

Travesía cuarta: Retorno del viaje a la práctica social: aprendizajes, recomendaciones y preguntas abiertas.

Reflexiones surgidas de la experiencia, planteadas desde tres premisas para la continuidad y sostenibilidad de lo que se propone para Medellín como un enfoque de planeación compartida:

Red de Pensamiento de niños, niñas y adolescentes

Es la fuerza de los consejos de participación en las 21 comunas de Medellín, como escenario de encuentros, intercambios, accionar y articulación comunal y de ciudad en el fortalecimiento de su ser sujetos estratégicos y prioritarios para la implementación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas.

Diálogo de saberes desde una perspectiva intergeneracional

Es la apuesta de un co-protagonismo entre niños, niñas, adolescentes, adultos y adultas para garantizar desde la gestión pública y la planeación compartida, que el desarrollo humano, urbano y rural sea incluyente, desde la negociación pacifica de las maneras de ver, comprender y actuar en la vida.

¿Por qué la ciudad y la ruralidad deben seguir planeando con los niños, las niñas y adolescentes?

Porque con sus capacidades y potencialidades en desarrollo y su particular asombro, logran ver más allá de lo visible, develan realidades ocultas o naturalizadas ante los ojos de los adultos. Porque imaginan e inventan nuevas posibilidades de vivir la vida en comunidad, no en lógica de futuro, sino en clave de transformaciones presentes que incluyen sus deseos y necesidades reales.

Referencias

Hart, R.A. (1993) La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, (4), 1-46.

Tonucci, F. (2007). *La ciudad de los niños*. Argentina: Editorial Losada.

Alcaldía de Medellín. (2015). *Convenio CINDE-Unidad de Niñez, Seguimiento a la Política Pública de Infancia y Adolescencia*.

Comprensión de la cultura alimentaria desde un enfoque diferencial, un análisis desde la política pública ¨ De cero a siempre¨

ANGIE MILENA CARREÑO TORRES.
ÉRICA YESENIA LEGUIZAMÓN MUÑOZ.
LIZETH KATHERINE Y MORALES PÉREZ.

Objetivo General

Identificar e interpretar las prácticas educativas relacionadas con la cultura alimentaria en lo entorno familiar, e institucional, de los niños vinculados a dos modalidades de atención en primera infancia rural en la vereda Huerta Grande del municipio de Boyacá, Boyacá.

Objetivos Específicos

- Caracterizar las prácticas educativas alimentarias en el entorno familiar e institucional
- Analizar los saberes previos de la cultura alimentaria
- Contextualizar las tendencias de las prácticas educativas alimentarias entorno a la política pública de cero a siempre

Resultados

A partir del trabajo investigativo que se está realizando en el municipio de Boyacá, vereda Huerta Grande, en las modalidades de atención a la primera infancia rural en un grado de preescolar y en un Centro de desarrollo infantil, teniendo en cuenta los objetivos planteados, se ha iniciado por la fase de caracterización de las prácticas educativas en relación a la cultura alimentaria, la cual “es el conjunto de actividades establecidas por los grupos humanos para

obtener del entorno los alimentos que posibilitan su subsistencia, abarcando desde el aprovisionamiento, la producción, la distribución, el almacenamiento, la conservación y la preparación de los alimentos hasta su consumo, e incluyendo todos los aspectos simbólicos y materiales que acompañan a las diferentes fases del proceso" (Rivera, 2003). Es así como se debe dar reconocimiento a las prácticas educativas en torno a la cultura alimentaria para conseguir el mejoramiento nutricional de los niños en el entorno familiar e institucional. Teniendo en cuenta la diferenciación que se hace en cuanto a práctica, pauta y creencia en la alimentación de las familias. Reconociendo los saberes previos que son aceptados dentro de la configuración de su cultura, con la aplicación de instrumentos que han ayudado a encontrar diferentes perspectivas tanto en docentes, padres, abuelos y niños.

Partiendo de esto, al acercarnos a los saberes que se construyen y circulan en la comunidad y, teniendo en cuenta que en el municipio prevalece la economía basada en la agricultura y la ganadería, se ha identificado que predomina el consumo de alimentos de clima frio como la papa y el maíz, por ejemplo.

En cuanto al acceso a condiciones de salubridad adecuadas para el consumo de alimentos se ha identificado que en la zona rural el municipio cuenta con un total de 8 acueductos en funcionamiento distribuidos en las 11 veredas y regulados por una junta administrativa. En la mayoría de los casos se alimentan de aljibes o nacimientos y cuentan con una red de conducción en P.V.C. Aunque la mayor parte de las viviendas del municipio cuentan con acueducto, no poseen agua potable debido a la ausencia de planta de tratamiento.

Una de las prácticas culturales de arraigo es el consumo de bebidas fermentadas como el guarapo, considerado por la comunidad como parte de su cultura que no es visto como una bebida alcohólica. Por tal motivo, la fabricación de esta bebida se realiza en los hogares y es consumida por padres en presencia de sus hijos.

Desde la perspectiva institucional, y en cuanto al desarrollo, se encuentran identificadas formas constituidas de manejo nutricional a través de lineamientos y políticas institucionales. En este caso la política pública nacional "De cero a siempre" genera prácticas de atención alimentaria tendiendo a una adecuada nutrición, según ciertas valoraciones y objetivos generales de la misma. Es importante aclarar, que la investigación se encuentra en proceso y tratamiento de datos, por lo cual la investigación no se ha desarrollado completamente.

Impacto en la política pública

En Colombia los niveles de pobreza conducen a que sean los niños los más afectados por problemas de desnutrición, haciendo que el aprendizaje y el rendimiento en las aulas de clase de las poblaciones menos favorecidas por lo tanto el gobierno nacional con la implementación de políticas públicas como lo es el programa "De cero a siempre", busca reducir el impacto en las situaciones que están afectando el desarrollo integral de los niños.

La política pública "De cero a siempre" es una estrategia liderada por el gobierno de Juan Manuel Santos con la implementación de un enfoque diferencial, desde una perspectiva de derechos; donde propone un abordaje a los temas de atención integral a la primera infancia y las necesidades de los niños y las familias. Esta estrategia pasó a ser un proyecto de ley, lo cual permite un mejor desarrollo de la política y asegura una sostenibilidad en cuanto al presupuesto y los compromisos políticos.

Uno de sus componentes es la seguridad alimentaria y nutricional "Seguridad alimentaria y nutricional es la disponibilidad suficiente y estable de alimentos, el acceso y el consumo oportuno y permanente de los mismos en cantidad, calidad e inocuidad por parte de todas las personas, bajo

condiciones que permitan su adecuada utilización biológica, para llevar una vida saludable y activa"[16](Consejo Nacional de Política Económica y Social -CONPES- 113, 2007).

En este sentido la investigación ha permitido hacer un análisis a la política pública "De cero a siempre" en el tema nutricional, donde se observó que su estructura discursiva está muy bien elaborada pero los retos a superar son más complejos, puesto que sus metas y el desafío de concertarla en acciones son anheladas.

En cuanto a la caracterización de la población se están conociendo las condiciones en las que viven los niños y las familias, puesto que es importante que los municipios tengan un diagnóstico del lugar para atender a las necesidades más relevantes prestándoles un mejor servicio y poder desarrollar la política "De cero a siempre" de la manera más favorable para sus habitantes.

También es importante que la política cuente con indicadores que informen como se va dando el desarrollo de la misma y qué impacto vienen generando en la población, con esta información será más sencillo visualizar las posibles dificultades que se encuentren y tomar decisiones para su mejoramiento. Además, se buscan nuevas alianzas con las secretarias de educación, entidades públicas y privadas que se comprometan con la atención, protección y cuidado que los niños requieran. Igualmente se busca participación de la ciudadanía en proyectos para la primera infancia que aporten al mejoramiento de la política pública "De cero a siempre" donde se tome en cuenta la cultura alimentaria para poderla adecuar a las necesidades de la población.

Por último, esta investigación se está realizando en convenio con ICBF para obtener mayor información de cómo se vienen desarrollando las modalidad familiar e institucional de atención en

[16] Lineamientos Técnicos de Alimentación y Nutrición para la primera infancia.

la vereda Huerta Grande de Boyacá, lo cual permitirá tomar decisiones que beneficien a la comunidad en busca de transformaciones futuras.

Pertinencia social

En Colombia es manejada la política pública "De cero a siempre" con la implementación de un enfoque diferencial, desde una perspectiva de derechos; teniendo como fin prestar una verdadera atención integral garantizando los derechos de los niños y las niñas entre 0 y 6 años.

En el municipio de Boyacá, vereda Huerta Grande, se presenta este proyecto como una propuesta descriptiva e interpretativa para el fortalecimiento de la comunidad en cuanto a las prácticas alimentarias de los niños. Existen varios factores que afectan la alimentación. De mayor importancia, la desigualdad socio-económica y el poco acceso a la educación. Sin embargo, no se pueden dejar de lado las prácticas educativas alimentarias que tienen los padres, ya que a través de estos se logra determinar el nivel nutricional de cada niño. Unos hábitos alimenticios favorables proveen un desarrollo físico, psicológico, cognitivo y emocional, idóneo. Por lo tanto, el proyecto viene buscando contrastar la política pública "De cero a siempre" teniendo en cuenta las prácticas alimentarias de los habitantes de la vereda.

Metodología

La investigación que se está realizando es de tipo cualitativa con un enfoque descriptivo-interpretativo. Su diseño metodológico es etnográfico, ya que nos permite identificar y comprender el modo de vida de una comunidad específica descubriendo sus creencias, valores y cultura. (Rodríguez, 1996).

En cuanto a las fases se está desarrollando la descripción, interpretación y construcción teórica a partir de la información recopilada durante el proceso investigativo.

Referencias

Barrial, A.M. y Barrial, A. (2011). *La educación alimentaria y nutricional desde una dimensión sociocultural como contribución a la seguridad alimentaria y nutricional*. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/16/

Comisión intersectorial de primera infancia. (2013). *Lineamientos técnicos de la alimentación y nutrición para la primera infancia*. Recuperado de http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/4.De-Alimentacion-y-nutricion-para-la-Primera-Infancia.pdf

Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) 113. (2007). *Política Nacional Alimentaria y Nutricional*. Bogotá, Colombia.

Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.

Proceso de reconfiguración identitario juvenil en la periferia de la ciudad de puebla: La experiencia en un centro comunitario

CHRISTOPHER EDUARDO HERRERA GUERRERO.

Como parte de mi proyecto de investigación en la maestría en Comunicación y cambio social, los dos últimos años los he dedicado a indagar cómo experimentan los jóvenes su proceso transitorio a la adultez y cómo están reconfigurando su identidad según su contexto. Para el desarrollo del proyecto trabajé con jóvenes que participan en un Centro comunitario en la periferia sur de la Ciudad de Puebla, México, en una colonia carenciada y marginada, Valle del Paraíso.

La Colonia Valle del Paraíso se ha desarrollado desde hace aproximadamente 15 años en la periferia de la Ciudad de Puebla. Sus habitantes son personas en su mayoría foráneas, originarios de la sierra norte del estado y de estados vecinos como Tlaxcala y Veracruz. La manera en la cual los vecinos se incorporaron a la colonia fue gracias a la participación del Movimiento Antorchista, principalmente campesinos, quienes han tomado estos predios ejidales y han construido sus casas dentro de este territorio. Los procesos de regularización por la asignación y pertenencia de los terrenos se siguen realizando hasta el momento. Los habitantes son campesinos, obreros, comerciantes informales, albañiles o empleados de mostrador, que difícilmente concluyeron su educación básica. Sus ingresos mensuales en la mayoría de los casos están por debajo del salario mínimo (aproximadamente 161.25 dólares por mes) y tienen que cumplir con largas jornadas laborales para sostener a su familia. Esto último implica sacrificar tiempo de convivencia. Además, es común que en algunos casos algún miembro de la familia haya migrado a Estados Unidos en busca del “sueño americano”.

En este contexto marginado se desarrollan diversos actores juveniles. Algunos de ellos acuden a las escuelas públicas aledañas a la comunidad buscando adquirir herramientas que contribuyan a su desarrollo profesional y posibilitar oportunidades para mejorar su calidad de vida; otros optan por trabajar desde temprana edad para contribuir al ingreso familiar y adquirir cierto grado de autonomía. Sin embargo, existen otros jóvenes que han decidido formar parte de grupos delictivos que se dedican a intervenir de manera violenta los muros de las casas y comercios de Valle del paraíso, jóvenes que despojan de sus pertenencias a los transeúntes y dedican parte de su tiempo a consumir algunas drogas como solventes y marihuana.

Para acercarnos a la realidad percibida y experimentada, por algunos jóvenes de la comunidad, se realizó un taller de video participativo con la intención de dotar de herramientas que facilitaran la producción audiovisual y permitieran, a los integrantes, contar quiénes son, sus historias y posturas ante la realidad que les acontece. Utilizar el vídeo como herramienta para "evitar representar a otros, es decir, no suponer quienes son sino ser fieles a sus modos de existencia" (Corea y Lewkowiks, 2012, p.32).

La planeación del taller buscó resaltar los aprendizajes y los hallazgos generados dentro de los procesos, a través de datos descriptivos narrados por los miembros del grupo y manifestados también en la creación de relatos ficticios, historias de vida, entrevistas y cartografía social para describir su contexto.

Taller de video participativo en el centro comunitario

Durante octubre, noviembre y diciembre de 2015, se realizó el taller en el Centro Comunitario, concebido "primordialmente como un espacio de vinculación y de encuentro" (Cervantes, 2015, p.2). En ese sentido, el taller responde a la necesidad de generar un lugar de encuentro alternativo en el que los jóvenes puedan instruirse en diversas disciplinas que contribuyan en su desarrollo integral y educativo.

La planeación se dividió en seis bloques que fueron trabajados durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2015:

Tabla 1. *Planeación*

Mes	**Bloques**	**Actividades trabajadas**
Octubre	1	Introducción al video y diseño de estructura en los contenidos del taller de video
Octubre	2	Proyecciones de material audiovisual con contenidos de empoderamiento juvenil.
Noviembre	3	Reconocimiento de la comunidad a través de cartografía social, los integrantes del taller mostraron los espacios dentro de la comunidad y su relación con ellos.
Noviembre	4	Enseñanza e implementación de técnicas de video, grabación de videos cortos y observación en conjunto del material generado.
Diciembre	5	Planeación y grabación de un video grupal.
Diciembre	6	Proyección del video y discusión de su realización y contenido a partir de un grupo focal con los miembros del taller.

Creación propia

Estos bloques se desarrollaron durante ocho sesiones con la intención de otorgar un tiempo natural para desarrollar y fortalecer lazos dentro del círculo de jóvenes voluntarios.

Fueron cinco los jóvenes que asistieron de manera regular al Taller de video. Pablo de 14 años, le gusta el heavy metal, cursa segundo grado de secundaria. Yesenhia, de 21 años, es madre de dos hijos, de 2 años y de 4 años, su personalidad es la más abierta y autoritaria de todos los miembros del taller. Gerardo, tiene 18 años, posee un gran compromiso con su preparación profesional y tiene un interés particular por la ciencia. Citlali, tiene16 años, hermana de Yesenhia y Gerardo, es

cosplay[17], fanática de los animes y de la cultura asiática. Por último, se encuentra Karina de 14 años, estudiante de segundo de secundaria, su padre es alcohólico, su hermano se reincorporó a la familia con esposa e hijo, su situación económica es difícil. Estos son jóvenes que cuentan con el apoyo de sus familias, algunos no tienen necesidad de trabajar o se encuentran en una situación donde su núcleo familiar puede hacerse cargo de ellos. Antes de adentrarnos en la experiencia del taller, existen aspectos teóricos que resulta necesario traer a discusión para tener un abordaje más sólido con respecto al por qué trabajar con jóvenes.

Dentro de los parámetros que definen la dinámica social de la "hipermodernidad"[18], entender el papel de la juventud como participante en la construcción del tejido social y de las relaciones políticas, culturales y económicas, resulta desafiante pero al mismo tiempo necesario. Para realizar un buen escrutinio de cualquier grupo social resulta imperante situarnos en su contexto, aspecto que hoy por hoy evidencia las fallas estructurales del sistema propuesto por el Estado. Ante esta situación los sujetos juveniles expresan sentirse menos acogidos y más vulnerables gracias a la incertidumbre que vive la humanidad día a día.

Para hablar de jóvenes se necesita discernir dicha categoría. Para Gonzalo A. Saraví (2009) la juventud puede entenderse como un proceso de transición a la adultez, el cual se caracteriza por una serie de transiciones en distintas trayectorias vitales entrelazadas entre sí y que están marcadas por ciertos eventos puntuales. Momentos transitorios que dan forma a la estructura cognitiva y social de los sujetos juveniles son experimentados en las dinámicas cotidianas dentro de los núcleos sociales como la familia, la escuela, las relaciones entre amigos, los grupos religiosos y el convivir entre vecinos.

[17] Gusto por disfrazarse de un personaje animado determinado e interpretarlo en la vida real, imitando sus gestos, expresiones, forma de hablar y actuar. (Benvenuto, 2016).

[18] Lipovestky (2006) define a la hipermodernidad como una "sociedad liberal caracterizada por el movimiento, la fluidez, la flexibilidad, más desligada que nunca de los grandes principios estructuradores de la modernidad" (p.27).

Néstor García Canclini (2005) destaca la idea de algunos jóvenes de vivir el instante sin importar el pasado y, por ende, no vislumbrar una esperanza de futuro, lo que posiciona a estos actores sociales en el desencanto:

> Al preguntar qué significa hoy ser joven, encontramos que la sociedad que se responde que su futuro es dudoso o que no sabe cómo construirlo está contestando a los jóvenes no sólo que hay poco lugar para ellos. Se está respondiendo a sí misma que tiene baja capacidad, por decir así, de rejuvenecerse, de escuchar a los que podrían cambiarla. (p.168)

Rossana Reguillo (2012) reconoce y propone dos clases de jóvenes, los "incorporados" y los "alternativos" o "disidentes". Las prácticas de los llamados incorporados "han sido analizadas a través o desde su pertenencia al ámbito escolar, laboral o religioso, o bien desde el consumo cultural" (p.27). Son los jóvenes que gozan de una aparente estabilidad tanto económica, social, así como emocional, que pertenecen a un núcleo familiar y aparentemente logran acceder y mantener algún nivel de las oportunidades que contribuyen a su desarrollo personal y profesional. Estos jóvenes expresan tener una expectativa de futuro y rigen su comportamiento bajo las medidas estandarizadas que el sistema social impone/propone, buscando así estabilidad y cierto respaldo por parte de las instituciones sociales. Por otro lado, los jóvenes categorizados como "alternativos" o "disidentes" son los que debido a su condición social no han podido incorporarse a los esquemas de la cultura dominante, regularmente carecen de recursos económicos, su situación escolar es limitada, viven en zonas marginadas expuestas a la violencia y poseen un consolidado sentido de resistencia ante el control social. Cabe señalar que diversas alternativas y usos de estrategias culturales o métodos contra corriente que unifican el sentido comunitario y buscan resarcir el tejido social provienen de sujetos juveniles disidentes, quienes desde su mirada critican, proponen, se sitúan en su contexto y construyen gracias a su naturaleza multicultural y contacto con otros jóvenes, nuevas formas de experimentar y resolver su proceso transitorio ceñido de su condición juvenil, en miras a una adultez prometedora. Son este último perfil de jóvenes donde situamos a

los miembros del taller de video participativo, quienes a través de diálogos, planeación y realización de narrativas audiovisuales, intentan compartir y nombrar su posición en el contexto que les ha tocado vivir, resaltando elementos que subyacen en acciones y símbolos representados en ejercicios, guiones y videos.

Martín proporciona luces con respecto a los elementos que inciden en el proceso de adscripción de valores en la reconfiguración identitaria, partiendo del sentido que la propia categoría adquiere en relación a la experiencia de los sujetos con el mundo:

> La identidad no es, pues, lo que se le atribuye a alguien por el hecho de estar aglutinado en un grupo —como en la sociedad de castas—, sino la expresión de lo que da sentido y valor a la vida del individuo. Es al tornarse expresiva de un sujeto individual o colectivo que la identidad depende, vive, del reconocimiento de los otros: la identidad se construye en el diálogo y el intercambio, ya que es ahí donde individuos y grupos se sienten despreciados o reconocidos por los demás. Las identidades modernas —al contrario de aquéllas que eran algo atribuido a partir de una estructura preexistente como la nobleza o a la plebe— se construyen en la negociación del reconocimiento por los otros. (Barbero, 2002, p.61).

Para la mayoría de los jóvenes con los que se trabajó, la reconfiguración del papel de hijo estaba en constante disputa, pues la significación en torno a lo aprendido y experimentado en casa, así como las reglas y los valores que se vinculan al interior del grupo familiar, se enfrentan a la multiplicidad de paradigmas que subyacen en otros núcleos externos. Los discursos divergentes de otros sujetos de su edad, los anhelos puestos en las figuras públicas, ya sean del espectáculo o deportivas, los *trending topics* que se manifiestan en las redes sociales desde las cuentas o perfiles de los otros jóvenes, suelen contradecir discursos establecidos en el hogar. La mayoría de los jóvenes manifiestan no estar del todo de acuerdo con la filosofía adoptada por los padres y buscan diferenciarse o transformar los valores proporcionados desde el hogar a un nuevo esquema que les permita sentirse representados, estos esquemas han modificado apreciaciones y apropiaciones

algunos en materia de relaciones de pareja, sentido de vida, sexualidad, religión, etc. Algunos de los participantes del taller manifiestan querer cambiar aspectos como violencia intrafamiliar y machismo al interior del hogar, como ejemplo una de las integrantes ha comentado que su padre decide a nombre de ella con quien puede socializar o no y asigna deberes que faciliten las tareas tanto de él como del hermano mayor.

Por otro lado, las oportunidades de concluir la educación básica y estudiar una carrera universitaria son anhelos y prioridades a los que dedican tiempo y buscan oportunidades como becas y apoyos para realizarlos. En el ámbito sexual se manifiestan despiertos e incluso activos sexualmente, una integrante es madre de dos hijos y otro ha comentado que acude al centro de salud por preservativos para estar preparado en caso de ser necesario.

Perspectivas al interior del taller de video participativo

En *Una mirada al video participativo* los hermanos Lunch, proponen como primer paso instruir a los participantes en el uso de cámaras a través de dinámicas lúdicas y ejercicios y, posteriormente, decidir, de manera conjunta. entre los participantes cuáles podrían ser las temáticas a tratar según sus intereses. En el taller surgían referencias del espacio que los rodea, la colonia y el aspecto de sus calles, los grafitis y la marca de los grupos de grafiteros pertenecientes a pandillas que señalan su pertenencia en las calles. Acompañando parte del proceso se graban pequeños ejercicios para ser proyectados y mostrados a la comunidad. Más allá de especificaciones técnicas, se trata de desmenuzar en un intercambio de opiniones la mirada de cada uno de los integrantes del taller, plasmada en los ejercicios audiovisuales que como grupo realizaron.

El concepto de empoderamiento y desarrollo de la juventud nos ayuda a visibilizar cómo estos jóvenes establecieron liderazgos; el lenguaje audiovisual contribuyó a fortalecer su aprendizaje e incentivar a los participantes a cuestionar los contenidos que deberían de generar en torno al uso de la herramienta. La participación de todos los miembros fue de relevancia para materializar los productos, pero sobre todo para que fortalezcan lazos de convivencia y valoren su

trabajo de manera personal y colectiva, demostrando así que un grupo organizado es capaz de incidir en cualquier ámbito.

Una idea permeó en los jóvenes y generó un guion literario que enmarcaba aspectos como la violencia familiar, la incomprensión de los padres con respecto a las acciones de los hijos y el desarrollo personal de los hijos para lograr enfrentar a las figuras de autoridad en la familia. La incomprensión se mencionó en repetidas ocasiones, principalmente por dos miembros del taller, Pablo y Karina, quienes hablaban de las dificultades que enfrentaban algunas veces para asistir al taller.

Un elemento relevante fue la apropiación que los jóvenes tuvieron con respecto al espacio. Éste se convirtió en un punto de encuentro que incrementó la posibilidad de relacionarse y compartir pues es un lugar "neutral" fuera de otras realidades como la escuela, la familia o el trabajo, es un espacio en el cual se puede expresar lo vivido durante el día o sencillamente ver videos de *YouTube*, compartir canciones y memes y sentirse parte del grupo de "Los batos del taller", como ellos le han denominado. Se demuestra también cómo estructuras menos rígidas favorecen la creación de proyectos participativos que involucren la creatividad y que contribuyan a visualizar nuevas formas de aprendizaje en colectivo, que reconozca a cada integrante por su aporte y que fortalezca la autoestima de manera individual y llevada a la práctica en el ámbito colectivo.

Los retos que enfrentamos y que se dejan notar a la luz de esta investigación son el repensar a los jóvenes como sujetos en permanente resignificación identitaria que están experimentando lo efímero de las condiciones sociales globales actuales. Sujetos con los cuales es necesario construir lazos más sólidos para generar un panorama más claro de la realidad que ellos perciben y descifrar cuales están siendo sus modelos de pensamiento y de actuar, comprendiendo que la gran apuesta será entender la heterogeneidad de culturas juveniles que habitan de manera local y global, para

ello se propone reformular las estrategias pedagógicas, políticas y sociales con la finalidad de escuchar y observar diversas voces que nos hablen de quiénes son los jóvenes del presente.

El joven contemporáneo es estudiante, trabajador, es un sujeto tecnologizado de manera natural, es un actor con capacidad de decidir gracias a la multiplicidad de opciones, es padre o madre prematura en algunos casos, pero eso no le impide continuar siendo joven, se reencuentra con los otros y en ellos encuentra andamios que le ayuden en su desarrollo personal y profesional. El grupo de jóvenes con el que se trabajó, manifiesta reconocer su papel en un entorno político y cultural e incidir y opinar de él, se reconocen entre ellos y al igual que su identidad, establecen diversas estrategias que contribuyan a convertir su contexto en un espacio con el cual se sientan identificados y al mismo tiempo que genere una atmósfera de oportunidades para seguir generando actores sociales comprometidos con su mundo y la mejora de él.

Referencias

Benvenuto, S. (2016). *¿qué es el cosplay?* Recuperado de www.batanga.com/comics/2757/que-es-el-cosplay

Canclini, N. (2005). *Diferentes, Desiguales y Desorientados.* España: Editorial Gedisa

Cervantes, J. (2015). *De las Acciones a los Procesos*. Puebla, México.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2012). Persecuciones epistemológicas. En A. Porres Pla, *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona, España: Octaedro.

García, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados, mapas de la interculturalidad.* Barcelona, España: Gedisa Editorial.

Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos.* Barcelona, España: Anagrama.

Martín, J. (2002). Desencuentros de la socialidad y reencantamientos de la identidad. *Análisis* (29), 45-62.

Reguillo, R. (2012). *Culturas Juveniles, formas políticas del desencanto*. México: Siglo XXI.

Saraví, G. A. (2009). *Transiciones vulnerables: Juventud, desigualdad y exclusión en México.* México, D.F., México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Las víctimas, su participación y capacidades de agencia: Narrativas de representantes de víctimas sobre la implementación de políticas públicas en la ciudad de Florencia, Caquetá

JORGE ARMANDO SÁNCHEZ VALENCIA.

Objetivos

Se busca comprender las formas de participación y la capacidad de Agencia en las narrativas de representantes de víctimas, y su lugar en la implementación de Políticas Públicas para su Asistencia en la Ciudad de Florencia, Caquetá.

Partimos del reconocimiento de situaciones históricas y contextuales que han marcado la participación ciudadana en la ciudad de Florencia, se documentará la experiencia de trabajo de la Mesa Municipal de Participación de Víctimas durante los últimos dos años desde las narrativas de sus integrantes, y actores clave, que han acompañado el proceso, y desde allí, identificar las conexiones entre esta experiencia y la implementación de políticas públicas para su Atención y Asistencia; con estos elementos, se espera develar el potencial desarrollo de capacidades de Agencia que han tenido representantes de víctimas, lecciones aprendidas que serán insumo para la construcción de propuestas educativas a líderes políticos de Organizaciones de Víctimas.

Respecto a la Agencia “es posible considerar la vida que lleva una persona como una combinación de varios quehaceres y seres, a los que genéricamente se les puede llamar funcionamientos. Estos varían desde aspectos tan elementales como el estar bien nutrido y libre de enfermedades, hasta quehaceres y seres más complejos, como el respeto propio, la preservación de la dignidad humana, tomar parte en la vida comunitaria y otros” (Nussbaum, 1996). Entonces plantea importa de sobremanera si la combinación de seres y quehaceres que conforma nuestra

vida ha sido escogida de manera deliberada o si la hemos asimilado pasiva e irreflexivamente. Por lo tanto, la capacidad de agencia es un acto de libertad. Prueba de ello es que podemos exponer las razones que tenemos para valorarlo y confrontarlo con otras opciones posiblemente también válidas. Podemos decir que, no tal vez no sólo el ser, sino también el bien se dice de muchas maneras y que no hay una sino muchas formas de argumentar y dar razones para sustentarlo. En otras palabras, según Iguiñiz, existen diversas racionalidades en dimensiones propias del desarrollo humano. Esto lo sustenta en que lo que se propone es "ampliar la libertad de las personas tanto en el sentido de extender la gama de las maneras valiosas de vivir que ellas efectivamente tienen a su alcance como en cuanto al mismo acto de escoger algunas de entre ellas, incluyendo en ese acto de escoger las deliberaciones privadas y públicas necesarias para ello" (Iguiñiz, 2008, p.42).

Resultados

Con la promulgación de la Ley 1448 de Víctimas y Restitución de Tierras, se consolidación diferentes espacios de participación como la Mesa Municipal de Participación de Víctimas, destinados para la "discusión, interlocución, retroalimentación, capacitación y seguimiento de las disposiciones contenidas en la ley" (Ley 1448, 2013) constituyendo una plataforma de representación política para población afectada por diferentes hechos victimizantes, y entendiendo estos espacios como "procesos de gobernanza donde se pudiera escuchar la retroalimentación de los afectados con respecto a decisiones gubernamentales" (Lemaitre, 2013) buscando recuperar el sentido de la participación ciudadana y abriendo escenarios de diálogo y construcción conjunta con aquellos que desde la gestión pública pueden propiciar la inclusión de la ciudadanía en la toma de decisiones.

No obstante, "este ejercicio participativo representa una de las principales imperfecciones, aun no resueltas, por parte de sociedades democráticas como la nuestra, las cuales, no logran equilibrar la balanza de la desigualdad, y generan una pasividad social y dependencia en la ciudadanía con respecto al restablecimiento de sus derechos" (Ziccardi, 2004). Sumado a retos

territoriales enmarcados en la historia del conflicto armado en el departamento del Caquetá, donde disputas territoriales, políticas, y por los cultivos ilícitos entre diferentes actores armados[19], restringieron y distorsionaron el derecho a la participación de la población "fraccionando socialmente a las comunidades en múltiples redes de servilismo que operaron en espacios territoriales más o menos estables", según Pécaut (citado en Recondo, 2008) un Estado fragmentado con grandes ausencias institucionales, principalmente en las periferias del país, no logro brindar las garantías necesarias para el desarrollo efectivo de lo consagrado en la Constitución, incluyendo el derecho a la participación.

Estas imperfecciones del ejercicio participativo, sumado a las afectaciones asociadas al conflicto armado[20] y una historia previa de confrontaciones armadas son puntos de referencia para comprender la participación de representantes de víctimas en la capital del departamento.

En el ejercicio participativo se evidencia una falta de preparación por parte del Estado para reconocer y asumir el reto de la participación de víctimas, que se traduce en:

1) La forma como funcionarios públicos asumen su rol en nuevos escenarios de debate que emergen, incoherente por momentos con la necesidad de humanizar el trato y comprometerse con lo significa ser servidor público.

2) La estructura misma de las instituciones que no logran repensar sus procesos conforme con la realidad de estos escenarios de debate.

[19] Para el año 2012 en el departamento del Caquetá estaban presentes los frentes de las FARC nº 14, 15, 32, 49 y la Unidad Móvil Teófilo Forero, todas vinculadas al Bloque Sur de este grupo. Igualmente, a partir del año 2001, comienza a posicionarse en el territorio el Bloque Central Bolívar de las AUC, que se sumaría a otros grupos paramilitares con presencia en su capital Florencia y en la totalidad de municipios del sur del departamento.
[20] "Los daños producidos por el conflicto armado se hallan en el cuerpo, en la subjetividad de las víctimas, y en la integridad de las comunidades" (Papsivi, 2015).

3) Incluso, el conocimiento sesgado de la ley desde las mismas entidades que están obligadas a responder en temas de Atención y Asistencia a Víctimas. Así mismo, las garantías e incentivos[21] para la participación de este colectivo representan una de las mayores imperfecciones, las mismas no están abonadas, y no responden a las demandas y obligaciones derivadas del ejercicio de representación que implica un proceso logísticamente complejo y financieramente costoso, como menciona Font en Ziccardi (2004) no es un asunto sencillo, y al cual se le suma el factor *tiempo* como variable que determina la vinculación y permanencia de representantes a la Mesa de Participación de Víctimas.

Incluso en el escenario más idílico, con ciudadanos muy preparados para participar, políticos muy predispuestos a su labor y a una vida política intensa y estimulante, los recursos que el ciudadano medio podría dedicar a la vida política serían finitos debido al rol crucial que juega un recurso tan limitado como es el *tiempo*, teniendo grandes consecuencias al momento de pensar cualquier experiencia participativa. En primer lugar, debemos partir siempre de esta constatación de un tiempo disponible finito y sometido a múltiples presiones, por lo que el necesario consumo del mismo para participar, deberá distribuirse como corresponde a un recurso preciado, valioso y respetable; además, el hecho de que este sea limitado provoca que los ciudadanos lo valoren especialmente, por lo que será preciso que obtengan satisfacciones expresivas o instrumentales de su participación y no se queden con la sensación de haber derrochado en vano su preciado tiempo. (Ziccardi, 2004).

Este colectivo debe redistribuir sus tiempos para atender todo lo que demanda esta plataforma social y política, garantizar la generación de ingresos, seguir haciendo presencia en el entorno familiar, escenarios que no logran conciliarse y determinar cualquier pretensión de

[21] Resolución 0388, Art.48. El Estado proveerá las condiciones técnicas y logísticas a través de las cuales las mesas de participación podrán ejercer su función de representación de las víctimas, y el logro de la participación efectiva en los espacios dispuestos en la ley 1448 del 2011.

vinculación definitiva y consistente. Con mayor razón la participación no puede consistir en asistir a reuniones genéricamente consultivas y/o informativas y, por el contrario, deben participar en el proceso de formulación de prioridades, de adopción de políticas y aplicación de las mismas.

Por otra parte, la Mesa Municipal de Participación aun no encuentra los caminos más apropiados para responder de manera autónoma a las obligaciones propias de la representación de víctimas y refleja grandes vacíos en la estructuración de procesos organizacionales que no terminan de definirse. Así mismo, la coordinación entre representantes, la resolución de conflictos y proyección de acciones en el ámbito institucional son asuntos que requieren de atención para el caso de futuros representantes, ligados a su vez a la respuesta de una institucionalidad "débil e incipiente en el nivel territorial" (Berrio, 2013) no garantizan relaciones verdaderamente transformadoras.

Impactos en la política pública

La aproximación comprensiva a esta experiencia de participación permitirá a representantes de la Mesa Municipal de Participación y funcionarios de las instituciones acompañantes, ser conscientes de los alcances que se han tenido durante los últimos dos años en materia de participación de víctimas, implementación de la ley 1448, y avances en el camino de reparación integral a víctimas. Así mismo, reconocer a partir de las narrativas de este colectivo las principales dificultades a nivel territorial que afectaron dicho ejercicio participativo.

Lo anterior, tiene impactos en las Organizaciones de Víctimas en la ciudad de Florencia que próximamente inician su preparación para la elección de nuevos representantes el mes de abril del año 2017. Es importante, en la medida que este tipo de experiencias se transforman en el legado – desde los aciertos y desaciertos – para el mejoramiento del accionar colectivo frente a la incidencia en políticas públicas. Se busca aportar a la reflexión, desde lo local, sobre cómo deben ser replanteadas las relaciones entre representantes de víctimas y la institucionalidad,

comprendiendo la necesidad de reconocer y salvaguardar las garantías a la igualdad y la participación real en la toma de decisiones públicas.

Metodología

Se ponen en relación los relatos de 16 representantes (7 mujeres y 9 hombres) de Organizaciones de Víctimas actualmente vinculados a la Mesa Municipal de Participación de Víctimas, y 4 representantes (1 mujer y 3 hombres) que renunciaron a esta instancia de Participación, 1 representantes de Organizaciones Defensoras de los Derechos de las Víctimas (Pastoral Social); 4 relatos provenientes de entes territoriales acompañantes del proceso (Personería Municipal de Florencia, Programa de Atención a Víctimas y Enlace Municipal de Víctimas de la Alcaldía de Florencia, Unidad para la Atención y Reparación Integral a Víctimas UARIV), y 3 representantes de la Cooperación Internacional en territorio con mandato de Fortalecimiento Internacional (International *Relief & Development* IRD, Organización Internacional para las Migraciones OIM, y *Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit* GIZ).

Estos relatos son transcritos y analizados, inicialmente de manera individual, para organizar una primera versión del relato, posteriormente, se comparan los relatos de los participantes identificando categorías en común para la construcción de la segunda versión interpretativa. Posteriormente, se incorpora la perspectiva de los actores externos (institucionalidad y Cooperación Internacional) junto con la perspectiva del investigador para generar la versión final donde se hacen visibles las voces de todos los actores, y se proponen interpretaciones, que puedan dar respuesta a la pregunta: ¿De qué manera la participación y capacidades de agencia en representantes de Víctimas puede incidir en la implementación de políticas públicas para su Atención, Asistencia y Reparación Integral en la ciudad de Florencia, Caquetá?

Pertinencia Social

El estudio surge de la necesidad por consolidar aprendizajes alrededor de un espacio de participación diseñado para las víctimas del conflicto armado y como aportes para la incidencia en la implementación de las políticas públicas que afectan positiva y/o negativamente las vidas de población víctima en la ciudad de Florencia, además de ser un camino hacia la Reparación Integral consagrada en la ley 1448. Sumado a la importancia de develar el potencial desarrollo de capacidades en un colectivo de personas que asumen la responsabilidad de representar los intereses de esta población, al tiempo que continúan la búsqueda de alternativas para reconstruir su proyecto de vida desde la participación ciudadana, conscientes de su responsabilidad política y social.

Las tensiones y desplazamientos teóricos que surgen en este estudio dan cuenta de los procesos relacionados con la participación y la agencia en el marco de la construcción de paz, como la capacidad de manejar los conflictos, una red de relaciones humanas que tiene como bases la confianza, la cooperación y el reconocimiento de la interdependencia, la importancia del bien común y el valor inherente de las personas. Incluye los ámbitos de la convivencia, la ciudadanía y la vivencia de los derechos por parte de la población representante de las víctimas como sujetos políticos y su incidencia las políticas públicas.

Referencias

Berrío, J. M. (2013). Las mesas de participación de víctimas: ¿Una frustración más o un mecanismo de transformación social? *Revista de Derecho Público*, 31.

Especial: *Las Farc y el Conflicto Armado en el Caquetá.* Recuperado de http://www.verdadabierta.com/las-farc-y-el-conflicto-armado-en-caqueta/4898-las-farc-y-el-conflicto-armado-en-caqueta

Iguíñiz, J. (2008). *Desarrollo como libertad: invitación a la interdisciplinariedad*. (Inédito)

Lemaitre, J. (2013). Diálogo sin debate: la participación en los decretos de la Ley de Víctimas. *Revista de Derecho Público*, 31.

Nussbaum, M. (1996) *Calidad de vida*. México: FCE.

Recondo, D. (2008) Las paradojas de la Democracia participativa en América Latina: una comparación de las trayectorias de las mexicanas y colombiana. *Controversia*, 3 (191), p.48.

Packer, M. (2013) *La Ciencia de la Investigación Cualitativa*. Uniandes.

PAPSIVI (2015). Oficina de Promoción Social, Ministerio de Salud. Colombia.

Hernández, S. (2014) *Metodología de la Investigación*. Mcgraw Hill (Ed.).

Vásquez, T. (2014) *Caquetá. Análisis de conflictividades y construcción de Paz*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 1-91.

Ziccardi, A. (2004) *Participación Ciudadana y Políticas Sociales del Ámbito Local*. México D.F, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Responsabilidad del Estado por daños causados en protestas sociales

PAÚL ALEJANDRO CENTENO MALDONADO.

Objetivo

Analizar, a través de la revisión bibliográfica, la responsabilidad del Estado por daños causados en protestas sociales en un contexto de constitucionalidad de los derechos, a fin de identificar respuestas jurídicas a la reparación de terceros.

Metodología

Una vez identificado el problema, se abordó implementando una metodología para su descripción teórica, utilizando métodos cualitativos.

En el presente trabajo, el paradigma de investigación es la del método deductivo a través de la interpretación de planteamientos generales de diversos autores que componen la bibliografía estudiada.

Desarrollo

Confrontación del Poder Ciudadano y la dominación estatal

> En Ecuador, desde el año 2008, se reconoce en el catálogo de derechos la posibilidad que tienen los ciudadanos de resistir al poder, lo que constituye a la resistencia como un deber moral que conlleve al restablecimiento del orden social ante los poderes constitucionalmente inmunes que sobrepasan sus facultades reguladas por normas específicas basadas en la autoridad pública y la legitimidad de su representación. (Vitale, 2012, p.12).

La resistencia en los últimos años se ha caracterizado por ser pacífica. Se practica a través de protestas callejeras con actividades de no violencia activa, donde las nuevas formas de generar incidencia son a través de las redes sociales como *Twitter*, al provocar que un *hashtag* sea tendencia, o que una publicación en *Facebook* tenga cientos de miles de "me gusta" y "compartir".

La pasividad, no le resta el carácter revolucionario de las manifestaciones, son más bien, la adaptación de las formas de expresarse en una sociedad, empoderándose las organizaciones de símbolos, y referentes culturales, que mantienen el objetivo de recuperar y entregar el poder popular hacia la clase dominada y permita la consolidación de una nueva forma de organización social en libertad y total igualdad material, que más allá de atentar con los planteamientos de lucha de clases, se enfoca en fortalecer una metodología que responda a las relaciones sociales de la postmodernidad, rezagando a última ratio la posibilidad de destruir al Estado para el imperio de la dictadura del proletariado mediante la revolución popular armada, (Uliánov, p.21).

Sin embargo, las manifestaciones del movimiento social dependen de los resultados obtenidos para la intensidad de sus expresiones, es decir, una manifestación pacífica puede llegar a transformarse sistemáticamente en hechos de mediana o profunda violencia según la recepción de sus propuestas al tomador de decisiones, de tal forma que se podría atribuir el resultado de la violencia a la capacidad de negociación de los encargados de administrar el Estado. De lo indicado surge el interrogante: ¿Son ilegales los fines por los cuales la ciudadanía se organiza y manifiesta sus requerimientos al Gobierno?

La Constitución de la República del Ecuador, en los artículos del 96 al 99, además del Art. 23, que hace referencia a la positivización de los derechos civiles, reconoce, en el numeral 19 *la libertad de asociación y de reunión, con fines pacíficos*, derechos que se hallan restringidas en el uso *legítimo* de medios efectivos de presión política, al manifestar que los ciudadanos pueden organizarse únicamente con *fines pacíficos* y por lo tanto *no violentos*, cuando de forma acertada la prohibición debe orientarse a la asociación con *fines delictivos.*

El Código Orgánico Integral Penal, en el Artículo 370, describe a la asociación ilícita a la unión de dos o más personas *con el fin de cometer delitos*.

La resistencia con fines críticos y/u opuestos al Gobernante, practicada desde la organización social, *es un deber moral* para el restablecimiento del orden constitucional por lo tanto sus medios no constituyen delitos. En el mismo sentido, se instituye una conducta delictiva denominada *terrorismo*.

Queda claro que en Ecuador se ha legislado en materia penal a fin de adecuar las conductas de confrontación social no pacíficas como terrorismo o asociación ilícita.

Resistencia: De la indignación crítica a la acción violenta penalizada

Al referirnos a la resistencia expresada a través de la protesta social nos estamos refiriendo a la acción ciudadana de contradicción a una o todas las tipologías modernas del poder (poder económico, poder ideológico y/o poder político).

El enfrentamiento es, por excelencia, contra el *poder político* entendido como el conjunto de atribuciones legítimamente obtenidas en una contienda electoral dentro de la práctica democrática representativa de un país. Lo que en el ejercicio de la Resistencia se hace, es reivindicar que dicho poder fue y es en esencia la manifestación de la voluntad popular y del poder social.

Ahora bien, el Estado puede radicalizar su dominio fijando, como límite racional para la protesta, requisitos como: no alterar el orden público, no dañar a los demás, ni atentar contra bienes ajenos. Estas exigencias no son otra cosa que simbolismos para desarticular las actividades al movimiento social y criminalizar la protesta, pues el Estado (ecuatoriano) sólo acepta del pueblo manifestaciones pacíficas para criticar su accionar. Sin embargo, es precisamente esa la razón que justifica el uso progresivo de la fuerza: *equilibrar las relaciones de poder*.

No pretendo hacer apología del delito, es más bien el reconocimiento de la necesidad de comprender las relaciones de poder las que toman forma en la presente afirmación ya que para muchas personas y organizaciones es la única vía para ser escuchados de manera efectiva por las autoridades, o se constituye como única estrategia real para conquistar reivindicaciones de los derechos ante la desconfianza de los medios pacíficos convencionales.

Los hechos dañinos, individualmente identificados, se vinculan entre los actores de la protesta social de acuerdo a sus motivaciones de participación, sin embargo, la responsabilidad por su presencia en los hechos no enmarca profundas diferencias, es así que "si un delito o cuasidelito ha sido cometido por dos o más personas, cada una de ellas será solidariamente responsable de todo perjuicio […]" (Artículo 2217, Código Civil Ecuatoriano). Lo que se relaciona con lo comentado sobre el terrorismo según la norma penal nacional.

Responsabilidad del Estado: Daños y perjuicios por responsabilidad extracontractual

Partiremos de la compresión de "responsabilidad" que difiere de "obligación", aunque la primera lleve en sí misma una relación jurídica con la segunda, es decir, la responsabilidad implica una potestad a favor del acreedor, o víctima, para exigir el cumplimiento de la obligación causada por un hecho que ha provocado injustamente una desequilibrada distribución de cargas (públicas) que requieren reparación, lo cual no necesariamente se refiere a la comisión de algún tipo de delito. Por lo tanto, nos encontramos en un caso de responsabilidad por daños, cuya consecuencia es la obligación de reparación o resarcimiento.

En el contexto constitucional vigente, las reparaciones a cargo del Estado son de carácter integral esto es que la reparación que se le debe conceder a las víctimas incluye la restitución, la indemnización, la rehabilitación, la reparación moral y la garantía de no repetición, el derecho a la verdad y el derecho a la justicia. (Mogrovejo, 2009, p.13).

En el caso de los daños a bienes reales individualmente identificados, causados en las muchedumbres convocadas en las protestas sociales, el Estado es un actor que tiene responsabilidades en calidad de *garante*.

Esta situación surge al calificarse el Estado ecuatoriano como un Estado garantista de derechos, en base al mandato constitucional, el cual menciona: "El más alto deber del Estado consiste en respetar y hacer respetar los derechos garantizados en la Constitución" (Art. 11-9, Constitución de la República del Ecuador). Se hace mención al concepto de nuevo constitucionalismo cuya preocupación es la legitimidad democrática y pretende que la Constitución sea el mecanismo, por el cual, la ciudadanía determine los límites del poder público, por lo que el Estado constitucional debe garantizar la vigencia efectiva (material) de la totalidad de los derechos fundamentales. (Viciano y Martínez, 2010, p.18). Entre ellos, el de la seguridad, la propiedad y la resistencia.

Por lo tanto, al aterrizar estas concepciones se denota que la responsabilidad que se configura por una participación indirecta del Estado en el atentado a bienes reales es de tipo extracontractual, es decir aquella que es exigible, por daños o perjuicios, *por acto de otro,* y sin nexo con estipulación contractual. Dicha responsabilidad va evolucionando de lo subjetivo, que impone dolo o culpa, a lo objetivo, obligación de resarcir el daño al propietario del bien real. (Cabanellas de Torres, 2012, p.847).

Según Pizarro (2016), los requisitos o presupuestos para configurar la responsabilidad por daños extracontractuales tanto en el derecho público como en el derecho privado son: antijuridicidad, factor de atribución, daño, y relación de causalidad. (p.8).

Antijuridicidad

Conducta que amenaza o lesiona, sin causa justa, un bien jurídico protegido. (Artículo 29, Código Integral Penal).

Factor de atribución

Refiere a posibilidad de imputar o atribuir la responsabilidad y por ende la obligación de resarcir el daño de acuerdo al grado de participación en la comisión de hecho antijurídico. Es indispensable para las obligaciones contractuales y extracontractuales de los componentes configurativos del hecho: culpa, dolo, acción omisión.

Daño

Para el presente trabajo, nos referimos al daño a bienes los bienes privados individualmente identificados, es decir al meramente patrimonial conformado por el daño emergente y el lucro cesante.

Relación de causalidad

Hace mención a la conjunción de antijuridicidad y el factor de atribución del actor involucrado en el daño. Cuando el Estado es el agente dañoso:

> […] el afectado no debe probar la ilicitud y culpabilidad del agente público sino únicamente el vínculo entre la actividad estatal dañosa y el perjuicio (relación de causalidad), ni el Estado puede eximirse de responsabilidad probando su diligencia, sino que únicamente puede deducir eximentes externos para desvirtuar el nexo de causalidad (caso fortuito, fuerza mayor, hecho de tercero y culpa de la propia víctima). (Mogrovejo, 2009).

La culpabilidad del Estado surge por su incapacidad de negociación e impedimento de la progresividad de la fuerza en las manifestaciones, más no por omisión o ineficiencia.

Al considerar los presupuestos descritos en los daños causados en las protestas sociales sobre la propiedad privada se puede concebir la participación del Estado como un actor más dentro del daño que al lograr identificar o no a los responsables directos (quienes actuaron por provocación y/u omisión de éste) es el solidariamente responsable en la reparación patrimonial.

Conclusiones

- En un Estado Constitucional de Derechos, la Administración Pública tiene la responsabilidad de garantizar a sus ciudadanos la libertad de asociarse con fines críticos e incluso opositor al Gobierno de turno, y en su deficiente garantía e incapacidad de negociación es el responsable de reparar integralmente los daños ocasionados en los procesos de exigencia de sus derechos.

- La confrontación entre el Estado y la ciudadanía que pugna el equilibrio entre los poderes políticos y sociales, donde se generan daños a bienes reales individualmente identificados y por lo tanto desbordan los límites del peso que normalmente están obligados a soportar, configura el nexo para obligar al Estado-Poder a la reparación de los perjuicios a particulares por sus actuaciones en la desequilibrada distribución de cargas públicas entre los ciudadanos.

- La protesta social es y será una forma legítima de manifestarse en contra del Poder en cualquiera de sus formas, a tal punto de no sólo constituirse en un derecho, el de resistir, sino que se transforma sistemáticamente en el deber moral de recuperar el orden constitucional perdido en manos de representantes que abandonan los postulados por los cuales asumieron las potestades administrativas.

Referencias

Constitución de la República del Ecuador (2008). *Título IV, Participación y Organización del Poder*. Quito, Ecuador.

Vitale, E. (2012). *Defenderse del Poder: Por una resistencia constitucional*. Madrid: Trotta.

Uliánov, V. I. (s.f.). *El Estado y la Revolución*. Quito: Editorial América.

Cabanellas de Torres, G. (2012). *Diccionario de Ciencias Jurídicas*. Buenos Aires: Heliasta.

Código Orgánico Integral Penal. *Artículo 29*. Quito, Ecuador.

Mogrovejo, D. (2009). *La responsabilidad estatal en la Constitución del Ecuador de 2008*. Universidad Andina Simón Bolivar. Recuperado de http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2304/1/05-TC-Mogrovejo.pdf

Viciano, R., y Martínez, R. (2010). *Aspectos Generales del Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano.* Quito, Ecuador.

MESA 1_06

ACCIÓN COLECTIVA, PROTESTA SOCIAL Y MOVIMIENTOS JUVENILES EN AMÉRICA LATINA Y CARIBE. LECTURAS EN TENSIÓN Y LECTURAS EMERGENTES

Coordinadores: Oscar Aguilera y Andrea Bonvillani**.**

Comentaristas: Germán González e Igor González.

Rasgos, posibilidades y tensiones de la etnografía militante. Reflexiones desde la acción colectiva juvenil[22]

NICOLÁS J.C. AGUILAR FORERO.

Introducción

En la presente ponencia quiero llamar la atención sobre elementos epistemológicos, metodológicos y políticos relacionados con el estudio de la acción colectiva juvenil en el mundo contemporáneo, con el fin de argumentar que la etnografía militante permite producir conocimiento sumamente relevante no sólo para la academia sino para las mismas experiencias organizativas juveniles que la acogen o desarrollan. Para sustentar dicha tesis expondré los rasgos, posibilidades y tensiones de la etnografía militante, retomando mi propia investigación doctoral en la que puse en marcha una investigación colaborativa basada en la etnografía militante con dos experiencias organizativas que en Colombia trabajan por la memoria y en contra de la impunidad: H.I.J.O.S. Bogotá (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia, contra el Olvido y el Silencio) y Contagio Comunicación Multimedia.

[22] Esta ponencia se basa en la investigación doctoral desarrollada por el autor y titulada COMUNICA(C)CIÓN. La comunicación en la acción colectiva juvenil: dos experiencias organizativas en la ciudad de Bogotá. Dicha investigación se puso en marcha desde el 1 de agosto de 2012 hasta el 30 de agosto de 2014, como parte del estudio conjunto sobre *Acción Colectiva Juvenil* de la línea "Jóvenes, Culturas y Poderes" (Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud-CEANJ-, Universidad de Manizales-Cinde).

Durante dos años, desde el agosto de 2012 a agosto de 2014, desarrollé una investigación sobre las prácticas comunicativas de dos experiencias de acción colectiva juvenil[23] con las que, desde mucho antes, ya tenía cierta cercanía: H.I.J.O.S Bogotá y Contagio Comunicación Multimedia[24]. En esta investigación quise entender la etnografía no como la experiencia e interpretación de "otra" realidad circunscrita, sino como una negociación y colaboración constructiva que involucra a sujetos con posicionamientos distintos pero articulables y políticamente significantes (Clifford, 2003). Como explica Juris (2007) la etnografía militante es una forma de investigación colaborativa y políticamente comprometida que se desarrolla desde adentro y no desde afuera de los movimientos. Esta modalidad de investigación demanda una conciencia explícita acerca del lugar desde el cual se comprende e investiga, así como una reflexividad en torno a las relaciones de poder que se establecen con los sujetos de la investigación, con el propósito de desafiar o en lo posible superar la distinción entre sujeto-investigador y objetos (activistas)-investigados.

Romper con dicha distinción implica a su vez trascender la separación entre teoría y práctica y de manera más concreta entre el trabajo investigativo y la práctica política. Lo anterior se hace posible mediante diversas estrategias orientadas a la colaboración, la cual funge como principio orientador del trabajo investigativo y se desarrolla no sólo desde aportes comprensivos

[23] Oscar Aguilera (2006 y 2010) establece una interesante distinción analítica entre movidas, movilizaciones y movimientos como matices de la acción colectiva. La noción de *acción colectiva juvenil* que manejo en este texto y en general en mi investigación, incorpora tales matices de Aguilera, pero los complementa con los aportes críticos de los estudios culturales que enfatizan en la noción de *intervención*. De esta forma, entiendo por acción colectiva juvenil toda forma de intervención político-cultural (con protagonismo juvenil) que mediada por la inconformidad, el descontento y la indignación como motores de un deseo de asociación y transformación, luchan contra las condiciones de opresión, de explotación o dominación, desatan anomalías, generan irrupciones (interrupciones), y recrean e impugnan, desde lo cotidiano, lo naturalizado e instituido.

[24] Algunos de los resultados de la investigación se exponen en Aguilar y Muñoz (2013), Aguilar y Muñoz (2015) y Aguilar (2016).

derivados de la investigación, sino también desde contribuciones cotidianas ligadas al devenir mismo de la acción: participar en reuniones, levantar relatorías, portar pancartas durante las movilizaciones, etc.

Teniendo en cuenta tales características, a partir de mi propio trabajo y participación en dos experiencias de acción colectiva juvenil, he identificado las siguientes claves para la puesta marcha de una etnografía militante. En primer lugar, resulta estratégico no ser un agente externo a las experiencias sino pertenecer a éstas, o contar con cierta cercanía que favorezca el contacto y el diálogo. En segundo lugar, no se puede perder de vista que cada experiencia de acción colectiva juvenil es única y tiene sus propios rasgos, trayectorias y especificidades. Ello implica que no sea posible desarrollar un procedimiento metodológico estandarizado o una secuencia prediseñada de acciones sin tener en cuenta los matices y contingencias de cada experiencia de acción. Por último, si bien la etnografía militante no se define por sus técnicas, sin duda ciertas técnicas, como la "participación observante"[25], son más apropiadas y coherentes con dicho enfoque y estrategia de intervención-investigación.

Posibilidades y tensiones de la etnografía militante

Una de las posibilidades de la etnografía militante tiene que ver con los alcances de su vocación política, y por tanto con el tipo de comprensiones que promueve y con las finalidades de las mismas. Cuando la etnografía es políticamente comprometida y se desarrolla desde adentro y no desde afuera de los movimientos y formas de acción colectiva juvenil, se obtienen comprensiones y hallazgos que no son fácilmente accesibles a través de los métodos objetivistas tradicionales. Como explican Juris y **Khasnabish** (2013) la etnografía militante requiere

[25] Como su nombre lo indica dicha técnica privilegia la participación sobre la observación que ha ocupado un lugar protagónico en la etnografía tradicional y en su técnica principal, la observación participante, que suele asumir la distinción entre investigadores e investigados (Guber, 2001) y otorga un lugar más bien secundario o complementario a la participación.

involucrarse directamente con una lucha en particular a través de actividades como la organización de acciones y eventos, la participación en reuniones, el asumir posiciones políticas durante las discusiones y debates, y el poner incluso en riesgo el propio cuerpo durante las movilizaciones promovidas. Esto "permite una comprensión cognitiva más profunda a la vez que ofrece un sentido del involucramiento emocional gestado en la práctica política" (p.26).

Asimismo, mediante una etnografía militante se puede tener acceso a las limitaciones, contradicciones y conflictos internos de las experiencias de acción colectiva juvenil, elementos que no logran captarse con facilidad a través de un número reducido de entrevistas o con la implementación de otras técnicas incluso más distantes. Pero ante tales conflictos internos, el rol del etnógrafo colaborador y militante no es denunciarlos, describirlos o producir conocimiento políticamente irrelevante, sino generar comprensiones críticas que aporten a los activistas a desarrollar estrategias para superar los obstáculos, barreras y disputas propias de todo proceso de organización y acción política.

Como mencionan Juris y Khasnabish (2013) otra de las posibilidades o potencialidades de la etnografía militante es que puede ser concebida como un proceso creativo de teorización colectiva. Dicha co-teorización o producción colectiva de vehículos conceptuales (Rappaport, 2007) y de nociones teóricas para pensar y nombrar las realidades, no se realiza de manera premeditada, calculada o intencionada. Por el contrario, la etnografía militante vive en la experimentación, en la incertidumbre y el devenir, elementos que además son coherentes con las propias lógicas de la acción colectiva juvenil que por lo general toman distancia de los planes a largo plazo o de las respuestas preconcebidas.

Un rasgo más de la etnografía militante, asociado a múltiples potencialidades, es que el conocimiento producido como parte de este tipo de ejercicio investigativo no apunta a posicionar "verdades" con pretensión de universalidad o neutralidad. Por el contrario, de lo que se trata es

aceptar su carácter *parcial*, limitado por todo lo que somos, por los lugares teórico-políticos en los que nos situamos y por lo que queremos o podemos conocer (Flórez, 2010).

Ahora bien, cabe destacar que la etnografía militante, aunque sea analíticamente crítica y estratégicamente relevante, está atravesada a su vez por múltiples tensiones que desde la experiencia propia quisiera plantear. Tales tensiones, que al mismo tiempo son desafíos, tienen que ver con lo siguiente: 1) los límites de la colaboración. 2) Las contradicciones entre el tiempo-espacio de la academia y los del activismo. 3) La decisión de nombrar un trabajo intelectual y político bajo la etiqueta de "etnografía", por las cargas históricas asociadas al término. 4) Los límites de la coteorización y la experimentación. 5) Los riesgos de asumir de manera acrítica la producción de conocimientos parciales y situados. Veamos cada uno de estos puntos:

1) Aunque la etnografía militante se apoya en el pilar de la colaboración, esta colaboración en la práctica tiene límites. Por ejemplo, en el trabajo que desarrollé con H.I.J.O.S. Bogotá y con Contagio, el nivel de colaboración no fue equitativo, como tampoco lo fue la cercanía y el trabajo conjunto con los integrantes de cada experiencia. Los tiempos necesarios para desarrollar una etnografía militante e implementar un proceso constante de colaboración y participación observante, hicieron que en ocasiones estuviera más sumergido en la acción colectiva de H.I.J.O.S. que por aquel entonces estaba muy activa y demandaba de tiempos y apoyos mayores de mi parte. De igual forma, al interior de cada una de las experiencias de acción colectiva juvenil, para efectos de la investigación mantuve una relación permanente de diálogo y colaboración con un sólo interlocutor, pues no se lograron suficientes espacios de socialización y discusión con la totalidad de integrantes de los colectivos, en torno a las reflexiones que iban surgiendo como parte del estudio.

2) Resulta difícil moverse y participar de espacios académicos y activistas de forma equitativa y realmente complementaria. Los tiempos académicos, asociados de forma creciente a las prisas y presiones por publicar en revistas indexadas y por participar del "productivismo

académico", entran en contradicción con los tiempos discontinuos, autónomos y a veces pausados de la acción colectiva juvenil. Pese a ello no hay que perder de vista que hay múltiples posicionalidades y formas de comprometerse con los movimientos y de negociar entre la academia y el activismo, así como también distintas oportunidades para que ciertos textos y espacios trasciendan la distinción misma entre activismo y academia. Lo cierto es que pese a las convicciones ético-políticas y las apuestas metodológicas, como bien señalan Juris y **Khasnabish** (2013) nuestros roles o propósitos como investigadores y activistas no necesariamente coinciden.

3) ¿Cuáles son los efectos de inscribir una investigación en la tradición etnográfica, aun cuando se adjetive el sustantivo etnografía con expresiones de corte crítico ligadas a lo colaborativo o militante? Cuando ya se pertenece a determinado colectivo se requiere ser muy cuidadoso al momento de asumir el nuevo rol de investigador-etnógrafo, pues el posicionarse como tal después de haber sido activista, puede generar distancias o a lo sumo extrañeza por parte de los integrantes del grupo. Lo anterior debido a que quienes no están familiarizados con las corrientes críticas de la etnografía tienden a asociarla con sus vertientes más tradicionales y a pensar que se les está instrumentalizando, objetivando o peor aún, "colonizando".

4) Si bien en mi estudio la colaboración estuvo presente a lo largo del proceso investigativo, ésta no logró traducirse en prácticas de producción textual más experimentales (menos academicistas) y dialógicas, pues salvo una sección del informe de resultados que escribí en coautoría con un compañero de H.I.J.O.S. Bogotá, casi la totalidad del poder de la representación, interpretación y producción textual cayó en quien escribe estas líneas. De igual forma, pese a que intenté no imponer categorías distantes a los colaboradores de las experiencias sino elaborar conceptos como resultado de las mismas dinámicas de colaboración y coteorización, considero que lo que finalmente predominó fue el hecho de

acoger categorías que ya hacían parte de los lenguajes de las experiencias de acción colectiva juvenil con las que trabajé, para luego rodearlas de las teorías y categorías propias. En definitiva, aunque se intentó no caer en ello, hubo cierta concentración de mi parte de la construcción teórica y narrativa a lo largo de la investigación.

5) La última tensión y a la vez desafío de la etnografía militante tiene que ver con no permitir que el compromiso militante se traduzca en la celebración acrítica de la acción colectiva de la que se participa, o en concederle privilegios epistémicos a los actores colectivos que hablan e intervienen desde lugares subalternizados y contrahegemónicos. Esta es la razón por la cual, en lugar de negar las tensiones y contradicciones internas de los colectivos para ofrecer una versión "romántica" de los mismos en la que sobresalgan sus logros y beneficios, el etnógrafo militante debe contribuir a visibilizar, comprender y transformar constructivamente los conflictos internos, con el fin de fortalecer las prácticas políticas constituyentes de las experiencias de acción colectiva juvenil con las que colabora.

A modo de conclusión

Pese a las múltiples posibilidades de la etnografía militante relacionadas con su vocación política, con la co-teorización, la experimentación y el carácter parcial del conocimiento configurado, existen considerables tensiones que a la vez son grandes desafíos. Entre estos se destacan la necesidad de profundizar y extender la lógica de la colaboración con distintas experiencias de acción, con un mayor número de integrantes en cada una de éstas y a lo largo de todo el proceso investigativo. De igual forma, es importante mantener la reflexividad en torno a los posicionamientos no siempre coincidentes de investigador y activista, confrontar mediante la práctica las asociaciones de la etnografía a su pasado positivista-colonialista, y evitar caer en lecturas idealizadas o acríticas de la acción colectiva juvenil por la identificación sociopolítica entre el investigador y los colaboradores.

Por último, se requiere preservar el esfuerzo por minimizar las desigualdades de la investigación y por no monopolizar el discurso y la interpretación; asunto que, como lo expresé a partir del trabajo propio con H.I.J.O.S. Bogotá y con Contagio, no es un asunto simple, pues puede pasar que no logremos superar del todo las desigualdades relacionadas con el ejercicio de poder y con las políticas de la representación. Pese a ello, como señala Juris y **Khasnabish**

(2013), lo que sí podemos hacer es reconocer y permanecer reflexivos acerca de las jerarquías, tensiones y contradicciones que continúan atravesando nuestros compromisos etnográficos.

Referencias

Aguilar, N. (2016). COMUNICA(C)CIÓN. La comunicación en la acción colectiva juvenil: dos experiencias organizativas en la ciudad de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (2), 1331-1344.

Aguilar, N. y Muñoz, G. (2013). Una experiencia de construcción de Nación desde la comunicación. *Revista argentina de estudios de juventud*, 2-25.

Aguilar, N. y Muñoz, G. (2015). La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (2), 1021-1035.

Aguilera, O. (2006). Movidas, movilizaciones y movimientos. Etnografía al Movimiento Estudiantil secundario en la Quinta Región. *Revista Observatorio de Juventud. Movilizaciones estudiantiles: claves para entender la participación juvenil* (11) Santiago de Chile, Chile: Instituto Nacional de la Juventud, 34-42.

Aguilera, O. (2010). Acción colectiva juvenil: de movidas y finalidades de adscripción. *Nómadas* (32). Bogotá, Colombia: Universidad Central. 81-98.

Clifford, J. (2003). Sobre la autoridad etnográfica. En C. Reynoso (Ed.). *El surgimiento de la antropología postmoderna* (pp.141-170). México: Gedisa.

Flórez, J. (2010). *Decolonialidad y subjetividad en las teorías de movimientos sociales*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad.* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Juris, J. (2007). Practicing Militant Ethnography with the Movement for Global Resistance (MRG) in Barcelona. En S. Shukaitis y D. Graeber (Ed.), *Constituent Imagination: Militant Investigation, Collective Theorization* (pp.164-176). Oakland, Calif.: AK Press.

Juris, J. y Khasnabish, A. (2013). *Insurgent Encounters: Transnational Activism, Ethnography, and the Political*, Jeffrey S. Juris and Alex Khasnabish (Ed.). Durham, N.C.: Duke University Press.

Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista colombiana de antropología,* (43), 147-229.

#YoSoy132 y Ayotzinapa Somos Todos. Juventud y política. A la zaga de los movimientos sociales de la segunda década del siglo XXI en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México

OSCAR RAMÓN LÓPEZ CARRILLO.

Introducción

El objetivo del presente trabajo es evidenciar el surgimiento y desarrollo de los movimientos sociales #YoSoy132 y Ayotzinapa Somos Todos. Es necesario aclarar que algunas cuestiones importantes quedarán fuera del análisis, por tal motivo, nos vemos en la necesidad de realizar un seguimiento a la génesis y posterior evolución de los movimientos nombrados más arriba.

El movimiento #YoSoy132 tomó por sorpresa a propios y a extraños. Antes de este movimiento, en México, ya existía una gran movilización que fue denominada por los medios de comunicación convencionales y por algunos académicos como el "movimiento Anti-Peña". Se puede decir que la génesis de este movimiento tuvo lugar a finales del año 2011 y a principios del año 2012 y tenía como antagonista al entonces candidato a la presidencia de la república mexicana por el Partido Revolucionario Institucional (PRI): Enrique Peña Nieto. Algunas de las acciones de este movimiento consistían en hacer masivas manifestaciones y tratar de hacer boicot a la agenda del candidato. A esto se le puede denominar como la raíz del ciento treinta y dos.

El origen del movimiento #YoSoy132 data del 11 de mayo del año 2012, cuando Enrique Peña Nieto visita la Universidad Iberoamericana. En este encuentro, el presidente fue cuestionado e increpado por algunos estudiantes, no teniendo otra opción que la de ingresar a un baño de dicha institución para posteriormente salir. Bajo esta circunstancia, los medios de comunicación convencionales (algunos bajo nómina o en sociedad con las cúpulas del poder), comenzaron a

lanzar titulares como “Triunfo de Peña”, entretanto muchos personajes pertenecientes al Partido Revolucionario Institucional (PRI) realizaron declaraciones sobre los estudiantes, tachándolos de gente contratada por el principal rival político de Peña Nieto, el candidato del sector de izquierda, Andrés Manuel López Obrador. En virtud de este hecho, 131 estudiantes provenientes de la antes citada institución educativa de élite grabaron un video con el fin de mostrar las credenciales que los acreditaban como estudiantes, con lo cual lograron callar las voces de quienes los tacharon de porros o acarreados, dando lugar a una serie de movilizaciones sin parangón en nuestro país (González, 2013; López, 2015 a, b, c).

Por su parte, el origen del movimiento “Ayotzinapa Somos Todos” es mucho más trágico. Hablar de la violencia que el Estado mexicano ha ejercido sobre las normales rurales nos llevaría por sí mismo a un trabajo extenso, pero es algo de lo que es inevitable hablar cuando se trata de un movimiento que surge en torno a los desaparecidos de la normal rural Raúl Isidro Burgos en la comunidad de Ayotzinapa, en el Estado de Guerrero, México. El 26 de septiembre del año 2014, los medios de comunicación convencionales y las redes sociales virtuales comenzaron a hacer énfasis sobre un enfrentamiento entre el ejército y un grupo de estudiantes de la escuela referida en el párrafo anterior. Tras las crudas imágenes de un joven con el rostro desollado, se articuló un movimiento que tenía como principal motivo la búsqueda de 43 estudiantes desaparecidos. Este movimiento generó una movilización popular liderada por los padres de los jóvenes desaparecidos; su consigna: “Vivos se los llevaron, vivos los queremos”, por lo general era proclamada en grandes actividades y jornadas estatales, nacionales e internacionales todos los 26 de cada mes en turno.

Ahora bien, como explicamos desde la formulación del título de este segmento, una constante entre ambos movimientos ha sido la participación juvenil. Si bien es cierto que una de las características de los movimientos sociales del siglo XXI es el eclecticismo y el variopinto de su composición –en cuanto es posible ver en ellos a sujetos y participantes pertenecientes a diversas clases sociales y de diferentes grupos de edad–, también es cierto que en marchas,

manifestaciones, mítines o tomas de espacio público es posible visualizar que en su gran mayoría son jóvenes adultos los que participan y ejecutan estas formas de acción colectiva (Castells y Alonso, 2013).

En el año 2014 la participación del movimiento #YoSoy132 estaba decayendo, muchos de sus participantes estaban haciendo sus prácticas políticas a partir de su cotidianidad, otros simplemente dejaron de participar. Sin embargo, tras las lamentables desapariciones de los 43 estudiantes provenientes del poblado de Ayotzinapa, los focos rojos se volvieron a prender y las redes que estaban activas, tanto en México como en el extranjero comenzaron a participar de manera intensiva (Alonso y López, 2015). De esta manera, los jóvenes que gritaban "Somos más de 131" y que buscaban la "democratización de los medios de comunicación", ahora hacían oír su voz bajo el unísono de "Todos somos Ayotzinapa" y comenzaron a buscar a los jóvenes desaparecidos. Otras causas escritas en el papel, muy diferentes, pero en esencia iguales.

Es por eso que hablamos de ciclos y de olas, porque consideramos que en los últimos años ese ha sido el factor desde el cual podemos ver a detalle la práctica política de los movimientos sociales surgidos en México en la segunda década del siglo XXI; un movimiento surge, la actividad es tremenda, después se entra en una faceta de reflujo en la cual se deciden nuevas formas de participación o se recula, y por último se entra en una faceta de inactividad o en algunos casos incluso de desaparición. Esto para nada es un mandamiento o una regla, es simplemente un dato, y como bien dirían los zapatistas: "lo único cierto de esto es lo incierto".

Lo único cierto es lo incierto. La constante participación política juvenil

Continuando con la lógica del segmento anterior, podemos entender que esta cuestión de los ciclos y las olas es un común en el devenir y el desarrollo de los movimientos sociales. Ahora, tanto el movimiento #YoSoy132 con el aún fluctuante "Todos Somos Ayotzinapa" han dejado algunas secuelas en la escena política de la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

Al momento en que el presente artículo ha sido terminado, la más visible de todas estas secuelas es probable que sea el acompañamiento que miles de jóvenes mexicanos, en general, y tapatíos en particular, han hecho a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Si bien la acción de la CNTE ha podido verse desde ya hace 37 años, y si bien siempre había contado con el apoyo de ciertos colectivos juveniles, siendo los más evidentes aquellos grupos con tendencias anarquistas o las ya clásicas juventudes comunistas, es a partir de lo sucedido en Nochixtlán que la coordinadora se ganó la simpatía de la población en general.

Como hemos repetido en trabajos precedentes, la presencia de un suceso trascendental que tiene como eje la violencia en contra de ciertos sectores, por lo regular en la mayoría de los casos, suele servir como un promotor de la acción colectiva. Así como fue atacada la libre expresión de aquellos 131 estudiantes de la Universidad Iberoamericana, fueron reprimidos el 1 de diciembre del año 2012 los manifestantes que trataban de impedir la toma de protesta de Enrique Peña Nieto, y fueron desaparecidos los 43 estudiantes de la normal rural Isidro Burgos en la comunidad de Ayotzinapa; lo suscitado en Nochixtlán, sirvió para que miles jóvenes pudieran salir a las calles a gritar que de "Chiapas a Sonora, ellos estaban con la Coordinadora".

Pero la participación de los jóvenes no solo se hace visible en las prácticas autonómicas y a forma de movimiento social, sino que también han comenzado a tomar espacios institucionales que antes pertenecían a los políticos profesionales. En un hito, por lo menos en la historia de México, una decena de jóvenes crea el colectivo Wiki Política, teniendo dos grandes bases, la ciudad de México y la ciudad de Guadalajara, Jalisco. Cabe recalcar que algunos de estos jóvenes provenían de los colectivos del #YoSoy132 y de "Somos más de 131" del occidente del país.

Con una novedosa campaña que se basaba en la intensiva y extensiva utilización de los medios de comunicación no convencionales como los Tecnologías de la Información (TIC), las plataformas digitales y las redes sociales virtuales, aunado a un bajísimo presupuesto de campaña, que lo obligó también a hacer trabajo de calle, los integrantes de Wiki Política Jalisco lograron

posicionar al primer diputado independiente en la historia de nuestro Estado. Pedro Kumamoto, líder estudiantil del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), tomó protesta el 1 de noviembre del año 2015. De nuevo la presencia de los jóvenes en la política de nuestra ciudad se hace evidente; sin embargo, la discusión sobre si la plataforma Wiki Política es la mejor opción para la participación juvenil es algo que se ha tocado en otro tiempo y en otro espacio (López, 2015c).

Sería injusto de nuestra parte decir que la participación de los jóvenes de la ciudad de Guadalajara se anexa sólo a la que registramos en los movimientos sociales y en la política institucional, ya sea esta estudiantil o no; eso sería dejar fuera a cientos de individuos que practican desde su cotidianidad y que tratan de formar espacios que van contra y más allá del capital, jóvenes que abren espacios para la práctica de la autonomía, como centros sociales o grupos de autoformación política; jóvenes que van en contra de la censura y de lo que dicen los medios convencionales, y se dedican a la creación de medios libres. En general de aquellos jóvenes que pareciera que están actuando bajo las sombras pero en realidad lo que hacen es construir un nuevo horizonte ético, como dirían los zapatistas, son aquellos que se rigen bajo el caminar-preguntando, son aquellos que están abajo y a la izquierda. Como el lector podrá notar, lejos del caos, en la participación de los jóvenes de la ciudad de Guadalajara, lo único cierto es lo incierto.

Conclusiones inconclusas

Fieles a nuestra costumbre de no hacer conclusiones lapidarias, debido al constante movimiento de los sujetos sociales, es que hemos denominado a este apartado como conclusiones inconclusas. Como el lector habrá notado, aunque existen muchísimas particularidades entre ambos movimientos, una generalidad propia de ambos sujetos sociales tiene que ver con la intensa participación de la población juvenil.

Estos jóvenes continuamente están cambiando sus formas de participación política, pero siguen, por lo menos, un gran segmento de esta población continúa ayudando, colaborando y participando

a la par de estos sujetos sociales y de otros movimientos sociales más regionales que se escapan de nuestro análisis. Incluso podemos decir, partiendo de la lógica de los ciclos y las olas, que estos se encuentran buscando nuevas formas de participación tanto en lo institucional, en lo no convencional e incluso desde la oscuridad, el anonimato y la cotidianidad.

Por último, llega el momento de la autocrítica y esta se centra en que el presente trabajo hace un énfasis en los jóvenes que participan en la vida política por diferentes vías; con ánimo singular el trabajo hace hincapié solamente en esta población, dejando de lado, a la que posiblemente es la mayoría, los jóvenes apáticos, esto es, aquellos que no buscan participar por ninguna vía, que son acríticos con la realidad social y críticos reacios de los que sí participan. Pero un análisis sobre las prácticas y los discursos de ellos tendrá lugar en otro tiempo y otro espacio.

Referencias

Alonso, J. (2013). *Repensar los movimientos sociales*. México: Centro de Investigación y Estudios de Antropología Social.

Alonso, C. y Alonso, J. (2015). *Ayotzinapa: una fuerte indignación que se convierte en movimiento*. México: Universidad de Guadalajara.

Castells, M. (2013). *Enredados por la libertad* (Cátedra Jorge Alonso impartida en las instalaciones de la Universidad del Valle de Atemajac). Guadalajara, México.

González, I. (Ed.). (2013). *(Re) pensar el desacato: nuevas formas de movilización social en México. Los movimientos sociales en Jalisco entre la tradición y la postmodernidad.* México: Universidad de Guadalajara.

López, O. (2015a). *#TodosSomosAyotzinapa. De la indignación a la movilización: un año lleno de incertidumbre y zozobra* (Ponencia Colegio de México).

López, O. (2015b). De ciclos y olas; de similitudes e intersecciones. La participación política del movimiento #YoSoy132 y del movimiento Todos Somos Ayotzinapa. *Revista Contextualizaciones Latinoamericanas*, Vol. (8), N (14), 1-8.

López, O. (2016a). De la(s) primavera(s) indignada(s) al #YoSoy132. Los movimientos sociales en la segunda década del siglo XXI, *Revista Vínculos*, N (10).

López, O. (2016b). *Los movimientos sociales en la segunda década del siglo XXI: una propuesta metodológica para su estudio* (Ponencia, Universidad Autónoma de México).

López, O. (2015c). *Los jóvenes y los nuevos partidos políticos en Guadalajara, Jalisco. ¿Es Wiki Política una plataforma que incentiva la participación política en nuestra ciudad?* (Ponencia dictada para el III Encuentro de Jóvenes Investigadores auspiciado en la Universidad Autónoma de México).

Desobedece hasta en lo simbólico: El cuerpo como escenario de comunicación política en las acciones colectivas del Movimiento Wiphalas

NATALIA BEJARANO OCHOA.

Generalidades sobre las categorías

Acciones colectivas de mujeres

Los estudios revisados sobre las acciones colectivas de mujeres de la última década en Colombia y Latinoamérica, se caracterizan por tener cercanía con el feminismo o alguna preocupación por las acciones políticas y sociales que las mujeres lideran. En este sentido, se destacan las siguientes investigaciones:

María Eugenia Ibarra en su texto, "Estado de la cuestión sobre protestas, movilizaciones y acciones colectivas de las mujeres en Colombia" (2011) menciona como los estudios que se realizaron en torno a la participación política de las mujeres, principalmente en Latinoamérica responde a grandes movilizaciones de diversos y nuevos actores sociales en los años sesenta y ochenta, los cuales generaron a su vez visibilidad en nuevas demandas y formas de organización.

Otro de los estudios es el de la socióloga Magdalena León (1994) sobre la participación política de las mujeres en Latinoamérica, en la que destaca cómo el surgimiento del movimiento de mujeres coincide con los regímenes autoritarios de varios de los países de la región. Esto condujo a que las organizaciones opositoras insistieran en la recuperación de la democracia, lo cual se notó en la incursión a la política convencional, al cuestionar los vicios de formalidad y exclusión de los regímenes políticos hacia finales del setenta y principios de los ochenta. En estos estudios se explica que el movimiento de mujeres significa un proceso de recalificación de la

democracia, que se sustenta en que no se detiene en el ejercicio pleno de la ciudadanía, sino que está presente en las prácticas de la vida cotidiana. León (como se citó en Ibarra, s.f)

Asimismo, León destaca que en principio el movimiento de mujeres estaba relegado al orden privado, sin embargo para los noventa, las mujeres han consolidado múltiples iniciativas y demandas sobre la salud sexual y reproductiva, el trabajo doméstico, la etnia, el derecho al aborto, entre otros, lo que conduce a afirmar que, hay una redefinición del poder político y una forma de entender la política, más que una búsqueda del poder o de la representación en la política formal, es decir, en los partidos políticos, los sindicatos, los gremios y las instituciones políticas, aunque tampoco sea ajena a estos ámbitos. León (como se citó en Ibarra, s.f)

Este movimiento integró reivindicaciones de género, pero también reconocía los conflictos latinoamericanos. León menciona a autoras como Virginia Vargas y Sonia Álvarez quienes destacan las divergencias entre agrupaciones de mujeres, pero logran solucionarse o reformularse; si bien reconocen que aun hoy no se ha logrado la unidad del movimiento, son precisamente esos matices lo que constituye la orientación política de las mismas.

De manera general, los diversos estudios de la organización política de las mujeres en Latinoamérica constituyen luchas enmarcadas en la garantía de derechos con perspectiva de género, que se dieron en el marco del contexto político de cada país. Cabe señalar que Ibarra (s.f), hace el llamado de atención frente al desconocimiento de las propuestas de las luchas en Colombia, mientras que se exaltan de otros países por su participación y relación con guerrillas, oposición a dictaduras y en general defensa de los derechos.

De otro lado, se han publicado diversos estudios sobre el movimiento de mujeres y feministas en Colombia, en los que se resaltan sus características e intereses en el marco del contexto político que han constituido e impedido su participación. Así pues, el libro de Lola Luna y Norma Villarreal, “Historia, género y política: movimientos de mujeres y participación política en Colombia, 1930-1991” (1993) y el artículo “Mujeres y espacios políticos” (1995), reconstruyen

la historia de cómo las mujeres se afirman como sujetos y reconocidas como ciudadanas[26]. En específico, las autoras María Emma Wills y Diana Gómez (2006) en su texto "Los movimientos sociales de mujeres (1970-2005). Innovaciones, estancamientos y nuevas apuestas", "ofrecen un breve recuento de la peculiaridad de las acciones colectivas de las mujeres; de la relación entre organizaciones femeninas y movimientos sociales y de las trayectorias desde la esfera social a la política" (p.10).

El concepto cuerpo en el marco de las Acciones Colectivas

Para las ciencias sociales y humanas en Colombia, el cuerpo es una categoría reciente de estudio, precisamente porque la agenda de este campo del saber se ha concentrado en problemáticas históricas como la violencia, la pobreza y las múltiples transformaciones de la relación entre Estado y sociedad. No obstante, el libro "El Cuerpo en Colombia, Estado del arte, cuerpo y subjetividad" (2013) abre la perspectiva frente a las reflexiones relacionadas con el concepto. Inicialmente el libro en mención relata cómo el cuerpo ha sido un objeto de estudio propio de los estudios culturales, que a pesar de ser considerado como un nuevo campo de investigación, cuenta con un "sólido corpus" que representa su desarrollo.

Factores importantes de la formación socio-histórica y cultural de Colombia son las que han constituido los estudios del cuerpo, entre ellas:

[26] Al hacer mención sobre el reconocimiento de las mujeres como ciudadanas, se propone entender la obtención del voto, como un acontecimiento de larga duración, que marco la inserción de las mujeres en el sistema electoral. Para ello, Peláez (como se citó en Luna, s.f), menciona que: "La obtención del voto de las mujeres en Colombia en 1.954, es evidente que no se trata de un acontecimiento único, aislado, pues lo precedió una lucha que se estructura en los años treinta, pero que tiene antecedentes en proclamas anteriores, y donde las mentalidades conservadoras y liberales entraron en juego por un tiempo largo que dura hasta hoy. El cambio para las mujeres, aunque formal en cuanto a la participación política se refiere, fue especialmente el hecho de visibilizarse como sujetos en el sistema político, en el que empezaron a producirse algunas transformaciones, décadas después, como por ejemplo, nuevas leyes o la creación de la Consejería de la Mujer en Colombia, a fines del siglo XX"

> La importancia de la higiene y la relación salud-enfermedad en la formación de la nación en la modernidad latinoamericana desde el siglo XIX; la cuestión de la raza, en tanto mestizaje, negritud y procesos de blanqueamiento en un contexto de poscolonialidad; la concepción del género y la sexualidad en la que la corporalidad se convierte en definitoria de la feminidad y la masculinidad, y la relevancia de la educación y el disciplinamiento de los sujetos a través del control de sus cuerpos (Cabra y Escobar, 2014, p.15).

Estos elementos tomaron fuerza a partir de los años ochenta, lo cual permitió la comprensión del cuerpo a partir de la subjetividad y en términos generales, la profundización de este concepto.

En este sentido, el estudio del cuerpo es parte fundamentalmente de una relación con la cultura y el contexto en el que se construyen una serie de significados, diversidad de lógicas y dinámicas de saber. Así, el cuerpo es considerado como un campo de elaboración discursiva que puede ser interpretado desde su propio lugar, su propia época, su propio contexto. Si bien se plantea considerar la cultura en la comprensión del cuerpo, también es vital considerar que,

> El entendimiento del cuerpo humano en su multidimensionalidad, aspira a lograr un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista (o biología o cultura) que al mismo tiempo, muestre la importancia de conocer el cuerpo, no como una totalidad o completud, sino desde su complejidad. Muñiz (como se citó en Cabra y Escobar, 2014, p.33)

Esto implicaría que el cuerpo se establece como un lugar, un territorio de construcción, de creación y de perfomatividad. Ahora bien, en el texto “El cuerpo y la corporeidad simbólica como forma de mediación” (Sola, 2013), se destacan otros elementos importantes para el desarrollo del concepto cuerpo. En primer lugar, lo que menciona la autora es que el cuerpo además de ser entendido como un organismo, también es una herramienta de significación y simbolización, es decir, corporalidad y se expresa y comunica en forma de corporeidad (p.44). En segundo lugar, el cuerpo se considera parte de las mediaciones sociales, esto es que es un *artefacto* que articula

prácticas sociales, políticas y matrices culturales; y tercero, el estudio del cuerpo se hace vital para comprender la noción de sujeto y en gran medida el de subjetividad; esto conlleva a partir de una concepción polisémica o de una perspectiva transdisciplinar. Le Breton (como se citó en Sola, 2013)

Uso del espacio público en las acciones colectivas

Es importante mencionar que el espacio público no es público *per se*, sino que se encuentra en una negociación y disputa permanente, que para los movimientos sociales y acciones colectivas se hace presente. Judith Butler (como se citó en Sevilla-Buitrago, s.f), señala que:

> Sería más sencillo decir que estas manifestaciones o, incluso, estos movimientos, se caracterizan por la reunión de los cuerpos para formular una demanda en el espacio público, pero esa idea presume que el espacio público está dado, que ya es público y se reconoce como tal. Se nos escapa parte de la clave de las protestas públicas si somos incapaces de apreciar que el propio carácter público del espacio está en disputa y que incluso se lucha por él cuando estas multitudes se reúnen (p.208).

En este sentido, las luchas o manifestaciones que se realizan como acción colectiva o como movimiento social en el espacio público no solo son luchas en el espacio, sino también son luchas por y con el espacio.

Movimiento Wiphalas[27]

[27] La Wiphala es el símbolo de los pueblos Andinos, donde además se reconoce la historia del territorio del Tawantisuyu. El origen de la palabra Wiphala proviene de las palabras Aymaras, Wasphay o Wiphay, lo cual significa Grito de Triunfo; Laphay o Lapha-qi, que expresa el fluir de un objeto flexible, producido por el producto del viento, en otras palabras, significa Flamear.

El Movimiento Wiphalas es una colectiva de mujeres, las cuales se han configurado como Movimiento Simbólico, entendido este como la capacidad de generar ruptura, propuesta y protesta a partir de símbolos y signos reconfigurados en la acción colectiva. Este Movimiento nace en el año 2008 en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, como frente a las declaraciones de Gina Parody (en ese entonces senadora por el partido de La U) quien deslegitimaba la movilización y protesta social a partir del uso de la capucha. Sin embargo, se propone el uso de la Wiphala en el rostro como respuesta y reconocimiento de los pueblos que han construido identidad colectiva: Piqueteros en Argentina y el Movimiento Zapatista en México, por colocar un ejemplo. En el 2008, realizaron la primera acción colectiva en la Universidad, con el propósito de expresar la importancia de la manifestación y visibilización de las y los actores políticos en el marco de la protesta.

Así, el Movimiento Wiphalas ha realizado diferentes acciones colectivas relacionadas con fechas conmemorativas como el día internacional de desaparecidos detenidos (Día Internacional de la Mujer, Día internacional contra la brutalidad policial, coyunturas políticas –como el intento de destitución del ex alcalde Gustavo Petro–, Inhumación de los restos de Carlos Pizarro, entre otras).

De esta forma, evidenciaré la estética (propuesta simbólica) y propuesta política del Movimiento a través de uno de los ejemplos de acción colectiva, la cual fue realizada el día 6 de marzo de 2016, en el marco de la conmemoración del Día Internacional de los derechos de las Mujeres; este tuvo lugar en la ciudad de Bogotá con un recorrido desde la plaza de San Victorino hasta la Plaza de las Nieves.

Fotografía 1: Movimiento Wiphalas en la conmemoración del Día Internacional de la Mujer, el 6 de marzo de 2016

Fuente: tomada de internet (www.facebook.com/movimientowiphalas/photos).

Fotografía 2: Movimiento Wiphalas caminando sobre la carrera séptima hacia el norte en la conmemoración del Día internacional de la mujer, el 6 de marzo de 2016

Fuente: tomada de internet (www.facebook.com/movimientowiphalas/photos).

Fotografía 3: mandala terminada sobre la plaza de Las Nieves Calle # 22 con cra 7, centro de Bogotá. Día Internacional de los derechos de la Mujer, el 6 de marzo de 2016

Fuente: tomada de internet (www.facebook.com/movimientowiphalas/photos).

Fotografía 4: Movimiento Wiphalas haciendo una mandala. Conmemoración Día Internacional de los derechos de la Mujer, el 6 de marzo de 2016

Fuente: tomada de internet (www.facebook.com/movimientowiphalas/photos).

Así, la estética del Movimiento Wiphalas se caracteriza por visibilizar el cuerpo como un escenario de comunicación política y por tanto, es allí donde se "dibujan", se construyen y re significan símbolos para la protesta y diferentes apuestas políticas. En este sentido, el cubrir el rostro con la Wiphala representa la capucha, como símbolo de clandestinidad, pero a su vez configura un rostro colectivo (el sin-rostro individual, para ser un rostro multicolor, el rostro de la

Wiphala); el pintar el cuerpo, recalca el querer hacer memoria, memoria de otras vidas, otras experiencias, otros momentos; el cuerpo por tanto se convierte en territorio de recuerdo. Veamos la fotografía # 2 en donde aparecen los rostros de mujeres asesinadas, desaparecidas y ausentes, es allí donde hacen el Movimiento y se hace posible visibilizar los recuerdos.

Cuando termina el recorrido, el Movimiento Wiphalas realiza una mandala, la cual está construida a partir de materiales como tierra, pétalos de flores, entre otros. Las Mandalas desde la perspectiva budista, son las representaciones del universo y se construyen en algunos casos con propósito de sanación; para este caso, las mandalas son construidas para *dejar rastro y memoria.*

Referencias

Cabra, N. y M., Escobar (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad.* Bogotá, Colombia: Editorial para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Fotografía # 1. Tomada de: https://www.facebook.com/movimientowiphalas/photos/a.466774143516643.1073741836.126251104235617/466774340183290/?type=3&theaterwww.facebook.com/movimientowiphalas/photos/a.466774143516643.1073741836.126251104235617/466774340183290/?type=3&theater

Fotografía # 2. Tomada de: https://www.facebook.com/movimientowiphalas/photos/a.466774143516643.1073741836.126251104235617/466774340183290/?type=3&theater

Fotografía # 3. Tomada de: https://www.facebook.com/movimientowiphalas/photos/a.466774143516643.1073741836.126251104235617/466774340183290/?type=3&theater

Fotografía # 4. Tomada de:

https://www.facebook.com/movimientowiphalas/photos/a.466774143516643.1073741836.126251104235617/466774340183290/?type=3&theater

Elementos estructurales para la definición política del territorio: el caso de la red juvenil de Suacha28

EDWIN JAIME RUIZ.

Objetivos

- Comprender las diferentes formas de acción colectiva de la Red Juvenil de Suacha.
- Identificar los elementos estructurales que configuran las acciones de la Red Juvenil de Suacha.
- Determinar las relaciones que establecen los jóvenes y las organizaciones de la Red Juvenil de Suacha con el territorio.

Procesos económicos y desarrollo territorial

Los problemas económicos que enfrenta el municipio de Suacha se encuentran atravesados por fenómenos de violencia, conflicto, urbanización desenfrenada, especulación inmobiliaria y el desconocimiento de las comunidades. Por lo tanto, requiere resignificar el territorio a partir de las dinámicas de sus propios habitantes, la RJS ha propuesto diferentes iniciativas relacionadas con la protección de los ecosistemas y un ordenamiento territorial alternativo.

> Se ha iniciado un reforzamiento de las resistencias a escala planetaria y con evidentes expresiones de globalización de las mismas a partir de la convergencia en identificar al capitalismo y especialmente al neoliberalismo, como principal fuente de problemas del

[28] Se expone en este documento el nombre de Suacha y no Soacha como una reivindicación de la misma organización

> mundo de hoy, en lo económico, lo social, cultural y ecológico y la búsqueda de nuevas alternativas de desarrollo. Amin y Houtart (como se citó en Domínguez, 2005, p.68)

Procesos sociales y territorio

Los principales afectados por el conflicto armado son los jóvenes, pues han asumido el rol como víctimas y victimarios. En este sentido, la RJS reconoce la diversidad como elemento constitutivo que permite construir el territorio a partir de la llegada de diferentes grupos sociales como campesinos, indígenas y afrodescendientes. Es decir, se construye desde las diferentes formas y expresiones juveniles que se vienen manifestando en el municipio. La gestión de las soluciones a las problemáticas sociales del municipio, se resuelven a partir de una nueva ética y de relación con el territorio, según la RJS, mediante acciones con transparencia, es decir, la producción de un nuevo poder social capaz de abordar estos problemas a través de acciones pertinentes en el marco de la democracia y el Estado Social de Derecho.

Así mismo, considera pertinente la movilización social y ciudadana como elemento de convergencia contra las diferentes políticas que afectan a los habitantes del municipio, donde la construcción de memoria se convierte en un elemento importante que impulsa la lucha social.

Procesos políticos y territorio

La RJS evidencia la poca participación de las comunidades a la hora de planificar los territorios, tal como ocurre con la vereda San Jorge que tiene prácticas de producción agrícola y ganadera no las asociadas a la minería. Los procesos políticos del municipio aparecen desde nuevas manifestaciones de comprender lo político asociado a dinámicas de organización juvenil, procesos de autogestión y demanda social. Los poderes locales y ciudadanías subalternas, expresan la necesidad y urgencia de espacios democráticos para la sociedad.

> Una característica de los movimientos sociales de los últimos años ha sido su mayor desarrollo en el campo cultural: muchos de ellos nos se definen a partir de las categorías de los conflictos políticos de periodos anteriores. Ahora estas formas de acción social participan de una manera más amplia en la disputa por la construcción de sentidos colectivos y por la conformación o preservación de campos identitarios (Valenzuela, 1998, p.43).

Por lo tanto, la RJS es un escenario de construcción colectiva basado en la autonomía, la democracia y el pluralismo, desde donde se realizan diferentes actividades con el fin de articular los procesos y las necesidades juveniles. Se convoca a todos los jóvenes de manera individual y colectiva, a los inconformes y los indignados y a quienes tienen en sus pensamientos y en su sentir un municipio diferente, para reflexionar sobre el presente y el futuro, así como para decirle sí al territorio, a la diversidad, a la participación, a la vida juvenil, a la vida digna y al agua.

Desde el surgimiento de la RJS en el año 2013, se han venido consolidando estos propósitos, mediante el apoyo a la salida política del conflicto social y armado, promoviendo la construcción de la paz con justicia social. En este sentido, se realizó el primer festival popular y juvenil de 2014, centrado en la paz y los derechos humanos con la perspectiva de participación política de los jóvenes. De igual forma en 2015, con la primera Escuela Itinerante de Derechos Humanos y el Foro Municipal por la Paz y los Derechos Humanos, en cada una de las actividades, la paz ha sido pensada de manera constituyente, es decir, en cambios sustanciales en las estructuras de poder que rigen al país, las cuales deben ser transformadas mediante el concurso de la sociedad colombiana en su conjunto. La RJS se reconoce como la generación que está dispuesta a materializar los cambios que la ciudad y el tiempo reclaman.

Procesos culturales y territorio

Los elementos simbólicos y ancestrales toman sentido en el propósito de resignificación territorial que se propone la RJS. Sin embargo, las prácticas sociales en sí mismas se convierten en procesos culturales que resignifican el territorio del municipio. La RJS reconoce las múltiples formas de manifestación de los y las jóvenes del municipio, a través del respeto mutuo, sin invalidar las expresiones de quienes sueñan un mundo mejor; a partir de las diferentes representaciones culturales como la danza, el teatro, el circo y la poesía se resignifica el espacio público como parte de todos y todas.

Desde las concepciones de lo popular propuestas por el pensador ruso Bajtin (1989), estamos proponiendo que lo popular pone en evidencia relaciones sociales conflictivas en la experiencia urbana, derivadas de las desigualdades sociales en la apropiación de diferentes recursos, tanto materiales como simbólicos. Bajtin (como se citó en Bonvillani, 2016)

Defensa del territorio

La defensa del territorio se convierte en elemento constituyente de los jóvenes que hacen parte de la RJS a través de elementos que permiten comprender la llamada ecología política. Oponerse a la minería en la vereda San Jorge a través de mecanismos ciudadanos como la consulta popular, resulta significativo en el ejercicio político de la RJS por el territorio, pues ha garantizado el respaldo de diferentes autoridades locales, regionales y nacionales, expertos y la comunidad del corregimiento # 1. Entender los movimientos juveniles en la actualidad requiere, quizás más que nunca antes, analizarlos en sus contextos y comprender la compleja trama de relaciones entre lo global - regional, nacional – local, que los marca como generación (Domínguez, 2005). La participación política ha permitido el encuentro con diferentes líderes sociales que convergen en torno a la Red Tejiendo Páramos, un grupo de personas, colectivos, organizaciones y comunidades preocupadas por los conflictos socio-ambientales que amenazan los territorios de páramo y alta montaña, que buscan la defensa de estos territorios en un espacio de articulación. En este sentido,

los jóvenes se convierten en defensores de la vida y del ambiente de la región centro del país, igualmente, la RJS le dice no a la minería en el páramo, porque se exige un ordenamiento del territorio alrededor del agua, afirmando que "caminando se recorre y construye territorio".

Exigibilidad de derechos

La promoción y exigibilidad de derechos ha sido una acción constante en los jóvenes de las diferentes organizaciones que integran la RJS, esto se evidencia en la articulación con el Comité Permanente de Derechos Humanos CPDH y la conformación del capítulo Suacha. Los derechos humanos se relacionan con las víctimas del conflicto social y armado, así como con la construcción de paz desde las realidades de los territorios. La red también es un espacio donde diferentes organizaciones aportan sus ideas con el propósito de hacer respetar los derechos y mejorar la calidad de vida de los jóvenes, un espacio donde hombres y mujeres se piensan un nuevo territorio desde el género y la diversidad sexual, construyendo nuevos cuerpos y nuevas territorialidades.

> En la última década es evidente (…) el incremento de grupos que se manifiestan en la esfera pública para cuestionar decisiones que toma el gobierno de turno, para exigir el cumplimiento de ciertos derechos, para demandar mejoras en las condiciones de vida de la ciudad (Morfín, 2011, p.67).

Por lo tanto, los derechos humanos se convierten en la esencia de la unidad juvenil, de la paz, de la vida y del disfrute de las ciudades, haciéndole gambetas a las multinacionales del despojo que saquean los territorios, a la especulación del suelo y a las bandas paramilitares que silencian a los jóvenes.

> No queremos señalar culpables o inocentes, victimas o victimarios, porque todos los fuimos; no se vale señalar con el dedo inquisidor a quien piensa diferente, en democracia las diferencias, por muy profundas que sean, se contrastan en el debate público de ideas.

Es hora que los enemigos de ayer en el campo de batalla pasen a ser los adversarios en las plazas y corporaciones públicas (Manifiesto Red Juvenil de Suacha, enero 2016).

Referencias

Manifiesto Red Juvenil de Suacha. (2016).*Manifiesto.*

Formas de luchas y resistencias de los jóvenes indígenas universitarios

HENRY STEVEN REBOLLEDO CORTES.

Introducción

Los estudios sobre la educación y la diversidad cultural logran describir principalmente los asuntos culturales e identitarios de las comunidades afrocolombianas e indígenas, así como aspectos de inequidad desde lo socio económico, se enfocan en aspectos y datos cuantificables como el número y la procedencia geográfica. En ellos se reconoce que las comunidades étnicas de las instituciones de educación superior están sometidas y enfrentan grandes obstáculos pese a contar con derechos, normatividad y puntos constitucionales. Poco se conoce acerca de la relación que se establecen entre sistemas, educativos, étnico y comunitarios, como por ejemplo, el nivel de competencias interculturales con las que se cuentan las instituciones, o de la valorización y promoción que las mismas dan a la diversidad cultural. Aunque no son claras las profundas tramas y matices de las barreras de las poblaciones, de su visibilidad y reconocimiento, del papel de estas poblaciones en el desarrollo institucional y en la construcción de ciudadanía, se puede reconocer cómo pese a estas barrearas las comunidades han resistido y han desarrollado capacidades políticas para enfrentar, re inventar y convergir, teniendo en cuenta que las problemáticas son históricas, contextuales y pluridimensionales.

El contexto

En Colombia se analizan los grupos étnicos como una población presente desde siempre en la región pero no en las formas de representación social. Por ahora esto es resultado de luchas ganadas a partir de las demandas y movimientos de las comunidad y organizaciones sociales que han logrado en alguna medida modificar algunos discursos y prácticas entre el Estado y las

poblaciones culturales (Rojas y Castillo, 2005). Se ha mostrado como en los espacios universitarios se generan procesos individuales y colectivos de interacciones y negociaciones culturales de complejas ambigüedades. Los jóvenes una vez en los espacios universitarios terminan por compartir más de un mundo sin pertenecer completamente a ninguno de ellos, de forma que confluyen identidades ambiguas y flotantes, contradictorias e inconclusas, móviles, múltiples y transnacionales (Feixa, Cabasés y Pardell, 2015). Al integrarse a la vida social urbana y ciudadana son caracterizados como una población anómica, híbrida, sin sentido, marcados por el mercado multinacional y el consumismo, una conversión étnica o asimilación del joven indígena a la cultura dominante, un asunto de compleja heterodoxia de los jóvenes étnicos urbanos donde su diversidad reta el esquema de diferencia étnica y el desarraigado del territorio, de los valores y de su cultura (Camus, 2002).

Culturalmente la situación es aún menos favorable, las visiones del saber, de la visión de vida y el mundo es compleja y en algunos casos poco conciliable, a ello se suman las diferencias en el lenguaje, en las formas de aprendizaje, en los planes de vida y el "bien estar". Estas barreras responden a condiciones ideológicas dominantes de la institucionalidad y la sociedad, se visibilizan en los planes de estudio de programas de la institución y en últimas en las inequidades de un sistema educativo que no concilia con los intereses y motivaciones de muchos jóvenes, sino que se presentan como profesiones que homogenizan el conocimiento y la práctica profesional; de ahí que sean programas no pensados a resolver las necesidades y desafíos particulares y contextuales a estas poblaciones.

El análisis y la cuestión de los jóvenes indígenas desacreditados

Las reflexiones en torno a la condición juvenil contemporánea llegan a explicarse desde acepciones nuevas que explican las formas en que el Estado desarrolla diversas prácticas violentas y discursos que operan y han aplicado reiteradamente en condiciones de precarización, exclusión, inequidad y sistemáticas muertes físicas, simbólicas, políticas y morales a los jóvenes de América

Latina. Se le denomina "juvenicidio" a la categoría analítica que permite comprender una realidad que no dimensionamos con suficiente claridad aun (Muñoz, 2015). Se nombra el juvenicidio en las reflexiones de José Manuel Valenzuela, y en cercanía con el feminicidio, como una de muchas formas de atentar y aniquilar la vida juvenil, no solo desde la muerte física sino desde la precarización de oportunidades laborales – académicas, así como también desde la exclusión de la vida pública y política, la banalización de sus posibilidades y formas de vivir, el silenciamiento, el acallamiento, la negación, la mitificación o el señalamiento.

Según lo anterior, estas violencias desde el ámbito institucional se conforman desde un conjunto de políticas, disposiciones y dispositivos que se orientan como estrategia de poder a controlar el cuerpo, reprimir e imponer homogenización de las subculturas e identidades juveniles, así como la represión a los movimientos sociales, grupos políticos disidentes, indignados, ambientalistas, culturales de participación juvenil (Valenzuela, 2012). Esta violencia es auspiciada por la sociedad que la reproduce, legitima y normaliza, definiéndola como violencia simbólica y violencia discriminatoria, esta ultima la que sufren muchos por su condición afro e indígena, y que "sigue teniendo importante presencia en nuestras sociedades y se apoya en el prejuicio, el estereotipo, el estigma y el racismo" (p.168).

Otros autores en función de la misma categoría hablan del exterminio moral de la juventud para indicar la conversión de las contraculturas juveniles en unas "culturas exterminadas" de tres formas; desde la muerte como movimiento juvenil, muerte de los cuerpos juveniles como formas de vigor físico como símbolo de juventud, muerte como periodo vital. Canevacci (como se citó en Feixa. *et al*., 2015). El exterminio moral de la juventud es analizado como un periodo vital y de condición social se relaciona con la conversión de las políticas y el trabajo social juvenil en un triángulo que invisibiliza la presencia del joven y los convierte en victimas de estereotipos mediáticos – simbólicos, "policiales y adultocéntricos" (Feixa. *et al*., 2015).

La categoría de juvenicidio permite explicar una forma de violencia estructural que se da en las relaciones Estado, sociedad y comunidades diversamente culturales, étnicas, que de manera sistemática son sometidas a la homogenización y precarización de sus oportunidades en todas sus dimensiones, pero además un aniquilamiento de sus tradiciones, valores, identidad, prácticas y planes de vida propia.

¿Qué nos queda por hacer? Desafíos

Con la responsabilidad que como ciudadanos y cientistas sociales tenemos, estamos llamados a replantear y fomentar la transformación de estas coyunturas, es necesario diseñar programas y planes contra la discriminación, el fomento por la valoración de la diversidad social y cultural, la lucha contra el sexismo y racismo, generar proyectos culturales en sentido con los verdaderos intereses juveniles, desarrollar programas de participación política, estrategias de generación de empleo digno y formal, estudiar e intervenir las causas de la exclusión y precarización juvenil a nivel laboral, educativa y cultual, entre otras propuestas que desde los mismos actores sociales involucrados pueden surgir. Desde estas consideraciones planteadas por los autores y desde este texto, no se espera que sean propuestas limitadas, sino por el contrario diversas y contextuales.

Las politicidades y apuestas a la resistencia

Como una forma de re significar sus presencias en el entorno social e institucional, de fortalecer sus identidades, de visibilizarse y, por tanto, dignificarse como sujetos en medio de precariedad impuesta y bajo procesos culturales particulares pero complejos, los “jóvenes étnicos” han venido colectivizando sus ideales y su accionar. Son jóvenes que van generando y adelantando experiencias de resistencia y re existencia en los espacios académicos y en la comunidad en general. Se muestran con formas de re existencia, tal vez de conversión, pero como procesos de liberación, emancipación y lucha que generan posibilidades de enfrentar las limitaciones estructurales e institucionales en relación con sus propios proyectos de vida ante espacios que

homogenizan y totalizan (Albán, 2012). Se puede apreciar en estos jóvenes como van rescatando desde el saber propio y desde la movilización a través de la estética, de sus prácticas, su cultura, un lugar de enunciación en el hábitat y el territorio, desde un pensamiento crítico, problémico, epistémico y ontológico (Alzate, 2015).

Ante lo anterior, me he propuesto comprender las condiciones y las lógicas en donde los jóvenes de comunidades originarias vienen a re inventarse, re existir o "estar" en un hábitat distinto, un contexto y un mundo colonial, una experiencia de desarraigo, que también representa despojo y perdidas de valores, lenguajes, costumbres, practicas, identidades, territorios, trasladados a sociedades y a un juego de relaciones ciudadanas con un Estado que las allana hacia la constitución de seres ambiguos, excluidos, marginados, muertos simbólica y políticamente. Con el propósito de reconocer y comprender los procesos y experiencia de estas "juventudes étnicas desacreditadas", mi propósito como investigador se ha centrado en un trabajo etnográfico para acompañar las formas políticas y estéticas en que los jóvenes indígenas que habitan la ciudad de Neiva y la Universidad Surcolombiana han enfrentado las precariedades, los dispositivos del poder, del saber y de cómo se han enunciado desde la acción política con la que operan en espacios educativos y comunitarios.

Estos jóvenes estudiantes de programas como psicología, comunicación social, matemáticas, medicina, entre otros programas, provienen de pueblos Nasa y Embera, de distintos territorios del sur del país y manifiestan desde los relatos que inicialmente han llegado a Neiva la intención de formarse como profesionales a partir de todo un proceso de selección en sus resguardos por parte de sus mayores, y tras realizar trámites administrativos y académicos, han logrado obtener el acceso a la universidad a través de la denominada categoría de acceso por "régimen especial" a través del acuerdo 17 de 2013 por la Universidad Surcolombiana.

Los jóvenes se movilizan y politizan como un colectivo que reflexiona, piensa y actúa como sujeto político en el denominado Cabildo Indígena Universitario Ciusco. Su propósito de liderazgo

de trabajo es el reconocimiento y valoración de su cultura dentro y fuera de la comunidad académica, y desde la administración institucional, así como el acompañamiento de los estudiantes indígenas que llegan a la universidad. Esto con el apoyo y dirección de los mayores de la Asociación de Autoridades Tradicionales del Consejo Regional Indígena del Huila (Crihu) y de algunos docentes de la universidad Surcolombiana que acompañan sus procesos y el desarrollo de los planes de trabajo.

Referencias

Albán, (2012). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. Recuperado de http://sb5a91bdb84d6b295.jimcontent.com/download/version/1413834561/module/5711503813/name/Pedagog%C3%ADas%20de%20Re.existencia%20A.%20Alban.pdf.

Alzate, C. (2015). *Paisajes de re-existencia y resistencia en la escuela: una apuesta desde las pedagogías decoloniales* (tesis de maestría) Universidad de Manizales Cinde, Manizales.

Camus, M. (2002). *Los jóvenes "indígenas" y la relatividad de la ideología étnica*. Recuperado de http://docplayer.es/17110007-Los-jovenes-indigenas-y-la-relatividad-de-la-ideologia-etnica.html.

Castillo, E., y Caicedo, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe: El caso colombiano*. Buenos Aires, Argentina: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas (FLAPE).

Castillo, E. (septiembre – diciembre, 2009). La Etnoeducación Universitaria en Colombia. *Revista Decisio*, (24). Recuperado de www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio.../decisio24_saber6.pdf.

Feixa, C., Cabasés, A y Pardell, A. (2015). El juvenicidio moral de los jóvenes… al otro lado del charco. En Valenzuela, J. (Ed.), *Juvenicidio Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina (*pp.235-270). Barcelona, España: Ned ediciones.

Mato, D. (2008). *Instituciones interculturales de educación superior en américa latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Recuperado de: www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/.../institucionesinterculturales.pdf.

Muñoz, G. (2015). Juvenicidio en Colombia: crímenes de Estado y prácticas socialmente aceptables. En Valenzuela, J. (Ed.), *Juvenicidio Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina* (pp.137-164). Barcelona, España: Ned ediciones.

Rojas, A., y Castillo, E. (2005). Educar a los Otros; Estado políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Universidad del Cauca. Recuperado de: http://www.revistatabularasa.org/documentos/educar_otros.pdf.

Valenzuela, J. (2012). *Sed de mal, feminicidio, jóvenes y exclusión social – Tijuana: el Colegio de la Frontera Norte - Monterrey*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Valenzuela, J. (2015). *Juvenicidio Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina*. Barcelona, España: Ned ediciones.

Historias contadas, realidades no vistas: invisibilización de la violencia simbólica de jóvenes afrocolombianos en Armenia - Quindío

FERNANDA MORA MORENO.

Introducción

Incertidumbre y supervivencia

Las dimensiones de los sujetos están en constante interacción y esa interacción sólo se comprende cuando se logra dilucidar sus lógicas, sus subjetividades, sus sentires. Esta mirada permite pensar al joven con múltiples miradas de ser y estar en el mundo, pues sus formas de re-existir resultan de una manifestación posible de su inclusión en lo social y una expresión de su malestar, precisamente, frente a las limitadas posibilidades que ofrece su contexto, todo aquello que gira en torno al joven, ha permitido la consolidación de miradas y posturas que desafortunadamente han alimentado concepciones y estereotipos en los que se asocia juventud con amenaza, desviación y violencia.

Jesús Barbero (1998) plantea que,

> La sociología en este país…ha tendido a no mirar el fenómeno jóvenes sino desde el punto de vista de los violentos, de los delincuentes, de los rebeldes o mejor de los desviados sociales, esto es criminalizar a la figura social de la juventud (p.22).

Ante este panorama las formas de violencia simbólica emergen como un fenómeno que devela la ruptura del tejido social. Por lo tanto, si tiene una vida social, también tiene una muerte social, aspecto que tiene relación directa con la capacidad de recuerdo y olvido del individuo y del

colectivo social. Esta entramada problemática vincula los planteamientos de Germán Muñoz (2012) cuando afirma que hay tres hechos contundentes en Colombia frente al tema del juvenicidio:

1) Hablar de juvenicidio es hablar de crímenes de estado, de miles de asesinatos planificados y cometidos fríamente básicamente con fines de lucro económico.

2) Ni derechas, ni izquierdas han hecho visibles la magnitud y la trascendencia del acontecimiento que tiene la re-historia que se ha enquistado en la vida social y política del país.

3) La sociedad colombiana ha naturalizado los hechos en medio de la guerra, y ha permitido hasta ahora que la impunidad reine.

En este sentido, la enunciación del tema, tiene sus aristas con la postura teórica de Valenzuela (2012) acerca del Juvenicidio como un síntoma de los problemas que afecta la juventud en su conjunto, y por ende a toda la sociedad, el juvenicidio como una praxis social, ello se visibiliza con la eliminación de políticas públicas contundentes, el juvenicidio latente en los medios de comunicación como una retórica que impugna a los jóvenes de los males que los aqueja.

Desde esta postura la mayoría de acciones orientadas al joven se preocupan en especial por la violencia juvenil, por el "joven- violento". Parece, entonces, que la preocupación se centra no en reconocer y acompañar al joven en diferentes avatares, sino que preocupa su participación como "agente de la inseguridad". En consonancia con lo anterior, es importante reconocer como el joven ha logrado desenmascarar y reflejar lo que realmente es, ha logrado confrontar y cuestionar las mentiras que la sociedad quiere creer y la "normalidad social" que a toda costa oculta la desmoralización, la agresividad, el desconcierto político. Se resalta entonces, que antes que agente, el joven es expresión en un mundo donde pulula el hedonismo, consumo, cultura de la imagen,

sensaciones de vacío, fragmentación de la vida, velocidad, fugacidad, desarraigo, decadencia; allí ha construido su identidad, ha construido nuevos valores, ha remplazado otros.

En esta búsqueda, entonces, es prioridad reconstruir junto al joven desde donde re-existe, vive y sueña procesos conscientes frente a sus sueños, rebeldías y frustraciones, frente a la hegemonía del cuerpo, a la devaluación de la memoria, a lo efímero del presente, al régimen de la velocidad.

En esta línea, enfrentar con éxito el contexto social, cultural, político y económico, requiere permitir que efectivamente sean las y los jóvenes desde sus voces y miradas quienes reformulen una realidad cercana y agobiante, una realidad que sea explicada por ellos y ellas, motivándoles a develar el *statu quo* que aparece injusto e ilógico frente a este grupo poblacional. Junto a este fin la apuesta se orienta a resaltar su visión y construcción de mundo, sus lenguajes, su naturaleza autónoma, desde una postura crítica que confronte pero que también se atreva a ser propositiva y reivindicativa.

Presencia, refugio y arraigo

En nuestros contextos, las comunidades étnicas se ven enfrentadas a los distintos avatares de un país que los aísla, excluye, destierra, un estado que políticamente los precariza. Por ende, el acontecimiento se establece en los cánones de pensar el pretérito de los colectivos afrocolombianos en la ciudad de Armenia, adentrarnos en sus complejidades urbanas, en sus alteridades o dinamismo, no obstante, ¿quienes conocen su pretérito en la ciudad?, ¿cómo re-existen?, ¿qué papel juegan en la ciudad?, ¿cuáles son sus prácticas? Es así como este trabajo se convierte en una contribución fundamental en el proyecto visibilizatorio de las comunidades afros e indígenas en América Latina.

A partir de las anteriores reflexiones la autora se propone resolver la pregunta: ¿Cómo las comunidades afrocolombianas e indígenas re-existen, se politizan y se indignan ante las prácticas

de precarización socio- política: juvenicidio? Dentro de este contexto, la investigación ha sido pensada desde un enfoque etnográfico, en lo teórico y metodológico con ciertos cánones de la historia oral, con técnicas de recolección de información (entrevistas abiertas, cuestionaros y grupos focales). Para esta investigación se tomará como fuente primaria la oralidad (la narrativa del participante), como fuentes secundarias e investigaciones sobre la temática, artículos de periódicos, documentación de instituciones tanto públicas y privadas, fuentes terciarias la fotografía y archivos audiovisuales, expresiones estéticas como la danza, la música, la pintura, el teatro.

La posibilidad de realizar este trabajo bajo una metodología de historia oral, permite establecer un acercamiento próximo con el acontecimiento y los actores inmersos en él, así como también, lograr un conocimiento más detallado de las vivencias personales, tanto del grupo como de la localidad. Con ello se pretende tener un conocimiento integral de la sociedad contemporánea, y en especial, lograr que la investigación se relacione de manera directa con su entorno y con los sujetos sociales que lo determinan y que desde ellos mismos surjan propuestas de transformación y de relación con contexto social, político y académico que conlleve a reconstruir el pretérito vivencial de los y las jóvenes afros e indígenas re-existentes politizados e indignados a partir de su memoria oral.

A manera de reflexión

Las condiciones culturales, económicas y sociales de los países latinoamericanos invitan a pensar nuevas formas de enfrentar sus realidades y las problemáticas que de allí se desprenden, a partir de modelos construidos desde estos contextos y no necesariamente aplicando modelos construidos para otras realidades. No es posible asumir los retos de la contemporaneidad desde la repetición y la réplica de teorías y prácticas surgidas en siglos pasados y en contextos europeos. En este sentido, la violencia se convierte en un fenómeno que las ciencias sociales deben interpretar en el ámbito de los referentes simbólicos y de sus componentes imaginarios. En efecto, además de

su dimensión física, tiene otras dimensiones simbólicas que deben ser interpretadas: la exclusión social programada de la juventud, fruto de una serie de políticas públicas y económicas que han ido precarizando a los jóvenes, una nueva pobreza juvenil, una historia de impunidad de prácticas sistemáticas de violación, abuso, sufrimiento, limitaciones de derechos, causadas por imposiciones de poder, aquellas prácticas e ideologías que acompañan a una exclusión programada de la juventud.

Los colectivos afrocolombianos se desarraigan de sus lugares de origen, siendo hoy transeúntes en la ciudad de Armenia, estableciendo en ella, lugares de re-existencia, permanencia y supervivencia, lugares de encuentros y desencuentros, generando legados en la ciudad y lecturas de la misma.

Referencias

Barbero, J. M (1998*). Jóvenes des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En Viviendo a Toda. Jóvenes territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Central DIUC- Siglo del hombre. Editores.

Muñoz, G. (2015). Juvenicidio en Colombia: crímenes de Estado y prácticas socialmente aceptables. En Valenzuela, J. (Ed.). *Juvenicidio Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina* (pp.137-164). Barcelona, España: Ned ediciones.

Santos, Boaventura de Sousa. (2003) ¿Por qué es tan difícil construir una teoría crítica y epistemología de las estatuas cuando miran hacia los pies? (primera parte: de la ciencia moderna al nuevo sentido común). En Herrera, J. (Ed.). *Critica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Brasil, Sao Paulo: Editorial Desclée de Brouwer.

Santos, Boaventura de Sousa. (2011). *Introducción a las epistemologías del sur*. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf

Valenzuela, J. (2015). *Juvenicidio Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina*. Barcelona, España: Ned ediciones.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Recuperado de: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf.

Fazendo política além dos limites: juventude, mobilização e ação política

BRUNO VIEIRA [29]**.**

CLAUDIA MAYORGA [30]**.**

Introdução: a juventude okupa a cidade?[31]

Nos últimos anos, vislumbramos a efervescência de grandes mobilizações encabeçadas, em grande parte, pela juventude. Tais movimentações têm ocorrido em nível global, na América Latina e no solo brasileiro – a exemplo das Jornadas de Junho de 2013. Inicialmente, as protestas se iniciaram em São Paulo reivindicando o passe livre no transporte coletivo, mas as manifestações se espalharam pelo país e abarcaram pautas diversas, como saúde, educação, Direitos Humanos e Reforma Política (Mayorga, 2014).

Uma das principais controvérsias colocadas em relação à juventude é a dicotomia "apatia/participação cidadã" das/dos jovens. Polarização tal que acaba por não perceber a especificidade da participação social e política juvenil que tende a transbordar as supostamente consolidadas práticas institucionais. O trejeito e/ou o modus operandi das formas institucionalizadas de participação (como partidos, sindicatos e afins), que são ainda dotadas de centralismos, hierarquias e métodos adultocêntricos; espantam sujeitos que não harmonizam com

[29]Mestrando em Psicologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em Belo Horizonte, Brasil. É bacharel em Comunicação Social/Jornalismo pela UFMG. Integra do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes na UFMG.

[30]Doutora em Psicologia Social pela Universidade Complutense de Madri - Espanha (2007). É professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Coordena o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes na UFMG.

[31]Referência ao evento homônimo, realizado em Belo Horizonte desde 2011 por grupos de juventude da cidade. O encontro se propõe a discutir política e ocupação da cidade. Para mais informações.

tal linguagem (Mayorga; Castro e Prado, 2012). Nesse contexto, alguns movimentos de juventude ocorridos na América Latina "desmentem rotundamente essa ideia de que os jovens não se interessam pela política" (Pleniscar, 2016, p.1651).

Todas essas movimentações têm colocado para nós questões importantes acerca da relação entre participação política e juventude. A partir dos episódios relacionados à construção de um equipamento público voltado para a juventude em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, tentaremos elencar alguns pontos que consideramos importantes para a discussão entre ação política, juventude e participação.

Um nó que não desata: o centro de referência da juventude

De 1993 até 2008, Belo Horizonte vivenciou administrações municipais que permitiram um menor distanciamento entre sociedade civil e governo por meio da participação institucional (Machado, 2007). Uma dessas instâncias são as conferências municipais temáticas, realizadas com periodicidade específica a cada área. Em tais conferências são realizadas as eleições de representantes para os conselhos de políticas públicas, definidos por Carneiro (2006) como "espaços públicos (não estatais) que sinalizam a possibilidade de representação de interesses coletivos na cena política e na definição da agenda pública, apresentando um caráter híbrido, uma vez que são, ao mesmo tempo, parte do Estado e da sociedade" (p.151). Nas conferências também são votadas propostas de políticas, ações e diretrizes que se fazem necessárias em àquele público. É dentro do contexto de realização da 3ª Conferência Municipal de Juventude, ocorrida no primeiro semestre de 2006, que advém a proposta do Centro de Referência da Juventude (CRJ). Entretanto, ainda que aprovado em 2006, somente cinco anos depois o debate sobre o CRJ teve andamento.

Em agosto de 2011, a Prefeitura do município convidou poucas entidades e grupos que realizam trabalhos com juventude em Belo Horizonte para uma conversa sobre o Centro. Algumas dessas entidades faziam parte do Fórum das Juventudes da Grande Belo Horizonte, rede de movimentos, entidades e ativistas autônomas/os que desenvolvem trabalhos com jovens na região

de Belo Horizonte. Em discordância com o caráter restrito da discussão, a rede se mobiliza em torno de uma audiência pública realizada em outubro desse ano na Câmara dos Vereadores para forçar a participação popular na construção do Centro. Com a participação de representantes da Prefeitura Municipal e de movimentos juvenis (boa parte integrante ou parceira do Fórum), foi estabelecida uma comissão paritária, composta por membros da Prefeitura e de entidades juvenis da cidade, com a intenção de acompanhar a implementação do Centro. Após da participação em duas reuniões de tal comissão, os representantes juvenis perceberam a indisposição da Prefeitura em dialogar e se retiraram da negociação.

> Após participar de duas reuniões da comissão, nos dias 1º e 9 º de novembro [de 2011], percebemos que a PBH [Prefeitura de Belo Horizonte] não está disposta a dialogar e, para a nossa surpresa, não é a cabeça do projeto. O Governo [do Estado] de Minas [Gerais] dirigiu todas as discussões, na figura do subsecretário estadual da juventude, Gabriel Azevedo, que afirmou que a obra deverá ser licitada até março de 2012, independentemente dos trabalhos da comissão. Cabe ressaltar que a PBH já havia comunicado que a obra do CRJ custará aos cofres públicos R$ 14 milhões [em valores atuais, aproximadamente US$ 4,6 milhões], dos quais mais de 2/3 (R$ 10 milhões) serão financiados pelo Governo de Minas, por meio da Subsecretaria Estadual da Juventude, cuja verba anual, segundo o próprio subsecretário, é de R$ 16 milhões. Isso quer dizer que a maior parte do orçamento da Subsecretaria está voltada para apenas uma cidade e, dentro desta, para apenas um equipamento. (...). Em repúdio à manipulação das discussões e à falta de transparência, nos retiramos da comissão por testemunhar um processo arbitrário e antidemocrático. Queremos deixar claro que a nossa saída não significa que estamos nos ausentando das discussões sobre o CRJ e as políticas de juventude como um todo. Muito ao contrário, seguiremos atuando nessa direção e fazendo valer o nosso direito à participação democrática. (Fórum das Juventudes, 2011b, online. Grifos nossos.)

A saída das representações juvenis da sociedade civil não significou o esquecimento ou a indiferença em relação à construção do equipamento. O prédio ficou pronto em dezembro de 2014[32], mas seu funcionamento ainda não possuía diretrizes definidas. Reivindicando um modelo de gestão colaborativa, uma nova audiência pública foi realizada em outubro de 2015, cobrando assim uma efetiva implementação do serviço, com a participação direta da sociedade. Nessa reunião, foi encaminhada a realização de um seminário sobre o formato de gestão desejado para o CRJ. Previsto para abril de 2016, e o seminário até essa data não aconteceu ainda como combinado.

A juventude tem-se feito valer das propostas de ocupação dos espaços para se fazer ouvida. Logo de vista as ocupações das escolas de Ensino Médio em São Paulo, que protestaram contra a "reorganização" da rede de ensino no estado que culminaria no fechamento de mais de 100 escolas de ensinos fundamental e médio. Além de o "Ocupe Estelita", em Recife (Pernambuco), que resistiu à especulação imobiliária na região de um cais histórico, próximo ao centro velho da cidade nordestina. Toda essa força de resistência é aplicada também ao atual mandatário do governo federal, Michel Temer, o qual foi galgado ao cargo de presidente da república por meio de um golpe de estado articulado com diversos setores sociais e por políticos contrários às gestões democráticas e populares dos últimos 13 anos. No que tange à juventude de Belo Horizonte, pode-se dizer, que a tática para a reivindicação das suas pautas também passou pela organização de ocupações.

Tendo em vista o descumprimento da Prefeitura em realizar o seminário de gestão compartilhada na data prevista, no dia 23 de maio de 2016, iniciou-se a ocupação do CRJ, numa decisão tomada em reunião extraordinária do Conselho Municipal de Juventude. A reivindicação principal dos jovens ocupados – participantes de coletivos, de grupos partidários de esquerda e

[32] No período de 2012 a 2015, não houve uma ação específica de confronto com a Prefeitura partindo dos movimentos juvenis no que tange ao CRJ. Entretanto, de maneira esporádica, os grupos da rede do Fórum das Juventudes sempre traziam à baila essa discussão, seja por meio de notas públicas, de falas em eventos, por meio de documentos ou outras atuações.

também ativistas autônomos, como jovens do skate, do hip hop e do funk – era a imediata abertura do Centro com uma gestão colaborativa e compartilhada. O #OcupaCRJ reverberou pela cidade e pela região dos municípios próximos, convocando jovens de diversas classes sociais, raças e localidades para habitarem o prédio com as suas respectivas identidades. Se um dos motivos para a ocupação era a não realização do seminário sobre a gestão do espaço, de alguma maneira a discussão sobre o gerenciamento do CRJ se deu com e na ocupação. A autogestão das atividades, com a participação de todas as pessoas envolvidas por meio de um consenso construído coletivamente, possibilitou um aprendizado coletivo que nos indica a forma como os grupos de juventude reivindicam seu status de cidadãos.

Benedicto (2016) discute a questão da participação juvenil e da construção de políticas para o público jovem propondo o deslocamento do paradigma que considera o jovem como "potencial adulto" para outro ponto de vista no qual a cidadania juvenil se dá como "um processo de conquista de espaços de autonomia (pessoal e coletiva) e implicação participativa", no qual os jovens deixam de ser entes passivos para se converter em "sujeitos protagonistas de políticas ativas de promoção de sua condição cidadã" (p.926). Podemos, dessa forma, perceber o processo de ocupação do CRJ como um ato pleno de manifestação cidadã jovem, ao instalar para a coletividade um processo de discussão que não se restrinja à institucionalidade de um conselho de políticas públicas e que considere as formas próprias de manifestação juvenil como equivalentes aos processos institucionalizados. Após 28 dias de ocupação, o Centro foi desocupado e um dos ganhos do #OcupaCRJ foi a realização do pleiteado seminário sobre gestão compartilhada, o qual aconteceu em agosto de 2016[33].

[33] O seminário, chamado *#crjénosso*, foi realizado em agosto de 2016 e será aprofundado em um momento posterior, pois ele traz elementos para a discussão que extrapolam o objetivo deste texto.

Considerações (temporariamente) finais

A experiência da participação representa, sem dúvidas, uma forma na qual os jovens podem vivenciar a construção de pautas, agendas e ações coletivas (Oliveira e Hermont, 2014). Podemos brevemente neste trabalho perceber alguns aspectos da tensão entre movimentos juvenis e o poder público local. Provavelmente, o mais vital seja o fortalecimento de uma voz pública juvenil, que tem reverberado pela cidade de diversas formas –uma delas–, como elencada aqui, foi por meio da ocupação urbana como megafone de demandas.

Apresenta-se aqui também o tensionamento por uma política pública juvenil que coloque os jovens na frente de sua construção, de modo que sejam capazes "de gerir seus próprios projetos vitais, de assumir responsabilidades pessoais e coletivas, de se inserirem ativamente nas comunidades a que pertencem e participar na arena pública" (Benedicto, 2016, p.933). Coloca-se um forte desafio aos poderes instituídos (governos e Estado) sobre como dialogar e dialetizar com tal voz.

Referências

Benedicto, J. (2016). La ciudadanía juvenil: un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14* (2), 925-938.

Carneiro, C.L. (2006). Conselhos de políticas públicas: desafios para sua institucionalização. Em: Saravia, Enrique; Ferrarezi, Elisabete. *Políticas Públicas – Coletânea – volume 2.* Brasília: ENAP.

Chacón, J.L. (2015). *Jóvenes, política e identidad: reconfiguración de la Política Pública de Juventud del municipio de Sibaté a partir de las prácticas culturales. Infancias y Juventudes Latinoamericanas. Manizales: Centro Editorial CINDE* - Centro de Estudios

Avanzados en Niñez y Juventud - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE - Universidad de Manizales

Fórum das Juventudes. (2011). Intervenção do Fórum de Entidades e Movimentos Juvenis da Grande BH na audiência pública. *Câmara Municipal de Belo Horizonte.* Disponível em http://forumdasjuventudes.org.br/wp-content/uploads/2011/10/documento_forum_audiencia__publica_19out201132.pdf

Carta aberta: por uma cidade amiga da juventude, com cidadania e dignidade. (2011). Disponível em http://forumdasjuventudes.org.br/carta-aberta-por-uma-cidade-amiga-da-juventude-com-cidadania-e-dignidade/

Juventudes querem gestão compartilhada do Centro de Referência da Juventude. (2015). Disponível em http://forumdasjuventudes.org.br/juventudes-querem-gestao-compartilhada-do-centro-de-referencia/

Machado, A.F. (2007). *Belo Horizonte "Democrática-Popular": uma análise descritiva das instituições de participação popular em Belo Horizonte*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais.

Mayorga, C. (2014). Jovens nas ruas: as manifestações no México, Chile e Brasil. *DesIdades; revista eletrônica de divulgação científica da infância e juventude*. Disponível em http://desidades.ufrj.br/open_space/jovens-nas-ruas-as-manifestacoes-no-chile-mexico-e-brasil/

Mayorga, C., Castro, L., e Prado, M.A. (2012). *Juventude e os paradoxos da política. Juventude e a experiência da política no contemporâneo.* Belo Horizonte: Contracapa.

Oliveira, I. e Hermont, C. (2014). Juventudes e participação política. Em: Corrêa, Licínia M.; Alves, Maria Zenaide; Maia, Carla L. (orgs.). Cadernos *Temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio. Caderno 11*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Pleniscar, L.N. (2016). Juventudes y políticas públicas em América Latina: conversación con Ernesto Rodríguez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 1651-1657.

MESA 1_08

PARTICIPACIÓN JUVENIL EN LA EDUCACIÓN

Coordinadores: Jennifer Morales, Daniel Llanos, Marly Natalia Noguera y Eduardo Langer**.**

Comentaristas: Paula González, René Unda y Juan Sebastián Sáenz**.**

Os jovens cidadãos forjados no Sul

AMÁLIA GALVÃO IDELBRANDO.

Introdução

Nas primeiras páginas trabalho em *A Sociedade dos Indivíduos* de Norbert Elias (1994), há a indagação acerca de quais seriam os significados do conceito Sociedade, visto que quando é requerido, assim como uma moeda, vai passando entre muitos indivíduos por várias gerações e ao nascer um novo indivíduo, renasce o conceito de sociedade. Entretanto, apesar do múltiplo, como a população, ele se veste de um sentido único. Todos conseguem falar sobre ele, ora com abrangência, ora tentando defini-lo.

Para analisar o fenômeno, Elias (1994) incidiu seu olhar em dois sentidos opostos: por um lado, que os processos sócio-históricos são concebidos e organizados em um processo histórico que pode ser observado pelos indivíduos. Por outro, os processos sócios históricos são considerados produtos das ações de forças acima dos indivíduos, quase desconsiderando-os, forças anônimas, um espírito de sociedade, entidades supra-individuais. Sem nesse sentido, a palavra sociedade assumiu um caráter, praticamente, inalienável ao longo dos tempos, noutro ela é portadora de diferentes tons, matizes que compõem uma sociedade no interior de outras.

Numa outra perspectiva, aquela do sociólogo Danilo Martuccelli, ele trabalhou com uma sociologia comum e isso o diferiu entre os outros sociólogos, causando uma inflexão nos estudos em relação às sociologias tradicionais, aquelas que estudam grupos por suas funções e posições na complexidade social.

Para isso, Martuccelli (2012) observou o indivíduo e suas experiências individuais, o tipo da relação entre o sujeito e as estruturas sociais, as ações de uma sobre a outra e quais as trajetórias como construção a partir dos processos sociais de uma determinada época. Afirmou o autor, que

o sociólogo, como indivíduo, está igualmente inserido na sociedade sentindo, diretamente, a realidade estrutural que ele mesmo ajuda a construir.

Neste sentido, a sociologia produzida por Martuccelli (2012), sem ser uma busca ontológica ou ser confundida com a psicologia individual dos seres, é histórica com referências societárias, que procura analisar os contextos para ter a possibilidade de entender os processos em que os indivíduos são forjados.

Com as referências, Martuccelli (2010) buscou as especificidades societárias e históricas dos indivíduos sul-americanos ao problematizar a existência destes indivíduos e o modo como eles são forjados enquanto vivem e estão submetidos a uma relação com suas instituições.

O objetivo deste artigo foi situar os jovens estudantes brasileiros, pelo viés político, pertencentes às discussões acerca do conceito de cidadania, como ferramenta para a participação e harmonização entre seus interesses.

Um modo de sociedade

Segundo Martuccelli (2010), a história do Novo Mundo foi marcada por períodos culturais e políticos indissociáveis. O termo América Latina foi construído por autores e intelectuais franceses de idioma espanhol, respectivamente, evidenciando o contraste que havia entre os dois territórios, especialmente porque no mais recente havia “os outros”.

Essa denominação, os outros, sem ser ingênua, sem se referir à diversidade de nós mesmos, foi uma invenção cultural sobre a América Latina produzida pelos intelectuais dos países do Norte: os índios, a mestiçagem, os nativos dos países do Sul, eram tidos como os outros. Os Indivíduos, só existiam no Norte, os demais eram “ os outros”.

Segundo o autor, levará décadas para que as ciências sociais se desapeguem do conceito de que o passado tradicional de sociedades europeias e o presente atrasado do Sul trouxeram a divisão

entre sociedades com indivíduos e sociedades sem indivíduos. Martuccelli, colocou suas atenções sobre as experiências contemporâneas dos indivíduos nos países do Sul. Martuccelli (2010) utilizou metarrelatos dos processos históricos, sem a intenção de afirmar que a construção do indivíduo se encontra na origem da sociedade e, como consequência, existindo nos dias atuais, como resultado histórico, um produto como indivíduo.

Ele lançou outro olhar, o sociológico, com a finalidade de entender uma formação societária como resultado de um modo específico de construção da nova sociedade.

Nos países do Norte a concepção do Outro foi naturalizada como não europeus, não pertencendo às culturas centrais, não alinhados à modernidade já alcançada na qual não tenha vivido historicamente. Na verdade, a ideia subjacente, plurissecular, é que haveria uma hierarquização da cultura, e nesse sentido os países do Norte estariam à frente em relação aos países do Sul.

Sem o ranço histórico de justificativa somente pelo viés de um subdesenvolvimento cultural, político, social em consequência da colonização territorial a que o Novo Mundo foi submetido, Martuccelli afirma que existem os indivíduos latino-americanos que se desenvolveram promovendo suas próprias experiências inseridos ao longo de um processo histórico que resultou nesta sociedade. Por essa perspectiva, Martuccelli (2010) analisou os processos sociológicos que desenvolveram os indivíduos sul-americanos, o modo como eles se constituíram: tradicionais e institucionalizados ou socialmente forjadas pelo esforço individual ou comunitário.

> Num relato histórico trabalhado por Martuccelli (2010), nas sociedades na América Latina encontraremos as marcas da tradição, e as marcas da modernidade sendo que essa especificidade cultural a tornou diferente. Nesse sentido, buscando uma outra modernidade, aspectos societários são levantados considerando a miscigenação dos povos que a encerraria como uma sociedade de segunda categoria ou um "povo enfermo". (p.47)

Num outro relato, com referência ao pensamento marxista, o autor apontou o proletariado como sujeito coletivo de emancipação, expressando que as lutas de classe e a conquista da emancipação coletiva seriam os caminhos em direção a constituição do sujeito. Tal pensamento vai ao encontro de proposições mais recentes que afirmam que o sujeito coletivo é a própria classe trabalhadora, ou seja, as mulheres, os estudantes, o povo, as comunidades, as minorias raciais.

Contudo, como resposta à problematização dos metarrelatos históricos a quinta narrativa marca a constituição de comunidades, e de sujeitos coletivos nos países do Sul. A invenção do Outro, suas deficiências chamadas de anomalias pela distância da modernidade alcançada pelos países do Norte, é uma tese simplista de uma única via de modernização, desse modo Martuccelli (2010) advertiu que há "uma modernização e um crescimento econômico sustentado em vários países do Sul" (pp.61).

Frente á esses conceitos, fica premente as problematizações acerca da constituição desta sociedade do Sul, com seus indivíduos e cidadãos e, os desdobramentos na educação, nas escolas, nos educadores e educandos.

O indivíduo institucionalizado do Norte e a individuação do Sul

Martuccelli (2010: 62) assinalou que nos países do Norte o indivíduo se encontra na base dos pactos políticos, segundo ele, "o amparo das instituições e das representações sociais definirão todo seu modo de ser".

Os países do Norte irradiam a figura do indivíduo soberano como homem, adulto, branco, trabalhador, heterossexual e porque não dizer alto, cabelos lisos, olhos azuis e católico, ou seja, determinado e aceito socialmente pela cultura secular e dominante. Os indivíduos dos países do Norte são institucionalizados, estão de certa forma garantidos por políticas públicas, logram uma posição estatutária e mesmo assim, há relatos na França de sofrimento como medo, sofrimento pela inconsistência do lugar social (Martuccelli, 2012).

O indivíduo do Norte tem consciência de que depende amplamente da evolução do Estado benfeitor e que tudo em suas vidas se dá por meio de políticas sociais. Vivendo sob essa referência de Estado benfeitor que os protegem dos riscos sociais, os indivíduos do Norte relatam pouco a construção e articulação por eles mesmos de redes de proteção social (Martuccelli, 2010).

Nos países do Sul não existe esse quadro de proteção ao indivíduo nos parâmetros dos países do Norte. A constituição do indivíduo, no Sul, foi orientada ao desinteresse pelos assuntos coletivos, políticos, públicos, levando-o a desenvolver uma biografia pessoal cada vez mais singular e à construção de uma identidade separada dos outros, tornando possível a individuação: o indivíduo do Sul é um ator metonímico, centra-se nele mesmo, distancia-se do conjunto do qual faz parte, assume o peso e a responsabilidade por sua existência, age por ele mesmo com as forças que ele tem. (Mattuccelli, 2007).

As instituições do Sul, segundo o autor, trazem consigo uma fragilidade constitutiva, de difícil acesso ao indivíduo o que o leva a tornar-se um hiper-indivíduo, um indivíduo hercúleo, relacionando-se pouco com as instituições. Estas orientadas ao mínimo esforço ao indivíduo e estes seguindo as orientações emanadas pouco questionam e pouco esperam delas, fortalecendo-se nas redes de proteção construídas por eles mesmos agindo mais como indivíduos comunitários do que como sujeito coletivo.

Aproximaremos aos estudos sociológicos de Martuccelli (2007; 2010; 2012), por intermédio de duas pesquisas acadêmicas acerca da formação dos jovens nas escolas básicas em dois estados brasileiros, a fim de localizá-los nas discussões do autor.

O artigo de Leal; Grohmann e Silva (2010) envolveu jovens entre 14 e 17 anos, cursando entre a 5ª. e a 9ª. séries. A investigação ocorreu na Casa de Cultura da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas, oficinas e observação participante. Teve como objetivo verificar os valores políticos de jovens do ensino básico, no sentido de averiguar em que medida houve a influência midiática hegemônica na construção de valores políticos, entendendo que os espaços sociais ou institucionais de formação política não proporcionavam a experiência de ações voltadas para o coletivo.

Os pesquisadores se preocuparam em averiguar se o repertório dos jovens se baseava apenas pela introjeção pelos meios de comunicação de massa, principalmente, a televisão influenciando os jovens a naturalizarem discursos sem critérios, análises, mas serviço de adensar o pensamento hegemônico dominante.

As atividades propostas aos jovens participantes nas oficinas, foram em direção de levá-los à reflexão acerca das possibilidades de ação política na comunidade, à qual pertenciam na escola que frequentavam, bem como de envidar esforços para realizá-las.

Solicitados a definir "política", um terço dos jovens não soube responder, outro terço disse que à política era perda de tempo e a última fração relacionaram política a voto, organização social, governo, partidos políticos, responsabilidade, saber quem cuida da cidade, contudo eles não conseguiram arguir sobre política estruturalmente e desconheciam qual é a relação da política com a vida cotidiana; além de mencionarem frases de demonização do governo inspiradas por discursos midiáticos (Leal, Grohman e Silva, 2010).

O que ficou flagrante para os pesquisadores foi a conceituação sobre política distante da vida dos jovens, a aproximação ficou no máximo restrito às disputas eleitorais, mas sem que os jovens vivenciassem esse processo como significante para eles.

Quando questionados sobre a participação em associações - inclusive de bairro - religiosas ou estudantis, a esmagadora maioria respondeu não participar de nenhuma associação por não existir esse espaço no bairro que moravam. Enquanto que um número muito pequeno (11,1%),

respondeu fazer parte de associações religiosas. Para os pesquisadores, o desinteresse dos jovens por política e a visão negativa relacionada, exclusivamente, ao poder e ao Estado eram consequência da Inexistência de espaço público ou institucional de formação para a participação.

Apesar dessa falta de perspectiva, quando indagados acerca de quais políticas poderiam ser desenvolvidas por eles para atuarem nos problemas coletivos a partir da escola básica, os jovens destacaram o Grêmio Estudantil e as associações de bairro (Leal *et al.*, 2010).

Concluíram os autores que os jovens já haviam formado um juízo sobre política, influenciados pelos meios de comunicação de massa, de forma simplista, de modo negativo, marcando mais pelas disputas de poder e escandalosas interferência midiática e menos pela capacidade de reflexão, pelas escolhas relativamente autônomas, mobilização coletiva e pela compreensão de sua própria realidade. O conceito de cidadão pertencia aos indivíduos sem que isso se convertesse em atuação cidadã (Leal *et al.*, 2010).

Ficou revelado na pesquisa de Leal *et al*,(2010), que os jovens não reconheciam espaços sociais ou institucionais para formação política voltadas para o individual ou o coletivo.

O conceito de cidadania para esses jovens repousava na crença de vivermos em uma democracia e pela existência dela o *status* de cidadão se confirmava, mas Marshall (1969) apontou outro tipo de cidadania,

> A civil como a liberdade individual, direito de ir e vir, liberdade de imprensa e fé, direito à propriedade, de concluir contratos válidos e à justiça; a política, direito de participar do exercício de poder político como político ou eleitor e a social com o mínimo de bem-estar econômico, direito por participar por completo da herança social e levar a vida como um ser urbano e sociável com os padrões da sociedade e da educação. (pp.63-64)

Esse contexto de cidadania em desenvolvimento ativo trazida por Marshall (1969), pensando nas periferias brasileiras, está muito distante de ser harmonizado entre os seus aspectos

subjetivos e objetivos, atendendo ao coletivo. Nesse mesmo sentido, as referências de formação coletiva que os jovens citaram foram não institucionais o que culminou com a elaboração do conceito de política deformado e para inexistência ou o mínimo de participação desse modo, praticamente, sem qualquer interferência na realidade vivida por eles.

Numa outra pesquisa acadêmica de Marcilene Moura (2008), apresentou achados da pesquisa bibliográfica, documental e exploratória, realizada pela autora, com base na Declaração de Jomtien (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990), nas políticas de organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), e nos documentos produzidos, na década de 1990, pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), bem como pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), legitimadas pelo Plano Decenal de Educação (PDE).

Para a autora, embora toda essa documentação indicasse a necessidade da escola ser o veículo de incorporação da alfabetização política dos jovens e irradiar ares democráticos; as ações estudantis foram transformadas em tarefeiras-assistencialistas, de cunho solidário, alinhando os trabalhos escolares ao mundo do trabalho produtivo, mascarando e furtando as discussões sobre a origem dos problemas sociais, despolitizando os sujeitos e indicando o futuro dissociado da construção histórica dos indivíduos.

Considerações finais

A conjuntura teórica trazida por Danilo Martuccelli (2007; 2010; 2012) orientou análises sobre a relação entre os aspectos da formação política dos jovens brasileiros entre as interações sociais e educativas que coexistem no interior da escola pública. Nessa direção, foram utilizadas pesquisas acadêmicas que versaram sobre a relação entre formação educativa política e cidadã que, analisadas à luz de Martuttelli, tiveram o objetivo de situar os jovens estudantes brasileiros, pelo viés político, pertencentes às discussões acerca do conceito de cidadania como ferramenta de participação e harmonização em seus interesses.

Martuccelli (2010) trabalha com o conceito de indivíduo institucionalizado nos países do Norte e a individuação nos países do Sul, contudo sem deixar dúvidas que no Sul a constituição do indivíduo percorreu outros caminhos.

Pela triangulação entre a realidade de formação política dos jovens brasileiros, as interações sociais e educativas que coexistem no interior da escola pública e as discussões trazidas pelo autor, percebe-se que as instituições de educação básica sem muita clareza em que tipo de cidadão desejam formar, seguem reproduzindo um tipo cidadão. Neste caso, um indivíduo idealizado pelos planos e registros escolares que atua em sua realidade, muitas vezes elegendo a mídia informativa como formadora, sem conseguir perceber que a formação é o análise do perfil político, advindo de espaços institucionais.

Referências

Norbert, E. (1994). *A Sociedade dos Indivíduos*. Tradução vera Ribeiro; Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.

Leal, P.; Grohmann, R. e Silva, R. (2010). Mídia e Cultura Política: a extensão universitária a serviço da politização de adolescentes de bairro periféricos. Artigo. Intercom – *Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste* – Vitória, ES.

Marshall, T.H. (1969). *Cidadania, Classe Social e Status*. Tradução de Meton Porto Gadelha, Rio de Janeiro, Brasil: Zahar Editores.

Martuccelli, D. (2007). *Cambio de Rumbo*. La sociedade a escala del indivíduo. Santiago de Chile, Chile: Lom Ediciones.

¿Existen Individuos no Sur? (2010). Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones.

Arteaga, C. (2012). Neoliberalismo, corporativismo y experiências posicionales. El caso de Chile y Francia. *Revista mexicana de Sociologia, 74*(2), 275-302.

Moura, M. (2008). *Reformas Educacionais, Protagonismo Juvenil e Grêmio Estudantil*: A Produção do Indivíduo Resiliente. Dissertação de Mestrado. Universidade de Sorocaba, Brasil.

La educomunicación, herramienta pedagógica hacia un pensamiento crítico y propositivo de los estudiantes de la Universidad Santo Tomás, Tunja

MARÍA TERESA GÓMEZ RAMÍREZ.

Introducción

Un proceso liberador de construcción social a partir de la educación y la comunicación, desde las miradas de Mario Kaplún, Stella Quintar, Paulo Freire y Jesús Martín Barbero, que sustentan la estrategia que se propone en este trabajo a la luz de nuevos espacios y herramientas comunicativas, conceptuales y metodológicas que propician procesos de dialogo, transformación y participación alrededor de realidades locales y regionales que afectan e impactan sin duda alguna a los educandos y educadores, creando nuevos sentidos en su concepción de mundo.

Sin embargo, el peso de la enseñanza tradicional sigue acompañando las dinámicas educativas tanto en los colegios como en las universidades, es el discurso oficial preponderante que no brinda la oportunidad de crear, y abrir espacios participativos para los estudiantes, logrando una actitud de pasividad que no desarrolla su capacidad crítica y su conciencia social (Kaplún, 1998). De igual forma, este tipo de propuestas difieren de los preceptos establecidos de la comunicación tradicional que solo se encamina a reproducir información, copiando una serie de estereotipos en donde la receptividad del mensaje es homogénea y pasiva.

Por último, se propone una dinámica como ruta alternativa del quehacer docente en la cual se da a los estudiantes las herramientas teóricas y prácticas que les permitan conocer e interactuar con las realidades sociales que los rodean. Como resultado se obtiene una pedagogía más comunicativa donde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación participan como

instrumento dinamizador e incluyente en la construcción de realidades sociales a partir de la perspectiva consciente y propositiva de los estudiantes.

La exigencia de una nueva perspectiva edu-comunicativa para una transformación real del desarrollo social y humano de los estudiantes

La educación bancaria ha acompañado el proceso educativo a lo largo del tiempo; una educación tradicional de enseñanza – aprendizaje en una sola vía, en la que el conocimiento es administrado por parte de los educadores, relegando el papel participativo que debería tener el educando convirtiéndolo en un actor pasivo y estático frente a la información que le suministran. Esto se debe a la carencia de un proceso comprensivo y dialógico que permita al educando apropiarse y reflexionar acerca de sus propias dinámicas y contextos sociales como una apuesta a un nuevo sujeto que transforma su visión de mundo.

La situación en las aulas de clase son simplemente una monotonía, una repetición de información sin sentido, porque precisamente se ha perdido el "sentido" de la enseñanza y el aprendizaje; hoy por hoy, esta situación se torna vacía, hueca y estática, lo que denota que los estudiantes encuentran más razones para alejarse del profesor y encontrar en sus cursos el aburrimiento y pasividad que manifiestan en las aulas de clase. De ahí que no exista una actividad educativa creativa que permita transformar el saber, lo cual sólo se logra en la búsqueda permanente e inquieta de la verdad (Freire, 2005).

El cúmulo represado de conocimientos es la consigna de este modelo educativo, un modelo de transmisión de contenidos en donde se descontextualiza la realidad, esa realidad no es visibilizada por los estudiantes, porque existe una crisis de conciencia tanto histórica como social. Según Freire (2005), esta es la llamada pedagogía del oprimido, que es sustento de la dinámica que manipula el sistema alienante de opresión a la libertad de pensamiento y a la postura consciente y reflexiva de las realidades. La educación bancaria dicta ideas, mas no las construye en colectivo,

no da herramientas para que piensen autónomamente y no genera espacios comunicativos de debate y conversación en donde resurgen nuevas apuestas, reflexiones y cuestionamientos.

El docente todavía no ha comprendido el papel fundamental en su rol de educador como sujeto influyente en el cambio de la sociedad a través de la educación. Por el contrario, asume una posición ingenua al parecer, pero que desemboca en un ejercicio de pasividad, acomodamiento y adaptación a las dinámicas de enseñanza- aprendizaje tradicionales. Freire (2002), propone desde la enseñanza la contribución hacia la reflexión de intervenir en la transformación de realidades, y gran parte de su quehacer académico, recae en la responsabilidad de mejorar las condiciones pedagógicas y didácticas para los estudiantes. Quintar (2006), desarrolla su mirada de la enseñanza – aprendizaje desde una racionalidad práctica y emancipadora que cuestione constantemente qué, para qué y por qué se enseña; es un compromiso ético como ciudadanos, una apuesta al cambio que como lo dice Reinke (como se citó en Quintar, 2006) “La educación nos permite distribuir el poder, ampliar la sociedad, es decir progresar socialmente, esta también nos permite aprender a movernos en el cambio y otorga igualdad de condiciones” (p.106).

La impartición de contenidos no es un fenómeno casual, deliberado por parte de los profesores o del mismo sector educativo, esta dinámica obedece a una serie de parámetros ideológicos de acuerdo a una concepción de mundo cientifizada, que se ha heredado del pensamiento occidental y de una cultura colonialista. Aspectos que como lo anuncia Estela Quintar (2006) “conforman una lógica de pensamiento subordinado que encubren y bloquean el conocimiento de la realidad” (p.61). En palabras textuales de Kaplún (1998):

> El que determina lo que el educando tiene que hacer, cómo debe actuar, incluso que debe pensar, es el programador. Todos los pasos de la enseñanza ya vienen programados, todo se convierte en técnicas: en técnicas para el aprendizaje y este es un tipo de educación manipuladora (p.31).

A la luz de nuevas exigencias emergentes en la educación, se requiere comunicación más participativa, solidaria e incluyente en una doble vía, con una dinámica horizontal que genere nuevas reacciones en los educandos. Una educación autoritaria, paternalista y verticalizada no es la opción en la actualidad, esta educación solo informa pero no forma, solo sirve para domesticar las mentes y comportamientos.

La etnografía audiovisual y su aporte a la práctica académica

El modelo pedagógico y evaluativo presentado por Elliot Eisner (como se citó en Pinzón, 1999, p.74), propone una perspectiva cualitativa de la educación en la cual se integran las artes visuales con los procesos de enseñanza. De esta forma, los estudiantes pueden interactuar con su entorno social e identificar problemáticas donde puedan aplicar los conocimientos propios de cada una de las profesiones. Desde esta perspectiva se utilizó una metodología cualitativa con el enfoque de etnografía audiovisual que permite a los estudiantes interactuar con su entorno social, observar y explorar otras posibilidades de conocimiento, en un intercambio de saberes con otros grupos sociales; es un ejercicio de intercambio dialógico que como lo dice Jean Rouch, tiene el fin de descentralizar la mirada para acercarse a otros discursos y a otras representaciones de la realidad. Jean Roucho (como se citó en Arango, G., y Pérez, C., 2007, p.2).

Como punto de partida, al interior del aula de clase se crean espacios donde se estimula la participación de los estudiantes para abordar situaciones del contexto regional y local; el docente debe contribuir a propiciar una participación activa de los estudiantes utilizando herramientas comunicativas como conversatorios, debates, juego de roles, que les permite entender diferentes situaciones que los involucra directa o indirectamente en su vida, un punto de vista crítico frente a las problemáticas del contexto social que le rodea. Este proceso dará la posibilidad a los estudiantes de proponer e investigar de la mano con el docente generándoles una actitud de empoderamiento en sus actividades en la investigación.

Producto de la reflexión y el cuestionamiento de situaciones cercanas a ellos y problemáticas abordadas durante el desarrollo de la clase, se deben generar propuestas en el ámbito académico que deriven en la selección de grupos sociales o comunidades donde se pueda llegar a realizar una interacción con el fin de conocer sus realidades y necesidades. Conocer de manera directa problemáticas y necesidades que se presenten en un contexto cercano a ellos, les permite a los estudiantes tener una visión más amplia de la realidad, los cuestiona y los hace reflexionar de cómo pueden llegar a ejercer sus diferentes profesiones, reconociendo al otro desde sus particularidades con la responsabilidad que tienen como ciudadanos de interesarse y contribuir desde sus roles al mejoramiento de las realidades de otras personas.

Se hace necesario que el docente ofrezca a los estudiantes herramientas de investigación etnográfica como las entrevistas a profundidad, la observación participante, la bitácora; herramientas en las cuales se puede obtener información directamente con los actores sociales de cada grupo social. Además, la utilización de la cámara y otros dispositivos, posibilitan el acercamiento sensorial a los contextos y los sujetos que permite, no solo investigarlos sino interpretarlos en una interlocución dinámica de las dos partes. Sin embargo, la etnografía no solo es una herramienta de recolección de información, sino que es un proceso de creación y representación de una realidad basada en su historia, experiencias, saberes y costumbres que parte de las subjetividades de sus integrantes. Al respecto, German Arango y Camilo Pérez (2007) explican que: “Así, pues, una etnografía visual no significa la inserción de las imágenes en el discurso antropológico como aliadas testimoniales, sino en la conjugación de dos formas de representación e interpretación de la realidad” (p.5).

Con el análisis de la interpretación que se da en la investigación etnográfica, se realiza la producción audiovisual en formato de cortometraje documental, que facilita la comprensión de la imagen como representación, como el lugar de encuentro, la representatividad de las vivencias de los otros, la reivindicación de otros saberes a través de la imagen en movimiento que

posteriormente se divulga públicamente como un ejercicio político de reconstrucción del tejido social. La mira está en que estas creaciones audiovisuales traspasen de las manos de los investigadores a las manos de los protagonistas, para así lograr el tan anhelado "punto de vista nativo" (Arango, G., y Pérez, C., 2007).

Propuesta pedagógica alrededor de la producción audiovisual

El caso particular que se presenta corresponde a las actividades que se han desarrollado con los grupos de estudiantes de ingeniería civil que cursaron la asignatura antropología en la Universidad Santo Tomas sede Tunja durante el segundo semestre de 2014 y el primer semestre de 2015. Los estudiantes seleccionaron una población y con ella un grupo social desde donde pudieron tener acceso para realizar un trabajo investigativo que dio como resultado el conocimiento a las problemáticas sociales y ambientales de estas comunidades.

Producto de este trabajo son los materiales audiovisuales que muestran las condiciones sociales, económicas y ambientales de algunas zonas del departamento de Boyacá como los productos audiovisuales de la producción de esmeraldas en el municipio de Muzo, las comunidades que trabajan en los trapiches en el municipio de Moniquirá y la problemática de la explotación de los niños en el municipio de Tópaga. Para la realización de los productos audiovisuales, cada grupo de estudiantes se desplazó a estos municipios para realizar la investigación; entrevistas con las personas que hacen parte de estas comunidades, la observación participante etc., y las herramientas técnicas como la cámara fotográfica y de video. Gracias a la elaboración de este material audiovisual los estudiantes pudieron interactuar y conocer de cerca la realidad que viven muchas personas y que muchas veces es desconocida en el ámbito académico.

Conclusiones

Con base en las experiencias en la investigación y la producción audiovisual realizadas por los estudiantes, se hace necesario re estructurar la concepción de los procesos de enseñanza – aprendizaje, utilizando nuevas dinámicas y propuestas creativas que involucren al estudiante a ser un agente social responsable de su papel en la sociedad. La comunicación debe estar permeando todos los ámbitos educativos de una manera reflexiva y proactiva en el espacio de las aulas de clase, que permita la construcción del pensamiento crítico desde los pre- saberes y el debate de la realidad. Esto con el fin de dinamizar las nuevas herramientas tecnológicas de la información y la comunicación, dándoles el uso como medio que posibilita la capacidad para acercarnos a los demás y avanzar en el proceso dialógico, facilitando la participación ciudadana, en una sociedad que exige la inclusión, el respeto y el reconocimiento de sus derechos como pilar esencial de una mejor sociedad equilibrada y justa para todos

Referencias

Arango, G., y Pérez, C. (2007). Atrapar lo invisible. *Revista Etnografía audiovisual y ficción*, 6(12), 129-140.

Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XX.

Freire, P. (2002). *Educación y Cambio*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.

Mendoza, Y. (2011). *La educomunicación, estrategia para la sostenibilidad ambiental de un territorio* (tesis de grado de maestría). Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.

Pinzón, H. (2011). La valoración del aprendizaje perceptivo a partir de la obra cinematográfica. *Revista Quaestiones Disputatae*, (8), 71-78.

Quintar, E. (2002). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Publicaciones IPN.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, España: Ediciones de la torre.

Jóvenes como actores en el nuevo reto de la pedagogía alternativa

MARÍA ANGÉLICA MANRIQUE COCINERO.
NICOLÁS SEBASTIÁN CAMPO VEGA.
JULIO CÉSAR RUIZ MOLINA.

En primera instancia cabe mencionar la importancia de la investigación dentro del quehacer docente, y como ésta permite dar a entender muchos interrogantes que dentro del mismo modelo educativo tradicional instaurado no se solucionan. Por tanto, queremos dar a conocer un proceso investigativo hecho por jóvenes encaminado hacia la educación, que comienza con una serie de preguntas que han generado debates, análisis y han sido motivo de diálogo para muchos académicos, docentes e incluso los mismos estudiantes inmersos en este modelo incipiente.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado es primordial enunciar las diversas falencias que se identificaron a partir de nuestra experiencia en el campo, en instituciones educativas públicas de la región del Sumapaz (Cundinamarca, Colombia) en los sectores rural y urbano. Y es justo allí donde se identifican diversas problemáticas que han sido constantes a lo largo de los años, que involucran factores tanto externos como internos de la institucionalidad que afectan la relación enseñanza-aprendizaje. Refiriéndonos específicamente a los factores externos encontramos elementos como el contexto en cuanto a la ubicación de los centros de educación o viviendas, donde tienen lugar sus relaciones sociales, la condición económica de sus familias y sus relaciones internas, que en gran parte involucran violencia, inseguridad, problemas de drogadicción, alcoholismo, entre otras, que lamentablemente aquejan a la población de estos sectores y las cuales generan consecuencias en su proceso interpersonal y de formación.

Sumado a esto, la problemática persiste dentro de los mismos centros de educación, donde los modelos educativos y las estrategias de enseñanza no han cambiado. De igual forma, los

docentes no manifiestan un interés por reformar estas dinámicas, generando aumento en los niveles de deserción escolar.

A partir de este análisis nace el semillero de investigación Acciones Pedagógicas Alternativas (APA) en el año 2014, conformado por estudiantes de segundo semestre de licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Cundinamarca. Partiendo de una serie de objetivos fundamentados en identificar las necesidades que tienen los niños, niñas y jóvenes en la actualidad, y cómo desde los mismos salones de clase se pueden generar cambios sustanciales en el proceso de aprendizaje. Nos planteamos de igual forma crear espacios didácticos que permitieran adquirir conocimiento de manera más amena y socializar las temáticas de los currículos de las instituciones. La investigación va dirigida al campo con el fin de buscar los espacios que permitieran ejecutar el proyecto y darnos a conocer formalmente en algunas de las instituciones oficiales de la región.

En pro del cumplimiento de nuestro principal objetivo se plantean una serie de estrategias metodológicas respondiendo a los argumentos anteriormente presentados que buscan concebir un cambio dentro de la manera de educar y de generar conocimiento; este cambio se generaría por medio de actividades relacionadas con el arte y la cultura, acercando al estudiante a las diferentes problemáticas sociales a las que está expuesto. La solución que se propone plantear en este proyecto es alejar al alumno de las metodologías tradicionales, verbigracia, el tablero, la formación por filas y la enseñanza por medio teórico. Como alternativa se proponen talleres musicales, danza, teatro, manualidades, deporte y actividades no comunes en la educación tradicional.

Estas alternativas son diseñadas por los integrantes de APA, puesto que, al estar conformado por jóvenes, el semillero facilita el ambiente propicio para hacer uso de las diferentes habilidades de sus miembros para poder desarrollar el objetivo del proyecto, anteriormente expuesto. Con la coordinación del grupo se crea una retroalimentación, es decir, que los integrantes de APA aportan sus conocimientos y técnicas para fortalecer el trabajo conjunto.

Se plantean disyuntivas de corte artístico precisamente para darle un tono espontáneo a la educación y al aula de clase. En el caso de la danza, por ejemplo, el grupo se orienta bajo conceptos que manifiestan las coreógrafas Paulina Ossona y Martha Graham, quienes expresan que la danza es un excelente mecanismo de autorregulación y aprendizaje para la persona, convirtiéndose además en un elemento generador de relaciones interpersonales:

> El movimiento corporal en el individuo es un acto natural que forma parte de cualquier proceso de aprendizaje, sea de desarrollo psicomotriz, desarrollo físico o incluso intelectual. Si a este movimiento natural del niño le incluimos melodías y sonidos, este movimiento natural se enriquece con el ritmo musical y se transforma en movimiento rítmico o movimiento musical. Con el cual se expresan sensaciones y emociones a los demás. (Graham, 1973)

En este sentido, cabe resaltar el uso de la danza como herramienta de aprendizaje y que sin duda genera impacto en el ámbito escolar porque encierra un sinnúmero de beneficios que incluso pueden aportar en diversas áreas del conocimiento.

Por otro lado, es clave enfocarse en las inteligencias múltiples propuestas por Howard Warner; sin embargo, se hace mayor énfasis en la inteligencia interpersonal, dado que es necesaria en cualquier aspecto de la vida y en cierta forma resulta más importante que la memorización de conceptos a la que ya está sujeta la educación tradicional.

Así, muchos son los autores que han hablado de las habilidades de los individuos, pero uno de los primeros que habla acerca de estas facultades (interpersonales) fue Howard Gardner, cuyo libro, *Las teorías de la mente*, fue escrito en 1983. En este, el autor habla de la inteligencia y dice que no hay una en general, sino que son diversas las que un ser humano puede tener, y justamente una de esas inteligencias es la interpersonal. Gardner (1994) expone que la Inteligencia Interpersonal corresponde a la habilidad de advertir y establecer distinciones entre las otras personas, en cuanto a sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones, intenciones. Representa

la capacidad de ampliar la propia perspectiva para incluir la de otro, logrando comprender las necesidades de las demás personas.

Sin embargo, es indispensable mencionar la serie de dificultades y problemas que nosotros como jóvenes en formación académica tenemos que afrontar durante nuestros procesos de práctica educativa e investigativa, mientras los modelos magistrales y las políticas educativas sigan sujetas al tradicionalismo retórico. Primero, estamos en una sociedad donde al niño y al joven no se les escucha y sus voces son solo palabras que, literalmente, se las lleva el viento, o simplemente no tienen mayor trascendencia. Entonces, ¿qué hacer ante esta situación y de qué manera se abrirán espacios donde los niños y los jóvenes puedan ser escuchados por sus comunidades y no ignorados por el simple hecho de no tener una amplia experiencia en el campo de la vida?

Sujeto a esto, las barreras que el sistema educativo nos impone a la hora de realizar las estrategias para ejecutar proyectos que vayan encaminados hacia el desarrollo de la libre expresión y hacia generar cambios en la forma en que se ejecutan y cumplen los currículos y métodos represivos, como el silencio que se convierte en sinónimo de autoridad, y el no tenerlos significa desorden, lo cual daría a entender que las clases no son buenas o que, en el peor de los casos, el salón de clases que se ha convertido en un claustro donde los estudiantes siempre deben estar dentro de él, porque si se da otro espacio en la institución este será considerado como uno donde simplemente se pierde el tiempo.

Con este panorama de la educación en Colombia y, por qué no, de Latinoamérica, es nuestro deber, como jóvenes docentes en formación, cambiarlo. Así que de esta manera creemos que las acciones pedagógicas alternativas pueden generar espacios de aprendizaje significativo y al mismo tiempo podemos luchar para que nuestras voces y las de los niños y jóvenes sean escuchadas y generen impacto en la sociedad colombiana, porque es definitivo que los grandes proyectos empiezan desde cosas pequeñas y quizá es ahí donde falla la escuela tradicional al limitar

las palabras de estos mismos sujetos que sin lugar a dudas son los principales agentes de la educación.

Gracias a esto nuestro semillero APA ha logrado ser escuchado por algunos centros educativos y personalidades de la educación, mostrándose interesados en proyectos generados a lo largo de los últimos dos años, entre los que cabe mencionar “la danza como método generador de relaciones socio-afectivas” y la “cátedra del agua” como ente capaz de concientizar a la comunidad del cuidado de este bien natural y la preservación del páramo del Sumapaz, ubicado en la región.

Finalmente, somos conscientes de que aún tenemos mucho camino por recorrer, pero para nosotros es gratificante aportar desde nuestra experiencia y demostrar a la escuela y a la sociedad que los jóvenes somos actores que proponen en este nuevo reto de la pedagogía alternativa, que luchan día a día por que la educación cambie, y que se esmeran por alcanzar el rol del docente ideal: activo, innovador y con corazón, porque si tenemos corazón entonces somos capaces de todo.

Referencias

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: una teoría de las inteligencias múltiples.* Barcelona, España: Editorial Paidós.

Graham M, (1973). *Notas de Martha Graham*.

Rutinas de pensamiento y participación estudiantil en la escuela de contextos rurales

JOSÉ EDUARDO CIFUENTES GARZÓN.
SANDRA PATRICIA RICO CÁCERES.

Objetivos

Como objetivo general se pretende visibilizar a los estudiantes como sujetos de derechos, escuchando sus voces en la escuela como principio para fomentar la autonomía en las actuaciones escolares. En cuanto a los objetivos específicos se establecieron los siguientes:

- Identificar las compresiones que tienen los niños y niñas acerca de la participación en la escuela, las voces de los estudiantes y los derechos.
- Diseñar e implementar estrategias que permitan promover la participación de los niños y niñas como sujetos sociales de derecho.
- Determinar la incidencia de la intervención pedagógica en las formas de participación de los estudiantes.

Perspectiva teórica

Desde lo teórico se abordan las rutinas de pensamiento como un instrumento favorable para visibilizar el pensamiento de los estudiantes en las aulas de clase, como lo afirma Perkins (como se citó en Márquez, 2014): “las rutinas de pensamiento son estrategias breves y fáciles de aprender que orientan el pensamiento de los estudiantes y dan estructura a las discusiones de aula…” (p.51). En este orden de ideas, las rutinas de pensamiento permiten escuchar a los jóvenes, como ejercicio necesario para la escuela, toda vez que ellos son el eje central sobre el cual gira todo el proceso

educativo. De acuerdo con lo anterior, Saucedo y Guzmán (2011) conciben a los estudiantes como sujetos activos, que interpretan su entorno educativo, buscan sentido a su quehacer, valoran y revaloran su rol escolar, viven intensamente su trayectoria escolar, escriben y reescriben su propia historia y construyen día a día su identidad como estudiantes, niños, adolescentes o como jóvenes. Sartori (2008) define la participación como la puesta en marcha por uno mismo, y considera que, si se obliga a la gente a participar a la fuerza, el resultado es movilización desde arriba y no participación como actuar voluntario de las personas.

Perspectiva metodológica

La investigación Rutinas de pensamiento y participación estudiantil en la escuela de contextos rurales se desarrolla en el municipio de Villeta, Cundinamarca. Este estudio se aborda desde un enfoque cualitativo, basado en la investigación exploratoria, a fin de visibilizar a los estudiantes como sujetos de derechos, escuchando sus voces en la escuela para que puedan tomar sus propias decisiones**.** Se están aplicando instrumentos como el diario de campo para registrar las vivencias y las experiencias de los estudiantes en el aula de clase y la interacción con sus compañeros y maestros, los protocolos para identificar necesidades de escuchar a los niños y niñas en la escuela desde sus propias voces y las rutinas de pensamiento para que los estudiantes puedan reflexionar desde sus propias vivencias y generar transformaciones en las maneras de pensar, permitiéndoles ser actores importantes a fin de que sean escuchados y puedan plantear diversas recomendaciones a la institución educativa en la cual se encuentran inmersos.

Resultados

A continuación se presentan los principales hallazgos de las categorías: participación, voces y sujetos de derechos, que emergieron de la aplicación de rutinas de pensamiento:

Tabla 1. *Participación, voces y sujetos de derechos*

Categorías	**Rutinas de pensamiento**	**Hallazgos**
Participación	CSI (Color, Símbolo, Imagen)	**Colores:** amarillo (actitud de trabajo), azul (inspiración para participar), café (la tierra que hace germinar las plantas), blanco (representa la plenitud del cielo, la luz y una obra de paz), verde (la naturaleza, cuidar el bosque, tranquilidad). **Símbolos:** colegio (participar para aprender), corazón (la amistad para participar) señales de tránsito (para conocerlas y evitar accidentes), manos (trabajo), palma (obra de paz), circo (varios actores), mano alzada (pedir la palabra). **Imagen:** niño con la mano alzada (quiere participar, actuación en teatro), arboles (recoger basura, cuidado de la naturaleza, protección de animales), cara asombrada (susto de participar), corazón (no ser mala gente con los amigos).
	Puntos Cardinales	**N = Necesito saber:** lo que les gusta a mis compañeros, como dejar de ser envidiosa, como ayudar a los demás, más cosas del colegio, las actividades del colegio, cómo

		hacer amigos de grado décimo y cuándo tener novio, cómo ayudar, ayudar a arreglar el colegio. **S = Sugerencias:** alzar la mano para participar, poder votar y que dejen jugar a los de primaria en los campeonatos, nos escuchen, haya más concentración, ser escuchados en la toma de decisiones, un personero que sea serio en las cosas, poder preguntar, ser respetuosos y ordenados, ser respetuosos y puntuales, organización en el colegio, dejar participar a los niños de primaria en los eventos, arreglar los salones. **O = Preocupante:** la profesora hace dictado, la envidia y la ignorancia, no dictan las horas de informática, que no hacen campeonatos, español, sociales y ciencias naturales, cuando la profesora deja más trabajos, poco tiempo del descanso, estar en la coordinación, violencia de los niños, los computadores siempre permanecen ocupados por los de bachillerato, salir al recreo porque uno se la pasa solo y aburrido. **E = Emocionante:** hacer educación física, matemáticas, informática, artística, paseos y días de deporte en el colegio, jugar micro y correr, días de proyectos y exposiciones, encontrarme con amigos, poder hablar con el novio o amigos, compartir y ayudar a hacer cosas.
Voces	Círculos de puntos de vista	**Los niños y niñas cuando piensan desde el punto de vista de estudiantes:** todos me ponen atención a lo que hago y digo cuando yo le digo algo a la profesora ella me

		pone atención, cuando yo doy la opinión me ponen atención. Ellos se preguntan: ¿será que si me colocan atención cuando hablo? ¿Si me pondrán cuidado? ¿Será que me valoran? ¿Será que sí me apoyan? Después de haber discutido en grupo, ellos tienen nuevas ideas: nosotros los estudiantes sí participamos en la casa y en la escuela: participo en casa hablando y en la escuela cuando levanto la mano y me dan la palabra, nosotros los estudiantes si participamos en las cosas del colegio. Las nuevas preguntas después de haber compartido en grupo son: ¿Será que la profesora me pone cuidado cuando me da permiso? ¿Será que voy a participar en las cosas del colegio? ¿Si participaremos al día del estudiante? **Los niños y niñas cuando piensan desde el punto de vista de profesor:** les hablo fuerte a los estudiantes y ellos me escuchan, los estudiantes son muy cansones y no ponen atención, les hablo fuerte y me hacen caso. Ellos se preguntan: ¿Será que participamos en las actividades que pone la rectora? ¿Si me pondrán cuidado los niños? ¿Si me harán caso los niños? Luego de haber discutido en grupo, ahora tienen nuevas ideas: les llamo la atención y me escuchan, me siento escuchado porque nos ponemos de acuerdo con los padres de familia, me escuchan cuando les llamo la atención a los estudiantes. Las nuevas preguntas que tienen luego de haber compartido en grupo: ¿la rectora me dice que participe en las actividades y en las

		reuniones? ¿La coordinadora dice que hay una reunión? ¿Será que la directora me dice que participe en las actividades? **Los niños y niñas cuando piensan desde el punto de vista de padres de familia:** tienen el derecho de ser escuchados porque los padres de familia son muy importantes, puede ir al colegio a ver cómo va el hijo, estar pendiente de los hijos. Ellos se preguntan: ¿me van a recibir el niño? ¿Irán perdiendo las materias? ¿Cómo van nuestros hijos? Después de haber discutido en grupo, ellos tienen unas nuevas ideas: que los padres se pongan de acuerdo con los profesores para estar pendientes del rendimiento escolar de los hijos, se sienten escuchados en la entrega de boletines y reuniones. Las nuevas preguntas después de haber compartido en grupo son: ¿será que mi hijo va bien arreglado? ¿Mi hijo es bien educado en el colegio? ¿Mi hijo llevo los cuadernos? ¿Mi hijo trabaja en clase? ¿Será que mi hijo no va al colegio porque no hizo las tareas? ¿Por qué mi hija no se pone bien la ropa? ¿Por qué mi hija no se sienta bien?
Sujetos de derecho	Ver, pensar, preguntar	 Fuente: tomado de internet. *France Soir (*2011)

		Los estudiantes ven en la anterior imagen: un niño en una tina solo como en el desierto y sin nada de agua, un niño botado en un balde, un niño en una taza, es pobre, está en un desierto y desnutrido, un niño en una tina bañándose porque es pobre, un niño en una taza grande. **Los estudiantes piensan acerca de la imagen:** hay un niño solo y muy flaco, el niño está aguantando hambre, esta flaquito en un desierto y solo, se metió en una tina con agua porque hace mucho calor, que el niño no tiene ropa y está aguantando hambre y frío, tristeza al ver al niño desnutrido y flaquito, tristeza y dolor porque el niño está flaquito, desnutrido y se baña en una tina rota, el niño es pobre y es Wayuu, en qué lugar vivirá ese niño, ese niño es pobre está desnutrido y no vive con sus padres, necesita comida y beber agua, el niño está en malas condiciones, es pobre y no tiene familia. **Los niños y niñas se preguntan al ver la imagen:** ¿por qué ese niño está solo y abandonado en el desierto? ¿Tendrá padres? ¿Por qué el niño está tan flaco? ¿Este niño vive con sus padres? ¿Él comerá todos los días? ¿Por qué serán pobres? ¿Por qué no tendrán comida? ¿Por qué se baña en la tina? ¿Se bañará con agua limpia? ¿Por qué estará desnutrido? ¿Será que no tiene dónde vivir? ¿El niño estará desnutrido porque lo abandonaron? ¿De dónde será? ¿Por qué estará ahí? ¿Por qué estará sin ropa? ¿Ese

		niño tendrá mamá? ¿Tendrá dónde vivir? ¿Estará aguantando hambre? ¿Por qué está mirando hacia arriba?

Fuente: autoría propia

De acuerdo con los hallazgos reportados anteriormente se evidencia que:

Las rutinas de pensamiento son una oportunidad para promover la participación de los niños y niñas, puesto que les permite reflexionar sobre cómo entienden la participación, cómo deben participar y generar esos mismos espacios para que ellos hablen, opinen, reflexionen sobre sus necesidades en la escuela y la manera como ellos pueden actuar para que esas realidades se transformen en el contexto escolar.

Las rutinas de pensamiento son importantes en la medida en que permiten conocer lo que piensan los jóvenes, y con la acción reflexiva del docente se logran generar nuevas estrategias, nuevas oportunidades para que los niños y niñas se conviertan en sujetos sociales y activos en la escuela desde las mismas voces acerca de lo que ellos piensan sobre sus realidades.

Los estudiantes de primaria son rezagados por el dominio de los jóvenes del bachillerato debido a que los jóvenes son los que dominan los espacios en la escuela, tales como los espacios deportivos y los de acceso a la tecnología: en estos dos escenarios les gustaría participar a los estudiantes de primaria. Las mismas dinámicas de la escuela hacen que los niños y niñas no sean tenidos en cuenta para desarrollar ese tipo de actividades y los estudiantes más grandes son los que lideran y toman posesión de esos espacios, por esta razón es importante darle voz a los niños y niñas para que ellos se expresen sobre lo que está pasando y propongan alternativas en las que sean valorados para que puedan participar como lo hacen los jóvenes de bachillerato.

Referencias

Famine en Somalie : "Un enfant sur trois souffre de malnutrition". (22 de julio de 2011). *France Soir*. Recuperado de http://archive.francesoir.fr/actualite/international/famine-en-somalie-crise-va-etre-plus-en-plus-dure-120826.html

Márquez, P. (2014) *Cómo desarrollar habilidades de pensamiento.* Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

Sartori, G. (2008). *La democracia en treinta lecciones.* Bogotá, Colombia: Editora Aguilar.

Saucedo, C. y Guzmán, C. (2011). Cinco razones para escuchar a los estudiantes. En *Discusiones sobre infancia y adolescencia.* Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Relaciones: la convivencia como clave para la construcción de la paz

LUIS MIGUEL RAMOS GONZÁLEZ.
DIANA PAOLA LÓPEZ BOJACÁ.

Introducción

Estar inmersos en la educación colombiana en una zona de conflicto hace que surja una pregunta constante: ¿qué hacen las instituciones educativas para aportar a la construcción de la paz? Frente a este cuestionamiento, a inicio de año se presentó la posibilidad de pensar cómo desde la convivencia se podría contribuir a ello.

Esta ponencia es una versión mejorada de lo extraído en el I Foro *Institucional Relaciones: la convivencia como clave para la construcción de la paz*, realizado el miércoles 20 de abril de 2016, donde se abordaron cinco relaciones latentes en el desarrollo de formas activas, como jóvenes creadores de alternativas desde diferentes ámbitos. La educación es uno de ellos y por ello se quiere que esta ponencia sea expuesta en otro tipo de eventos desde lo académico, y asimismo demostrar que los jóvenes son creadores de conocimiento e interesados por participar desde eventos que sumen voluntades, comentarios y sobretodo propuestas que puedan ser llevadas a cabo en cada uno de sus contextos.

Se quiere mostrar dos cosas: en primer lugar, una estrategia del colegio para dar lugar al estudiante creador y transformador de realidades. Evidenciar cómo desde lo académico, creer en *educación y humanismo nuestro fundamento para formar* hace del PEI una herramienta que va desde lo más profundo hasta la incidencia en lo externo, en el barrio, la casa y el municipio. Como antecedente, el Colegio inicia labores con estudiantes de diferentes instituciones del municipio de Carepa (Urabá Antioqueño), y muchos jóvenes que estaban desescolarizados, teniendo entonces problemáticas de convivencia y valores. En segundo lugar, mostrar fragmentos de lo más debatido

y controversial del evento desarrollado y las propuestas que están realizándose y se plantearon para mejorar la construcción de la paz.

Entrando en materia, la Institución Educativa Rural la Provincia es una institución joven acogida como colegio de cobertura, administrado por la Pía Autónoma Educativa (Diócesis de Apartadó) desde julio de 2012, y que para hoy (2016) se puede decir que el cambio ha sido realmente significativo y constante para proveer cada vez más educación de calidad y contextualizada. Esta ponencia se va a centrar en cómo un grupo de estudiantes tuvo la posibilidad de capacitarse durante seis sábados en el espacio "ser más" entre marzo y abril con la Corporación Facilitar y la Alcaldía Municipal de Carepa en relación con el posconflicto.

Un gran reto era realizar un foro institucional respecto al tema. El grupo de estudiantes [David Andrés García Muñoz; Yan Carlos Ramos González; Luis Miguel Ramos González; Laura Osorio, Anlly Bolaños], junto al grupo de docentes del área de sociales [Natalia Acuña Pradilla; Diana Paola López Bojacá; Enís Dorey Mejía Agudelo; Íngrid García] de la institución decidieron revisar cómo se generan las relaciones entre estudiantes y varios estamentos como docentes y comunidad, lo que llevó al evento a titularse *Relaciones: la convivencia como clave para la construcción de la paz*; dicho evento daría lugar a la construcción de ponencias involucrando cinco relaciones, presentes en el diario vivir, tales como: estudiantes–estudiantes; estudiantes–padres de familia; estudiantes–conserjes y servicios generales; estudiantes–directivos; y estudiantes–comunidad, ya que en algunos de los casos no se sabe superar distintas dificultades que se enfrentan cotidianamente.

El principal logro fue que los estudiantes mismos tuvieran la oportunidad de participar. Este foro buscaba analizar las relaciones en las que se ven envueltos los estudiantes diariamente y proponer proyectos que permitan mejorar las relaciones y la convivencia dentro de la comunidad educativa. El foro estuvo dividido en tres grandes fases: preámbulo, evento y proyección.

Objetivos del foro

Construir colectivamente estrategias para fortalecer la convivencia, dentro y fuera de la institución, como parte fundamental en el proceso de la construcción de la paz del país desde las aulas de clase, arrebatándole hombres y mujeres con educación y humanismo al conflicto armado. Este es el objetivo a largo plazo, empezando desde la formación de los estudiantes en valores y principios éticos y morales que permitan así alcanzar los objetivos propuestos.

Fase I: Preámbulo

Para facilitar la participación de más personas de la comunidad educativa en el foro, se ubicaron carteleras en el colegio con preguntas sobre diferentes relaciones que tiene los estudiantes (estudiantes–estudiantes; estudiantes–docentes; estudiantes–padres de familia; estudiantes–directivo; y estudiantes–comunidad). La idea era que en este espacio los estudiantes de todos los grados escribieran su opinión sobre los aspectos positivos y las cosas por mejorar de estas relaciones. Este primer ejercicio sirvió de insumo para las demás fases del foro, tal como la formulación de las ponencias y el crear, el día del evento, comunidades de aprendizaje guiadas por los ponentes con grupos para crear propuestas y estrategias de mejoramiento con base en la convivencia.

Fase II: Evento

El evento se organizó en tres momentos: en el primer momento se hace el panel con actos culturales, una obra de teatro guiada por la docente Ana María Pérez Carvajal, y cada una de las ponencias en sus respectivas temáticas; un conversatorio con preguntas que surgieron de los espectadores. En el segundo, mesas de trabajo a manera de comunidad de aprendizaje donde por grados se garantizaba que hubiera representación en cada mesa para fortalecer las estrategias. Y en el tercero, cierre y conclusiones generales.

Momento I: Ponencias y actos culturales.

Cinco estudiantes de los grados superiores realizaron una ponencia que tenía como objetivo analizar las relaciones y cómo mejorarlas. Se hizo énfasis en cada una de las relaciones y su importancia, sus aspectos positivos y por mejorar; finalmente, las acciones que pueden contribuir a mejorar la convivencia entre las personas que conforman dicha relación.

Momento II: Mesas De Trabajo – Comunidad de Aprendizaje.

Los invitados al foro se distribuyeron en cinco mesas de trabajo, teniendo como objetivo plantear proyectos enfocados en mejorar las diferentes relaciones. El ponente asignado y un relator del comité organizador estaban encargados de dirigir la discusión en su mesa y entregar las conclusiones al moderador del foro.

Momento III: Memorias Del Foro.

El comité organizador, junto a las docentes acompañantes, realizaron un análisis de lo discutido y propuesto en el foro. Allí se extrajeron los proyectos que fueron implementados en el colegio para mejorar la convivencia.

Conclusiones de la actividad

Los estudiantes que hicieron parte del foro sacaron conclusiones en beneficio de la Institución y la sociedad, gracias a esto los estudiantes pudieron distinguir las dificultades por las que pasan cuando no tienen una buena relación familiar y social. Cabe resaltar que fue un ejercicio desde el rol del estudiante hacia afuera, así como dinámicas que se querían mejorar con acciones puntuales presentadas entre algunas de las relaciones, como el caso del diálogo necesario y constante entre estudiantes–docentes y docentes–estudiantes.

A partir de las mesas se destacaron ideas como:

Relación estudiantes–padres:

- Capacitaciones a los padres de familia sobre cómo mejorar la convivencia con sus hijos y cómo realizar un buen acompañamiento dentro y fuera del hogar.
- Fomentar el diálogo por medio de actividades académicas.
- Hacer campañas de No Violencia.
- Dentro de las mismas jornadas escolares: asistencia de los padres para acompañar a sus hijos.

Relación estudiantes–conserjes y servicios generales:

- El respeto a las señoras del restaurante y mejor manejo de los platos e implementos
- Muchas veces hay irrespeto a las personas que apoyan en el colegio, así que se debe promover el saludar, agradecer y apoyar las labores de aseo y orden para mantener el colegio de la mejor manera.

Relación estudiantes–comunidad:

- Realizar campañas deportivas entre estudiantes y personas de afuera para mejorar la convivencia con la comunidad.
- Hacer más actividades a los alrededores para que los vecinos vean en el colegio y sus estudiantes un apoyo y seres humanos dispuestos a servir.

Relación estudiantes–docentes:

- Hacer seguimiento de los líderes estudiantiles a las clases de los docentes para exigir una educación integral y de calidad.
- Implementar más material didáctico y dinámicas en el aula.
- Que los estudiantes puedan proponer actividades recreativas dentro de las clases.
- Crear nuevos medios y espacios de diálogo entre docentes y estudiantes.

Relación estudiantes–estudiantes:

- Crear nuevos medios y espacios de diálogo entre estudiantes.
- Fortalecer el proyecto de mediadores escolares para la resolución de conflictos.
- Ratificar el sentido humanista y comprensión entre estudiantes para disminuir los índices de violencia y agresiones verbales y físicas en los grados de Tercer Ciclo (sextos y séptimos).
- Se desarrolla un ejercicio con relación a estudiantes de otras instituciones, donde se habló del lugar que va ganando la institución y su reputación, que ha mejorado considerablemente, pues cuando nació el colegio, hace cinco años, fue el espacio que acogía a los estudiantes que no querían de otras instituciones y todos los desescolarizados fueron los que llegaron a la Institución.

Proyección y necesidad de senti-pensar eventos

Como institución educativa se organizó este foro que tuvo como título “Relaciones: la convivencia como clave para la construcción de la paz”, donde se establece la importancia de manejar mediante el diálogo, el respeto, la cooperación y la disposición para aprender del otro y entablar buenas relaciones con los demás, para que haya una buena convivencia y se construya un ambiente de paz. Además, se pretende dar a conocer la forma en que el colegio se organiza políticamente y el trabajo articulado de estudiantes y estudiantes, estudiantes y docentes, estudiantes y directivos, estudiantes y padres de familia, para la construcción del colegio que todos quieren.

Se quiere organizar un foro municipal que tendría lugar a fin de año o hacer parte de las primeras actividades del inicio de calendario en 2017, donde se inviten otros colegios a compartir con la institución su estructura de gobierno y sus aportes sobre la importancia de tener buenas relaciones en la construcción de un ambiente de paz. Este foro se realizará con el apoyo de la Alcaldía Municipal, tendrá un carácter formativo y académico, donde el municipio de Carepa reconozca la importancia de la elaboración de espacios que permitan la integración y el intercambio de conocimiento con nuestros semejantes para formar seres humanos que manejen buenas relaciones de convivencia y se interesen por procesos de carácter académico y así formar seres humanos integrales.

El gobierno escolar: ¿entre el derecho a la participación y el ejercicio del liderazgo?*

MARÍA YENNY VIÁFARA ZAPATA.
MARIO FERNANDO SOLARTE BASTIDAS.
MYRIAM ROMÁN MUÑOZ.

A lo largo de la Constitución Política de 1991 directa e indirectamente se habla de la participación como un derecho y sobre la educación se garantiza la participación ciudadana y democrática, la cual se materializa con la libertad de enseñanza, aprendizaje e investigación. Interesa reconocer dos normas que permiten establecer cómo el Estado desarrolla los principios constitucionales de participación ciudadana y democrática. La primera, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, y la segunda, el Decreto 1860 de 1994.

Esta ponencia, se detendrá en la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 1860 de 1994, en los cuales se establece el derecho de los alumnos de todos los colegios públicos y privados del territorio nacional de participar en la conformación del Gobierno Escolar, otorgándoles facultades para elegir a sus representantes y ser elegidos. Este es un ejercicio de participación democrática que desde muy temprana edad lleva al niño a ejercer actividades propias de un proceso electoral.

* Esta ponencia está ubicada en el área de Ciencias Sociales, subárea Interdisciplinaria, se presenta en el Eje 1. Infancias y Juventudes: Acción Colectiva, Participación, Políticas Públicas y Estado, y se basa en el trabajo de grado Participación de los estudiantes en el gobierno escolar, Liceo los Andes, Buga, 2014- 2015, presentado por los estudiantes María Yenny Viáfara Zapata y Mario Fernando Solarte Bastidas, para optar al título de posgrado en Maestría en Derechos Humanos y Cultura de Paz, bajo la orientación de la profesora Myriam Román Muñoz, en calidad de Directora. Proyecto de investigación desarrollado entre enero 2014 y octubre de 2015, sustentado públicamente y aprobado en marzo de 2016.

En este orden de ideas, con la investigación se propuso conocer y analizar la participación de los estudiantes de los grados décimo y undécimo de un colegio privado en la conformación del Gobierno Escolar en el año lectivo 2014-2015.

Interesa reconocer que la escuela se constituye como un espacio de encuentro democrático y deliberante en el que se incentive la participación social y el ejercicio de la ciudadanía, se construya conocimiento y se tejan lazos profundos de solidaridad con las comunidades locales (Riveros y Melo, 2013). No cabe duda de que la escuela es un espacio para la formación de personas, en permanente construcción; un sitio para la formación de nuevas generaciones, para la vida en sociedad; para la formación de sentidos y destrezas, para la convivencia (Mora y Román, 2015).

Castillo y Sánchez (2003) analizan que la escuela defiende la participación y la autonomía, pero asimismo es autoritaria y heterónoma, resaltando la dualidad y las contradicciones en su funcionamiento. Afirman que la participación de los estudiantes es a través de la elección de sus representantes:

> Plantea un problema central, el fomento del representacionismo como rasgo de la cultura política escolar, que fácilmente reproduce esquemas de clientelismo y de negociación de la elección alrededor, no del proyecto o la filosofía del candidato, sino de las simpatías o pactos sobre problemas concretos que el elegido puede ayudar a resolver para un grupo particular que lo apoya. (p.130)

En cuanto a participación, Hart (1993) afirma que “es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p.4). A su vez, Álvarez (2006) propone que “participar supone colaborar con los demás para conseguir un objetivo común compartiendo métodos de trabajo y decisiones en equipo. Participar es comprometerse crítica y constructivamente en una tarea colectiva” (p.58).

Las prácticas llevadas a cabo para la conformación y puesta en marcha del Gobierno Escolar en la IE le da a los estudiantes ese estatus de *ciudadanos* en cuanto a que los faculta para ejercer derechos y deberes relacionados con su construcción, no solo desde el punto de vista científico, sino en la formación de valores y competencias ciudadanas. De acuerdo con UNICEF (2010), el Gobierno Escolar es:

> Una estrategia curricular que promueve el desarrollo afectivo, social y moral de los estudiantes por medio de actividades vivenciales. Forma actitudes y valores cívicos, democráticos y actitudes positivas para la convivencia, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación y la ayuda mutua. Los capacita para la toma de decisiones responsables, los forma para el cumplimiento de sus deberes y el ejercicio de sus derechos, organizado para que los alumnos y alumnas asuman el manejo de diversas actividades de la escuela. (p.1)

El Gobierno Escolar es el canal que permite a los estudiantes incidir en los aspectos que están directamente relacionados con su educación; a través de su participación activa pueden exigir ser escuchados, tomados en cuenta, informados, lo cual constituye un verdadero ejercicio de la democracia. Este genera las condiciones ideales para enseñar conceptos y valores sobre democracia y participación democrática a través de su implementación. Pero, ¿cuáles son las prácticas concretas a la hora de elegir y ser elegidos?

Se realizó una investigación cualitativa que, según Creswell (1994):

> Es definida como un proceso de indagación para la comprensión de problemas sociales o humanos, basado en la construcción de cuadros/descripciones (*pictures*) formados en base a palabras, dando cuenta detalladamente de la perspectiva de los informantes, y conducido en un escenario natural. (p.1)

Para tal efecto, se privilegió la entrevista y la observación (Bonilla, 1997). Se realizaron dieciocho entrevistas semiestructuradas, realizadas en torno al conocimiento que tienen del

Gobierno Escolar y sobre las motivaciones que los llevaron a participar en las elecciones con su voto y a postularse como candidatos a representantes estudiantiles o personería. Y la observación se orientó a atender la dinámica de la IE con el fin de presenciar los procesos relacionados con la postulación, candidatura y elección.

Entre los resultados encontramos que sobre la definición de Gobierno Escolar, algunos candidatos manifiestan: "órgano conformado por estudiantes de cada grado, estudiantes representantes" (Entrevistado No. 1. Entrevista personal, 11 de septiembre de 2014); a decir de otro candidato: "forma en que los estudiantes pueden representar a todos los estudiantes y compañeros…" (Entrevista candidato SC. Entrevista personal, 12 de septiembre de 2014), así mismo, "son los representantes de cada grado, desde 3º de primaria, con un consentimiento dado y sabiendo que ellos no se van a representar ellos mismos, sino que van representar un todo un grado" (Entrevista candidato No. 6. ASF. Entrevista personal, 12 de septiembre de 2014); otro participante indicó: "estructura que maneja el colegio para poder regir las normas, para poder llevar los procesos de educación" (Entrevista candidato No. 7. NGA. Entrevista personal, 12 de septiembre 2014).

Los electores señalan: "organismo participativo de la institución donde cada órgano cuenta con un grupo de voceros" (Entrevista elector No. 2. Entrevista personal, 11 de septiembre de 2014); otro participante manifestó: "son los estudiantes que representan a cada grupo ante las directivas del colegio para hacer valer nuestros derechos y también nuestros deberes" (Entrevista elector No.11. SSS. Entrevista personal, 22 de septiembre de 2014).

En cuanto a las motivaciones de los candidatos para participar en la conformación del Gobierno Escolar, se encuentran en torno al liderazgo, al sentido de pertenencia con la IE y a la recomendación de miembros de la IE, mientras que los electores manifestaron haber sido motivados por aspectos como la identificación de líderes, hacer parte del proceso o su deseo de

participar; el conocimiento e inclinación hacia las propuestas y, la necesidad de sentirse representados.

Entre los candidatos se expresa:

> Me motivó mucho el respeto que sentían por mí (…) Siempre intento mantener el respeto hacia ellos y yo supongo que tengo el respeto de ellos (…) a mí me gustaría tomar el liderazgo de ese grupo para poder llevarlos a ser un mejor. (Entrevista candidato No.5. SC. Entrevista personal, 12 de septiembre de 2014)

Otro participante indicó: “entre mis compañeros trato de llevarme bien con todos, tengo cierto liderazgo, no sé, muchas veces me ven o actuó como líder con ellos” (Entrevista candidato No. 6. AFS. Entrevista personal, 12 de septiembre de 2014). Otras motivaciones referidas por electores son: “Me motiva al votar saber que contribuí, di mi voto y poder traer una persona que me represente y que represente a toda la comunidad” (Entrevista elector No. 8. LYC. Entrevista personal, 22 de septiembre de 2014).

Respecto a la regulación y reglamentación de la IE, los candidatos indicaron haber recibido la siguiente información: “Las características que debe tener cada persona, también los objetivos que tiene” (Entrevista candidato No. 1. Entrevista personal, 11 de septiembre de 2014); otro estudiante manifestó: “que perdería mucha clase y debemos tener un rendimiento académico (…)” (Entrevista candidato No. 6 AFS. Entrevista personal, 12 de septiembre de 2014); a decir de otro participante: “Primero que todo cómo hacer bien candidatura, que uno no puede ofrecer nada, no puede decir voy a regalar tal cosa, porque la gracia no es regalar cosas sino como hacer un cambio” (Entrevista candidato No. 2. Entrevista personal, 11 de septiembre de 2014); otro testimonio: “El colegio nos han hecho conscientes que si tú te lanzas vas a perder mucha clase (…) segundo no ofrecer digamos dulces, bananas, chocolates, bueno lo que sea porque se alterarían los votos” (Entrevista candidato No. 6 ASF. Entrevista personal, 12 de septiembre de 2014).

De acuerdo con los electores: “Antes de elegir los candidatos nos dan una inducción acerca de qué hace el Gobierno Escolar, el perfil de un candidato” (Entrevista elector No. 1. Entrevista personal, 11 de septiembre de 2014); también que “los profesores más que todo enfocan el resto de los temas de la semana a hablar de eso; sobre las votaciones, sobre el liderazgo, sobre la participación y la democracia” (Entrevista candidato No. 2. Entrevista personal, 11 de septiembre de 2014); otro elector expresa: “Nos han informado muy bien, más que todo la directora de grupo. Ella ha preguntado quién estaría interesado en participar de este proceso” (Entrevista elector No. 3. Entrevista personal, 11 de septiembre de 2014).

Riveros y Melo (2013) han concebido la escuela como el sitio donde confluye la democracia a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) con el fin de incentivar la participación de la comunidad educativa. En este sentido, se observó que la IE organizó, promovió y ejecutó las acciones tendientes a la conformación del gobierno escolar de conformidad con la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994. En este sentido, la IE ha diseñado una estricta reglamentación que involucra procesos y procedimientos liderados por los docentes que les permiten a los estudiantes desarrollar únicamente las actividades que les son permitidas bajo su orientación.

Ante los lineamientos institucionales, los estudiantes no presentaron objeciones; algunos manifestaron abiertamente haber ajustado sus propuestas y esta situación les sirvió de excusa cuando fueron cuestionados por los electores frente a su homogeneidad y la falta de innovación de las mismas, limitándose a decir que la campaña es algo que estaba reglamentado por el colegio. Esta pasividad en palabras de Cubides (2001) constituye una extrema desigualdad de poder entre los miembros de la Comunidad Educativa, lo cual conduce a que la democracia se convierta en una palabra y realidad vacías.

Finalmente, interesa dejar planteadas algunas recomendaciones de cara a intervenciones concretas en la IE y futuras investigaciones: la enseñanza por parte de la IE a los estudiantes frente

al concepto de Gobierno necesita un abordaje más práctico y menos formal y menos legal, usando un lenguaje menos técnico para que los niños puedan interiorizar el concepto de una mejor manera y puedan vivenciarlo. De otra parte, que en la IE haya acompañamiento a los candidatos que les permita a ellos mismos depurar las propuestas y analizar la viabilidad de las mismas de acuerdo con el conocimiento que tiene de la IE. Por otro lado, que la IE motive a todos los candidatos en general para que participen en la conformación del Gobierno Escolar y se abstengan de hacer recomendaciones de forma individual a los estudiantes, ya que esto podría influir directamente su voluntad obligándolos a hacer cosas que no quieren.

Referencias

Álvarez, M. (2006). *El Equipo Directivo, Recursos Técnicos de Gestión*., Madrid, España: Editorial Laboratorio Educativo.

Bonilla, N. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Castillo, E. y Sánchez. (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación*. Revista Colombiana de Educación. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce45_09ensa.pdf.

Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992, por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/.

Creswell, J. W. (1994). *Diseño de la investigación. Enfoques cualitativos y cuantitativos.*

Cubides, H. (2001). Gobierno Escolar: Cultura y Conflicto Político en la Escuela. *Revista Nómadas* (15), 10-23.

Hart, A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación autentica. En *Ensayos Inocenti Nº 4*. UNICEF – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Ministerio de Educación Nacional. Fundamentos Pedagógicos 2012–- 2014. (2012). *Programa de Competencias Ciudadanas*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/http://www.colombiaaprende.edu.co/.

Mora, A. y Román, M. (Noviembre de 2015). La escuela como espacio para la construcción de la convivencia escolar y ciudadana. *I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes Latinoamericanas*, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – CINDE, Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Riveros, N. y Melo, J. (1 de febrero de 2013). El derecho a la educación y la mejora de la calidad: una apuesta desde el movimiento Fe y Alegría. *Revista Iberoamericana* (61), 97-107.

UNICEF. (2010). *Gobierno escolar*. Recuperado de http://www.unicef.org/.

¡Qué onda con la participación juvenil!

JENNIFFER MORALES RIVERA.
MARIA PAULA GONZÁLEZ PAQUE.
JUAN SEBASTIÁN SÁENZ MENESES.

Introducción

El departamento de Huila ha proclamado que se buscará divulgar los derechos de los jóvenes y fijar una mayor articulación entre las entidades nacionales y regionales para garantizar el ejercicio de esos derechos, con la ley 1622 de 2013, Artículo 2 (Estatuto de ciudadanía juvenil), se intenta:

> Garantizar el reconocimiento de las juventudes en la sociedad como sujeto de derechos y protagonistas del desarrollo de la Nación desde el ejercicio de la diferencia, autonomía y educación, fortaleciendo sus capacidades y condiciones de igualdad de acceso que faciliten su participación e incidencia en la vida social, económica, cultural y democrática del país. (Ley 1622, 2013)

Con este apartado le damos un sí a la educación para que priorice el fomento de escenarios y reconozca las prácticas de participación juvenil, tanto escenarios como prácticas van construyendo un clima para la democracia en la escuela, que sea más participativo, respetuoso de la diferencia, menos restringido al poder ejercido por los adultos, por el conocimiento, por el saber, por el *deber ser* instituido en generaciones anteriores que no responden a lo que hoy como jóvenes debemos y queremos ser.

Por ello desde el proyecto *Escenarios y prácticas de participación juvenil en la educación secundaria y políticas públicas juveniles en Neiva* partimos del concepto que Carlos Giménez

(2002) tiene de participación: estar presente en, ser parte de, ser tomado en cuenta por y para, involucrarse, intervenir en, etc. Participar es incidir, influir, responsabilizarse; la participación nos convierte a nosotros los jóvenes en seres activos para una sociedad en busca de mejoras, de conceptos y de prácticas en los diferentes procesos que se llevan a cabo en la región sur; en el país, para ello, la educación debe ser el centro y promotor de estas reflexiones, enseñanzas y aprendizajes que lleven a trasformar las prácticas y los escenarios de participación. La educación para jóvenes debería entonces tomar un rol más protagónico en los ámbitos institucionales, políticos y propios que contribuya a hacer emerger y fortalecer la organización estudiantil y el interés colectivo de los jóvenes por el pasado, el presente y el futuro, para que tengamos capacidades creativas para apropiarnos del desafío y de la necesidad de promover, participar, diseñar y gestionar políticas públicas desde nosotros mismos.

Metodología

La investigación que se está desarrollando y que se socializará en la Bienal es de tipo cualitativo interpretativo, teniendo en cuenta sus objetivos, ya que se busca describir, analizar y establecer para comprender las relaciones entre prácticas, nociones e incidencias de la participación juvenil en la democratización de la educación y las políticas públicas. Su orientación es participativa, pues tanto investigadores como actores, reelaborarán nuevas lecturas de sus realidades y transformarán su experiencia a través del diálogo y la acción. Este enfoque en las ciencias sociales, es cada vez más reconocido tanto por académicos como por profesionales que crean iniciativas investigativas, pero que también buscan intervenir. Por ello se trabajará con elementos de la etnografía y la Investigación Acción Participante.

Un primer momento nos ha permitido adelantar un autodiagnóstico participativo para poder, desde el programa Agenda Joven del Huila, adelantar, como parte de la asignatura de comunicación comunitaria y ciudadana, un proyecto de intervención con estos jóvenes que participan en las instituciones con el semillero, tanto en el proyecto de este como en el de Agenda

Joven. Somos nosotros los comunicadores en formación quienes asumimos el rol de investigadores y facilitadores en diálogo permanente con los jóvenes de los colegios de grados 9, 10 y 11. Asimismo, la metodología nos ha llevado a tomar como referentes organizaciones e instituciones juveniles o que trabajan con y para los jóvenes de la ciudad, que tienen información o generan planes, programas en los colegios, entre otras cosas, que nos han permitido realizar encuestas, entrevistas, talleres, acompañamientos a actividades que reflejan las diferentes percepciones de las y los jóvenes con respecto al *qué es ser joven*. Las identidades juveniles que se encuentran en las instituciones educativas, las formas como piensan, viven y trasforman el territorio, educación y políticas públicas juveniles.

Dentro de esta metodología se encuentran los diarios de campo, matrices de conceptos y fichas de observación que han logrado ampliar nuestras miradas incluso de nuestras propias realidades. Además, la observación, como uno de los elementos centrales de la etnografía se encuentra nos ha ido aportando al descubrimiento de prácticas, consumos y escenarios juveniles que no conocíamos o no comprendíamos, para esto hemos visto como la comunicación está inmersa en el desarrollo de dichas prácticas, consumos y escenarios.

Resultados

De la participación juvenil

Indagar sobre el significado de ser joven ha resignificado nuestro ser y hacer en el mundo. Comprender que es más que un sustantivo, un problema social, un actor indefenso, un vago, un desinteresado, un bueno para nada que ni es joven ni es adulto, nos ha posibilitado reconciliarnos con nuestros roles, comprender mejor nuestros momentos y desarrollar una mayor capacidad de escucha, comprensión y respeto por los adultos que aún no saben qué somos ni cómo mirarnos, por aquellos que aún creen que ser joven *mechudo*, usar gorra ser parte de la universidad pública es igual a ser un irrespetuoso, un mal ejemplo para los otros jóvenes, un rebelde sin causa. Como afirma García (2016): los jóvenes, en medio de las crisis propias y la heredades de una Colombia

conflictiva, corrupta, polarizada, atada a un pasado que es necesario seguir manteniendo porque "es mejor malo conocido que bueno por conocer", una sociedad temerosa al cambio, no logran encajar en ésta porque ellos son actores en constante cambio.

Pero sabemos que representamos y debemos asumir un papel importante en la sociedad; somos un sector, un actor un sujeto colectivo, participativo, y político. Un sector juvenil que crece, así como sus necesidades y ¿quién responde a ellas? Es por esto que algunos han decidido organizarse para defender sus derechos y realizar actividades que de beneficio común. "El ser joven no es un trampolín a la adultez", hoy más que nunca surge la necesidad de actuar, de participar dando soluciones a problemáticas de las comunidades vulnerables y no-vulnerables. "Nadie conoce más su casa que quien la habita"; igualmente ocurre con nuestro territorio: al desconocerlo no logramos sentirnos identificados con él, por lo tanto no logramos transformarlo en el territorio que necesitamos, que anhelamos.

Lo anterior lo manifestaron los jóvenes que participaron del taller: jóvenes, identidades y territorios, y es desde la alianza entre la educación y la cultura que ellos advierten salidas a la participación juvenil y a la trasformación de sus identidades y de sus territorios geográficos, físicos y simbólicos. Una participación juvenil que incide, que se implica en la vida cotidiana de la escuela, el barrio y la ciudad, una participación que reconoce, que se informa y que decide tanto en el diseño, como la ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas que en este momento se están promoviendo en Neiva.

De la educación para jóvenes

En una alianza no muy clara, las familias, las escuelas, los medios de comunicación y la calle contribuyen a formar adolescentes, jóvenes, seres humanos, personas y ciudadanos. Espacios en que se debe actuar con procesos no improvisados y que, por el contrario, surjan de la misma participación de los actores que viven los procesos sociales, educativos, culturales y comunicativos que dan paso a la formación y educación de los jóvenes. Esta ha sido una de las acciones también

emprendidas desde le proyecto del semillero y de Agenda Joven, con el propósito de fortalecer tejidos sociales por medio de la cultura, el arte, el educación y el ocio. Los jóvenes en sus escenarios barriales y educativos han ido asumiendo con los talleres, encuentros, diálogos y demás acciones, responsabilidades, reflexiones, prácticas y saberes que les permiten reconocerse y reconocer en el otro que son actores colectivos, pares que pueden estar y actuar juntos, desplazándose del ámbito meramente individual de suplir solo sus necesidades, gustos y pensar, hacer y construir soluciones de todos y para todos.

Desencuentros entre la participación y la educación desde la perspectiva juvenil

Indudablemente la escuela ha hecho muchas cosas bien, por ello es el centro de desarrollo de un país, que desafortunadamente no se le ha dado desde la política pública el trato que merece para sumir este propósito, rol, deber y derecho. Pero vamos solo a mencionar lo que se ha evidenciado en el trabajo con los jóvenes desde lo que ellos denominan desencuentros. Los jóvenes de las instituciones INEM, Humberto Tafur Charry, Promoción Social y Ceinar de Neiva, además de grupos de jóvenes articulados y organizados que han participado de este proceso, que busca sensibilizar el sector juvenil acerca de su realidad y los invita a coactuar de manera permanente desde sus territorios en los procesos y problemas que obstaculizan la participación juvenil, han identificado como obstáculos, es decir, como aspectos que desmotivan a los jóvenes a participar, los siguientes: la concepción limitada que tiene la escuela sobre lo que es ser joven, las maneras como ejerce el poder desde un saber hegemónico que descalifica el saber popular, el propio, el de los jóvenes que desde sus experiencias construyen.

La escuela alimenta la percepción de los jóvenes que aparecen en las ciudades y en el escenario de lo público como actores colectivos que hacen parte de bandas y pandillas, o se convierten en sicarios que desestabilizan el equilibrio social. Esta reiterada mirada sobre los jóvenes los pone en el papel de víctimas y victimarios peligrosos, ignorantes y distantes de la vida social, política y económica del país, como nos lo recuerda Muñoz (1996). Por otro lado, los

jóvenes expresan su inconformismo con la autoridad ejercida por la escuela. Saben que sus docentes y directivos tienen méritos para estar allí, pero las normas, los discursos y las prácticas autoritarias y de falta de reconocimiento a la diferencia los aburren, los estresan, los desesperan y, por último, terminan rezagándolos a la apatía e indiferencia. Para ellos la democracia no existe en varias de estas instituciones, aparece formalmente como cumplimiento de una ley, pero en la realidad se sienten uniformados: todos de pelo corto, sin tatuajes, sin accesorios, sentados, callados, cumplidos, organizados, decentes, con buen vocabulario y modales, sin errores, buenos lectores, matemáticos, sobresaliente, para un mundo perfecto que no existe. Con ello, la escuela cierra la puerta a esa etapa juvenil llena de miedos y experiencias múltiples.

De las realidades y retos de la participación juvenil en la educación

No nos cabe duda de que la educación es crucial para el desarrollo de la participación y que esta actúa para mal o para bien en este campo, o te potencia o te anula como joven participativo y líder. La educación va más allá de los contenidos y logra motivar, despertar, promover las organizaciones juveniles, desarrollar o potenciar todas esas características de liderazgo que les permite tener a las jóvenes proyecciones a corto, mediano y largo plazo, adquiriendo y asumiendo compromisos sin dejar a un lado su responsabilidad académica, la expresión de sus sentimientos, pensamientos, posturas y emociones que por ende hacen parte de la etapa de un joven. La realidad de la participación juvenil no es ni blanca ni negra. Está llena de matices, pero puede y necesita ser mejor, por el país que nosotros queremos construir y que necesitamos transformar para las futuras generaciones.

La experiencia de poder ser facilitadores e investigadores de procesos juveniles nos ha ayudado a distinguir que en verdad todos nos podemos convertir en actores sociales por medio de la participación, que inicia en la casa, en la escuela, y que debe trascender a organizarnos y formar colectivos que piensen y actúen sobre sus derechos y deberes; con esto, la mejor forma de aportar a políticas públicas de la juventud es estudiando su pasado, presente y futuro. Nos preocupan los

datos arrojados en las encuestas y talleres donde los mismos jóvenes expresan como problemáticas de la juventud, según las 400 encuestas aplicadas, que:

1) La falta de oportunidades laborales para jóvenes es de 83%. 2) La falta de oportunidades para participar, que a su vez contrasta con la escasa participación de ellos en diversos ámbitos, es de 25%, donde se manifestó no estar interesados en participar en nada. Por otro lado, un 50% del grupo encuestado afirma conocer y apropiarse de los espacios de participación en sus instituciones y la otra mitad busca espacios para la participación fuera del aula o la institución. Un 54% de los encuestados reconocen la importancia de estar organizados para que la participación tenga mayor incidencia. Un 60% afirma que participan en espacios que denominan de ocio. Esto evidencia que en relación con las prácticas participativas de los jóvenes escolares, estas son muy relativas, que aun para muchos jóvenes la participación no es un asunto sentido y que ante la situación compleja en la que vivimos los jóvenes la indiferencia puede seguir siendo una opción: “porque no participar es participar”, estos son asuntos que aún no entendemos.

Conclusiones

La educación debe ser profundamente humana y comunicativa para que sea ella, en diálogo con las otras instituciones, la llamada a liderar la formación de un sujeto activo capaz de superar sus estados pasivos; como nos lo enseña Freire, que tenga la capacidad de reinventarse en una sociedad más incluyente y democrática. Por su parte, los jóvenes debemos enfocarnos en construir nuevos escenarios que permitan la participación de la ciudadanía juvenil e intervenir por medio de acciones desde la cultura, el arte, el deporte y la comunicación, con el fin de promover prácticas y escenarios de participación para la construcción de nuevas ciudadanías y sociedades. Ante este panorama tan impactante y desalentador el reto es lograr que nosotros como jóvenes nos reconozcamos y nos empoderemos de nuestras capacidades y de esta forma tener la valentía de transformar nuestras realidades y que la escuela se articule de tal manera que sea el ente que comparta el rol de creación de los escenarios de participación juvenil con la sociedad.

Referencias

Ley 1622. Ley Estatutaria 1622. Diario Oficial 48776 (29 de abril de 2013). Bogotá.

Castillo, E. y Sánchez, C. *¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana*. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce45_09ensa.pdf.

García, J. (2016). *Participación Juvenil: derecho y desafío para la democratización de la Educación en Neiva* (trabajo doctorado en Comunicación). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Guerrero, A. (2003). *Enseñanza y sociedad: el conocimiento sociológico de la educación*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.

Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*, Editorial Norma, EDUTEKA.

Riaño, P. (1986). *Prácticas culturales y culturas populares*. Bogotá, Colombia: CINEP.

Zapata Soto, Seleny. (2010). *La "Abauda" vida comunitaria desde una mirada juvenil comunidad de Sabaleta, zona carretera Quibdó-Medellín Chocó* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

MESA 1_09

POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUD

Coordinadores: Laura Milena Garzón, María Josefa Luis, César Eduardo Méndez y Carmen Zabala.

Comentaristas: Oscar Javier Meneses y Ana Daniela Cardozo**.**

Programa "Escuelas Abiertas"

CLAUDIO FABIÁN MAGNÍFICO.

El programa "Escuelas Abiertas" busca construir nuevas experiencias dirigidas y construidas con las y los niños, adolescentes y jóvenes que han estado marginados de una política de Estado. A partir de las fases preoperacionales de su implementación se abordan los distintos factores que contribuyen a que las y los jóvenes puedan revertir sus condiciones de riesgo para involucrarse en actividades que favorezcan su desarrollo personal y social. Se espera prevenir condiciones de violencia entre y contra las y los jóvenes, el inicio de pandillas juveniles, su intervención en grupos que actúan al margen de la ley, el crimen organizado y el consumo desmedido de alcohol y de drogas.

Se pretende, por tanto, generar un auténtico compromiso social a través del cual puedan empoderarse del mismo los centros educativos, principalmente del sector público, la comunidad y el joven; estos actores son convocados a aprovechar el capital social de las comunidades en el ambiente escolar a nivel local. La racionalidad del programa persigue reducir la violencia –tanto en el ambiente educativo como en sus ámbitos circundantes– además de incorporar a los participantes en actividades que generen oportunidades de las que generalmente carecen. Para tales efectos el programa reunirá aquellas potencialidades territoriales, culturales, sociales y económicas de la escuela con la participación voluntaria de la comunidad.

La propuesta de este programa supone retomar y reforzar la función socializadora de la escuela como el centro de una red social, en conjunto con la familia y la comunidad. De hecho, la institución escolar es la más adecuada para el desarrollo de un trabajo solidario ya que está legitimada por la sociedad, una vez que este espacio se constituya en un centro de cohesión

comunitaria. De igual manera, como componente base, persigue un acercamiento a la realidad concreta y vida cotidiana de los jóvenes, trabajando en la formación de valores. En este sentido, se propone construir vivencias para los jóvenes que orientan su presente y su futuro. Con ello, el programa pretende crear un espacio de relaciones humanas, de construcción de modelos de reflexión y de experiencias vinculadas a la formación desde una perspectiva que interrelacione el arte, el deporte y las actividades lúdicas con la vida ciudadana, el empleo y el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Desde una perspectiva unificadora, cohesionaría e inclusiva, se potencializará una mayor valoración y respeto por parte de la comunidad hacia las instituciones educativas locales, despertando el interés de los jóvenes hacia el aprendizaje colectivo y cooperativo, sobre la base de una gestión más democrática, la promoción de la inclusión social, la organización y la participación juvenil.

Es así como “Escuelas Abiertas” propone generar, por medio de una estrategia basada en el modelo participativo de los subsistemas de educación extraescolar, un método formativo alterno de cara a los intereses juveniles y a la posibilidad de proveer a los niños, adolescentes y jóvenes aquellos elementos indispensables para alcanzar los ideales de la nueva formación ciudadana, la educación en valores y el intercambio sociocultural con el reconocimiento y difusión de saberes y destrezas individuales, el fortalecimiento de la identidad cultural comunitaria y sobre todo favorecer las condiciones de cultura de paz y convivencia pacífica, equidad de género y, a su vez, cultivar herramientas básicas vinculadas a factores de empleabilidad y/o empresarialidad.

Objetivos

- Contribuir a la incorporación de niños, adolescentes y jóvenes en programas educativos desde una perspectiva participativa y en colaboración con la comunidad con un carácter

preventivo frente a la violencia, permitiendo su desarrollo integral desde una perspectiva de educación para toda la vida.

- Articular redes sociales y crear espacios abiertos alrededor de la escuela, que fortalezcan en los participantes, expresiones artísticas, deportivas, culturales, emprendedoras y organizativas.

- Ofrecer respuestas desde de las comunidades, con el apoyo del Estado y Organismos Cooperantes, para crear condiciones de prevención, incorporación social de los jóvenes, y reducción de la violencia.

Resultados

- Niños, adolescentes y jóvenes a nivel local incorporados en programas educativos y de participación en la comunidad para promover su desarrollo integral y prevenir la violencia como parte de una política pública de Estado.

- Grupos objetivos en zonas de riesgo y vulnerabilidad participan en el desarrollo de un modelo de educación abierta y alternativa para la vida que implementa metodologías innovadoras de participación en red adaptadas a las condiciones sociales locales.

- Participantes en capacidad de expresarse y desarrollar acciones artísticas, deportivas, culturales, y organizativas que mejoren sus condiciones y calidad de vida y de sus comunidades, participando en redes solidarias como pares positivos.

- Red de comunidades seleccionadas se han sensibilizado y participan en programas alternativos de formación y capacitación para jóvenes; generar condiciones para una opinión pública favorable con el fin de priorizar, invertir y apoyar los programas de desarrollo de la juventud en riesgo social.

- Modelo de trabajo con sus variaciones en diversas comunidades escolares para los jóvenes que se apropian de sus propias experiencias educativas funcionando y en condiciones para su ampliación.

Impacto en la política pública

El programa Escuelas Abiertas, mediante la experiencia de implementación en Guatemala, consiguió logros ponderables en diversas áreas de las políticas públicas. Sin embargo, por su carácter de prevención de violencia y reducción de factores de riesgo para jóvenes de áreas vulnerables, se ha tomado en cuenta el análisis realizado por el Instituto de Enseñanza para el Desarrollo Sostenible (IEPADES). En dicho análisis pueden observarse tendencias favorables en cuanto a las problemáticas consideradas a partir de la formulación del programa; en términos concretos el estudio expone que:

> Guatemala alcanzó la tasa pico de homicidios en el año 2008 y 2009, situándose en 46 por cien mil. En el año 2010 se inicia un descenso de 5 puntos (41), bajando a 39 la tasa en el año 2011 y estancándose en 34 desde el 2012. (Escribano, 2012, p.4)

El aseguramiento del impacto en las políticas estatales de prevención de violencia parte de la siguiente afirmación:

> Los altos niveles de violencia en el país están asociados a dos factores de riesgo: proliferación y fácil acceso a las armas de fuego y al alto consumo de alcohol. Ello en el marco de profundas desigualdades e inequidades sociales, altos niveles de impunidad y una debilidad manifiesta del Estado y sus instituciones, así como, una ciudadanía ausente. (Escribano, 2012, p.4)

Adicionalmente, indica, entre otros datos, que en Guatemala “alrededor del 80 % de los actos de violencia acontecen durante los fines de semana”, por tal motivo “se buscaron las acciones

de política pública que pudieran haber influido en forma positiva para reducir los niveles de homicidio y violencia armada" (Escribano, 2012, p.10).

Las conclusiones afirman el impacto a nivel de políticas públicas, principalmente cuando se asevera que:

> El Gobierno Nacional, a través del Consejo de Cohesión Social (CCS) se propuso generar a partir del 2008 una iniciativa programática que tuviera a los jóvenes como el principal destinatario a partir de los datos que evidencian que las víctimas y los victimarios pertenecen a este grupo de edad, convirtiéndose en el segmento poblacional que requiere atención prioritaria en materia de prevención de la violencia y seguridad ciudadana. Dicha población en riesgo es el eje central del Programa Escuelas Abiertas. (Escribano, 2012, p.10)

En este marco de reconocimiento del programa como parte fundamental dentro de las políticas estatales en materia de prevención de violencia y, sobre todo, tratamiento de la misma en las formas que afectan principalmente a la juventud, el informe indica claramente que a través de la implementación estratégica para el año

> 2012 el programa operaba en 204 escuelas en 145 Municipios de 14 Departamentos, cubriendo casi todo el país. En dicho marco, se brindaban regularmente 32 talleres diferentes (incluyendo actividades lúdicas, recreativas, culturales y deportivas) al tiempo que se equiparon buena parte de las escuelas con 5.528 computadoras y otros equipos complementarios, beneficiando a un total de 246.344 personas. (Escribano, 2012, p.10)

Por su importancia, se incorpora el texto siguiente:

> Para abordar el análisis y elaboración de hipótesis de las posibles causas de disminución de homicidios en Guatemala, se decidió usar como base las correlaciones comprobadas a lo largo de las últimas décadas por el Instituto Latinoamericano de Naciones Unidas para

la Prevención del Delito y el Tratamiento del Delincuente (IlANUD). Entre ellas se encuentran (Carranza, 2004):

1) Más población joven = más delito. En el caso de Guatemala el 70% de la población es joven, según el Informe de Desarrollo Humano del 2011 del PNUD. Más ocio en la población joven, definido como tiempo fuera de la familia y de la escuela = más delito. En Guatemala sólo el 17% de los jóvenes tienen acceso a la educación diversificada.

2) Más desempleo = más delito. Dentro de los sub ocupados y desocupados los jóvenes menores de 30 años se aproximan al 60% de la población económicamente activa, según la Encuesta Nacional de Empleo e Ingresos 2011.

3) Más inequidad en la distribución del ingreso = más delito. Guatemala junto con Brasil son los dos países del continente con mayor grado de inequidad de acuerdo al Informe de Desarrollo Humano del PNUD.

4) Menor consumo per cápita = más delito, sobre todo aquellos contra la propiedad.

5) Más urbanización (mayor concentración urbana) = más delito.

Las correlaciones anteriores demuestran que en sentido contrario, para disminuir la oportunidad de delito debe entonces invertirse en educación, empleo y ocio para los jóvenes, reducir la brecha de la inequidad, mejorar los niveles generales de desarrollo económico de los países para una integración plena de la población a la economía y establecer políticas de gestión urbana y ordenamiento territorial en función de una ciudad más humana y amigable. (Escribano, 2012, pp.9-10)

Como respaldo a la cohesión política que un programa de largo alcance y pertinencia comunitaria necesita, el informe destaca que “el Programa permitía la incorporación de los padres

de familia a las actividades y la recuperación del espacio público de las áreas más deprimidas de las zonas periurbanas." Asimismo, se señala que la coordinación interinstitucional (poco usual en Guatemala) logró articularse, entre otras cosas, con entidades cuyo mandato institucional es la protección ciudadana, el orden público y el cumplimiento del ordenamiento jurídico. Esto sin perjuicio de la libertad y el desarrollo propio de la escuela como espació de interacción comunitaria, así:

> La Policía Nacional Civil acompañaba las actividades se estableció la confianza necesaria de la población de los barrios para empezar a denunciar a los cabecillas de las bandas y pandillas locales, lo cual redundó en el descabezamiento de varias estructuras y por ende, el mejoramiento de las condiciones de seguridad de los barrios incorporados al programa. (Escribano, 2012, pp.9-10)

Metodología

El programa prevé el desarrollo de un conjunto de estrategias metodológicas que de manera integrada cree las condiciones para la consecución de los objetivos y resultados previstos. Las principales estrategias serán las siguientes:

- La promoción del protagonismo juvenil
- La descripción del fenómeno juvenil y la caracterización de su situación
- La apertura de la escuela como espacio abierto a los intereses de los jóvenes
- Creación una red de voluntariado solidario de jóvenes para jóvenes
- Componente de comunicación social y formación de la opinión pública
- Establecimiento de alianzas estratégicas

Pertinencia social

El máximo ordenamiento jurídico de Guatemala establece las condiciones ideales de bienestar para toda la población a partir de su preámbulo, el cual indica que:

> Afirmando la primacía de la persona humana como sujeto y fin del orden social; reconociendo a la familia como génesis primario y fundamental de los valores espirituales y morales de la sociedad y, al Estado, como responsable de la promoción del bien común... (Constitución Política de la República de Guatemala [Const.], Preámbulo)

Reafirmando este compromiso de garantizar a sus habitantes derechos sociales mínimos, el Estado de Guatemala, a través del mismo cuerpo legal, reconoce que: "Es deber del Estado garantizarle a los habitantes de la República la vida, la libertad, la justicia, la seguridad, la paz y el desarrollo integral de la persona" (Const., 1985, Art. 2). Por tanto, la promoción de estrategias, políticas, programas y proyectos educativos con pertinencia social, cultural y étnica en un país donde confluyen poblaciones ancestrales con un multilingüismo amplío y de gran riqueza cultural y aquellas moldeadas bajo los perfiles de la modernidad. El Estado de Guatemala impulsó el programa Escuelas Abiertas, dirigido a la integración social de adolescentes y jóvenes en riesgo social en Guatemala, un país donde, para el año 2009, la población en edad de 12 a 24 años significó un 28%. Con elevados porcentajes de desempleo juvenil y falta de acceso a la educación con tasas de cobertura apenas por encima del 34% para el ciclo básico y aproximándose críticamente al 20% para el diversificado.

El país no generaba oportunidades académicas ni laborales para más del 50% de la población joven y, acentuando la problemática ocupacional, más del 54% de dicho grupo poblacional se encontraba en condiciones de pobreza y pobreza extrema. Es así como se establece en la relación Estado–Población, donde el mismo genera un espacio para que la niñez, la adolescencia y la juventud que vive en zonas de alto riesgo social usen adecuada y constructivamente su tiempo libre los fines de semana, en procesos de educación integral que

incluyen el desarrollo artístico, deportivo y cultural, así como el fortalecimiento de las relaciones con su comunidad.

Referencias

Constitución Política de la República de Guatemala (1985).

Escribano, C. R. (2012). *Disminución de homicidios en Guatemala: una mirada desde la prevención*. Instituto de Enseñanza para el Desarrollo Sostenible (IEPADES).

Desigualdad social en los jóvenes de la ciudad de Neiva: un asunto más allá del dinero

JUAN CAMILO PUENTES CASTRO.

Planteamiento del problema

Neiva es la capital del departamento del Huila y ha tenido diferentes momentos a lo largo de su historia en los que ha tendido a ampliarse exponencialmente, sobre todo en su casco urbano; hoy se vive uno de esos momentos, evidenciado en el aumento de las inversiones en el sector de construcciones (Alcaldía de Neiva, 2010, Cámara y comercio, 2013); sin embargo, cuando se revisa en detalle se puede encontrar que la ciudad está creciendo en dos lógicas diferentes: la primera, que corresponde a la satisfacción de consumos, representada en centros comerciales y vivienda de alto valor; y la segunda, que corresponde a la respuesta al déficit de vivienda que hay para los sectores populares. Lo anterior hace evidente que la ciudad crece acentuando la brecha social.

Esto implica que la ciudad, caracterizada en otras épocas por mantener elementos propios de la cultura rural, entra en las lógicas del consumo, lo que obliga a sus habitantes a buscar la mayor cantidad de ingresos para poder satisfacer estas nuevas obligaciones, de ahí que las dinámicas familiares se alteren, pues los responsables del hogar deben salir a laborar y los jóvenes pasan una gran parte del tiempo solos. Esta trasformación en las relaciones familiares está generando un aumento en los índices de mortalidad juvenil, ubicándolos en el primer lugar de suicidios e intentos de suicidio para el año 2013 (Secretaría de salud de Neiva, 2013). Es por esto que la pregunta a la que responde esta investigación es: ¿de qué manera se asume la soledad en los jóvenes entre 13 y 17 años del sector popular y del sector social alto de la ciudad de Neiva, entre los años 2014 y 2015?

Marco teórico

Condición de juventud

Para responder esta pregunta, y como condición de toda investigación que tenga como sujetos a los jóvenes, es necesario decir cómo se entiende y define al actor-objeto. Para este trabajo no se piensa lo joven como algo que se agota en lo biológico; por el contrario, se asume la categoría como algo movible y cambiante según el contexto en el que se ubique. Se entiende el desarrollo de los jóvenes anclado en el presente, por lo que se convierte en una etapa de la vida definitiva en la consolidación de la visión y el sentido que se le construye al mundo en pos de la autonomía y emancipación. Así pues, se comprende la juventud como una condición que se define como:

> El entrecruzamiento (…) de direccionamientos y posiciones que a modo de vectores de fuerza orienta, pero también localizan al sujeto, en un universo de oposiciones que ordenan el mundo social y los submundos, a modos de subcampos, en el que el sujeto actúa y deriva sus cualidades sociales. (Castellanos, 2010)

Es desde ahí donde surge para la juventud su ser social.

Sin embargo, la condición de juventud tiene elementos comunes a todos los jóvenes y elementos que matiza; en los elementos que emparenta y hace que la categoría tenga una existencia social se contempla lo que Castellanos llama *la doble condición de miseria*, que son la miseria de posición y la miseria de condición (Bourdieu *et al.*, 1999, p.10). Pero estos elementos homogéneos son matizados por aquellos que los hacen dispares, por ejemplo, la edad, el desarrollo biológico, la etnia, la generación, la moratoria psicosocial, moratoria vital, género, el acceso a las instituciones socializadoras, etcétera. Pero de todos los elementos matizadores el más significativo es el socioeconómico, pues marca la forma en la que se accede a los diferentes capitales, en especial al capital social que es en donde se construyen los referentes que permiten superar las carencias del individuo y es desde donde se sostiene la idea de desigualdad social (Reguillo, 2010).

Soledad

Es por eso que esta investigación toma como punto de partida el acceso al capital social y es la sensación de soledad la mejor forma de evaluar las diferentes relaciones, pues este concepto se caracteriza por ser una experiencia subjetiva, involuntaria, negativa, atemorizante, avergonzante que afecta la esfera emocional, la esfera social, o ambas; además, está basado en la calidad de las relaciones con otros, no en el número; y se relaciona con disminución en la autoestima, timidez, tristeza, desinterés por la vida.

Para entender la forma en la que se indagó por la soledad, acudiremos a Weiss, quien, en palabras de Sánchez (2009), diferenció entre soledad de *tipo emocional* y *soledad de tipo social*: "La soledad emocional aparece en ausencia de apego emocional, y ocurre como resultado de la pérdida de intimidad con personas cercanas como padres, pareja o hijos" en los jóvenes puede verse reflejada en la relación con los padres o la familia, puesto que de estas relaciones, propias del circulo primario de socialización, proviene el sentimiento de seguridad, evaluada por el apego y el sentimiento de guía; en contraste, "la soledad social aparece en ausencia de una red social de apoyo, por ejemplo, como consecuencia de la pérdida de amigos, vecinos y colegas" se puede ver reflejada en los jóvenes en las relaciones con los pares, puesto que estas producen la sensación de afiliación, compuesta por la integración social entendida como el compartir información y experiencias con los otros; y, el sentido de confianza mutua en donde se combate el sentimiento de vulnerabilidad y abandono.

La soledad en el desarrollo psicosocial

El ejercicio de preguntar por la forma en la que los jóvenes acceden al capital social y cómo la soledad los afecta es importante en la medida en que se incruste en un marco interpretativo que aproveche los elementos que proporciona la pregunta, y en ese sentido nos vamos a poyar en el modelo teórico desarrollo psicosocial de Erick Erickson. En este se divide el desarrollo de la vida humana en etapas, de estas la más importante es la que se ubica en el periodo de la pubertad y adolescencia, es decir, el quinto estadío, pues se contempla un tránsito que va a marcar significativamente la vida del ser humano, este es el paso del círculo de socialización primario (familia y padres) al círculo de socialización secundario (pares), y de su superación dependerá la formación de la identidad personal, que se configura en aspectos como la identidad psicosexual, la identificación ideológica, la identidad psicosocial, la identidad profesional y la identidad cultural y religiosa. Según el mismo Erickson (2000), para esta etapa:

> El mayor problema con el que nos encontramos es el de quién pensamos que somos frente a quién piensan los demás que somos o que intentamos ser. ¿Quién cree él o ella que soy yo? Es una cuestión fastidiosa que uno se pregunta, y a la que es difícil encontrar una respuesta adecuada.

La forma en la que se supera la etapa es a partir del desarrollo de *la confianza en sí mismo* que tiene para pasar del primer círculo al segundo círculo de socialización; cuando la etapa se supera con dificultad se genera a largo plazo *inseguridad e incertidumbre*, es por eso que la soledad se convierte en la c*risis básica* de la etapa de la juventud.

Metodología y objetivos

Esta investigación es de corte cualitativo, con un método de análisis comparativo entre las formas en que asumen la soledad los jóvenes de los sectores populares y los del sector socioeconómico alto; la información se recogió por medio de la etnografía, la revisión documental

y la entrevista estructurada y semiestructurada. Disciplinariamente se apoya en la psicología con un marco interpretativo sociológico. Como objetivo general se planteó uno en el que se busca analizar la manera en que asumen la soledad los jóvenes entre 13 y 17 años del sector popular y del sector social alto en Neiva entre los años 2014 y 2015; en cuanto a los específicos, en la versión que se presenta en la Bienal, se busca realizar una descripción de los jóvenes del sector social alto y de los jóvenes del sector popular; en segundo lugar, se pretende identificar la importancia de las relaciones familiares y con los pares en la soledad emocional y social de los jóvenes; en tercer lugar, se compara la forma en la que asumen la soledad los dos grupos de jóvenes a comparar; finalmente, se quiere plantear una ruta en la construcción de las políticas públicas de juventud para la ciudad y presentar una nueva ruta a la hora de realizar trabajo de intervención los grupos de jóvenes pertenecientes a los sectores populares.

Resultados

Frente a la pregunta de investigación planteada se puede afirmar que los jóvenes del sector popular no presentan sensación de soledad frente a los jóvenes del sector social alto que sí manifiestan sentirse solos. Esta respuesta tiene elementos comunes, propios de la condición de juventud de ambos grupos sociales, en la medida en que para ambos no es una preocupación la soledad social, pues el sentido de afiliación generado por la integración social se ve satisfecho por medios como la internet, la socialización en el colegio y en sus lugares de residencia, que les permiten encontrar pares con los cuales desarrollar actividades que tiene como fin producir satisfacción hedonista. En el desarrollo de la confianza mutua se encontró que para ambos grupos esta recae en un solo par diferente del grupo amplio de pares; no obstante, frente a este par, los jóvenes del sector popular continúan teniendo dificultades para depositar toda su confianza, a diferencia de los jóvenes del sector social alto quienes suelen depositar toda su confianza en ese único par que en algunos casos asume también el papel de figura de apoyo y guía.

Frente a la soledad emocional, para ambos grupos, se evidencia que la figura de apego se ubica en el primer círculo de socialización, representado por la familia nuclear o extensa, estos son esenciales para el desarrollo de la seguridad, independientemente de si la relación es conflictiva o no. El otro elemento que es necesario para generar la sensación de seguridad es la figura de guía que para los jóvenes del sector popular se mantiene en el círculo primario, pues reconocen el sacrificio que han realizado sus padres para formarlos, razón por la que respetan las relaciones verticales que se dan con ellos, por lo que no se contraponen a los principios formados en su familia; sin embargo, esto hace que se genere una paradoja entre respetar los principios familiares y las satisfacciones de tipo hedonista propia de la etapa que están viviendo.

En contraste, para los jóvenes del sector social alto la figura de guía está fuera del círculo primario, esto obedece a que las relaciones horizontales dentro de los núcleos familiares les permiten cuestionar los principios con los que han sido formados, lo que lleva a afirmar que las relaciones con el segundo círculo de socialización ganan relevancia mientras se convierten en referentes para replantear esos principios con los que fueron formados, ante lo cual se puede decir que la soledad emocional genera sensación de soledad cuando la figura de guía no se encuentra en el círculo primario.

En este contexto, este grupo afirma que sí se sienten solos, ya que la soledad aparece cuando no hay nadie que los escuche, ya sean los padres, los pares o las instituciones, por lo que asocian la soledad al reconocimiento de los jóvenes como actores sociales, y cuando son escuchados saben que son importantes para alguien y desarrollan el sentido de confianza en sí mismos; es por eso que cabe resaltar que saben asumir la soledad de diferentes formas y que esta para ellos no es vista como un problema, sino como una situación que los va a hacer más fuertes, razón por la que deben enfrentarla. Lo anterior ocasiona que sientan que tienen mejores recursos propios para poder afrontar con seguridad y autonomía los retos de la vida diaria, imagen que también es reforzada por los medios de comunicación.

En cuanto a los jóvenes del sector popular, se puede inferir que no experimentan soledad emocional; para los jóvenes de este sector también aparece el sentimiento de soledad cuando no hay quien los escuche o cuando no hay con quien hablar; no obstante, para este contexto, no es posible que alguien los tome en cuenta debido a que las relaciones en sus familias y con las instituciones sociales son de subordinación, por lo que se acostumbran a ser silenciados. Esto conlleva a que a los jóvenes se les dificulte el desarrollo de la confianza en sí mismos, que se ve reflejada en la forma cómo interactúan con el segundo círculo de socialización, en el cual la confianza mutua no hace parte de las relaciones que construyen con sus pares, evidenciando el temor que sienten frente a ser defraudados o rechazados, y consideran que no cuentan con los suficientes recursos para afrontar los retos de la vida diaria; imagen que también es reforzada por los medios de comunicación.

Pertinencia social e impacto en la política pública

Esta investigación se convierte en un insumo para el desarrollo de las políticas públicas de juventud en la medida en que orienta frente a cómo se genera la desigualdad social y cómo se amplía la brecha social, eliminando el factor monetario; el desarrollo de la confianza en sí mismo es entonces un norte claro para que los programas de intervención en los sectores populares tengan una mayor incidencia, superando el determinismo y apostándole a generar otro tipo de trabajos a nivel cultural que ayuden a disminuir el proceso de descapitalización social y les permita a los jóvenes de las clases populares ampliar sus referentes, generar confianzas, empoderamiento de la forma como ven y asumen el mundo. Igualmente, aquí se ve cómo la familia y las instituciones educativas, que deben ser generadoras de dinámicas reivindicadoras, hoy son promotoras de la ampliación de la brecha social al no favorecer la libre expresión de los jóvenes, inhibiendo su goce pleno de los derechos. Es por esto que la escuela y su democratización deben ser vitales a la hora de poder generar espacios para los jóvenes, que vayan en pro de la generación de libertades y de reconocimiento social (confianza en sí mismos) y no solo como un espacio donde primen las

responsabilidades y las obligaciones, entendiendo que la etapa de la juventud no es transitoria sino configuradora y que por eso debe vivirse con plenitud.

Referencias

Alcaldía de Neiva - Secretaría Local de Salud. (2014). *Perfil epidemiológico municipio de Neiva, Huila del año 2013*. Recuperado de http://www.alcaldianeiva.gov.co.

Castellanos, J. M. (2011). *Jóvenes, culturas y poderes*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Erikson, E. H. y Miralles, A. G. (1980). *Identidad: juventud y crisis*. Editorial Paidós.

Montero, M. y Sánchez-Sosa, J. J. (2001). La soledad como fenómeno psicológico: un análisis conceptual. *Salud mental, 24*(1), 19-27. Recuperado de http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2001/sam011d.pdf.

Reguillo, R. (Coord.). (2010). *Los jóvenes en México*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Levantamento e análise das políticas públicas de juventude no brasil no período de 2009 a 2016

KAREN CORRÊA ALVES.
ROBERTA SANT'ANNA KAFROUNI.

Desenvolvimento

Objetivos

Geral: Levantamento dos Programas Sociais do governo federal para juventude de 2009 a 2016.

Específicos: Realizar uma análise dos conteúdos coletado sobre os programas a partir das seguintes categorias em que foram organizados: ministério que administra o programa, objetivo do programa e público alvo. Buscou-se extrair da análise das descrições de público alvo levantadas, a compreensão da concepção de juventude das políticas públicas brasileiras e, por fim, efetuar uma comparação com o estudo anterior de Kafrouni (2009).

Metodologia

Instrumento de coleta de dados: A busca foi realizada por endereços eletrônicos do CONJUVE (Conselho Nacional de Juventude) e dos vinte e quatro ministérios do Governo Federal Brasileiro. Nos sites dos ministérios a pesquisa pelos programas era realizada na seção *Ações e Programas*, quando inexistente esta seção, era realizada a procura com a palavra-chave *programa* no espaço de *busca* das páginas. A busca de literatura sobre o tema foi efetuada nas bases de dados Periódicos da Capes, Lilacs e Scielo, com as palavras-chave: Programas Sociais Governamentais para juventude, Programas Sociais Governamentais para jovens, Políticas públicas para juventude e Políticas públicas para jovens.

Procedimento de análise de dados: A priori fora realizada uma revisão de literatura da produção de 2009 a 2016 sobre o objeto de estudo desta pesquisa, buscando, pelas fontes citadas anteriormente, identificar a produção bibliográfica sobre programas sociais federais para a juventude nesse período. A análise do panorama de políticas públicas para jovens de 2009 a 2016, se deu por meio da organização de tabelas com o conteúdo sobre os programas nas seguintes categorias: ministério que administra o programa, objetivo do programa e público alvo. Da categoria público alvo, intentou-se extrair das descrições levantadas a compreensão de juventude das políticas públicas brasileiras articulando com a literatura levantada. Como este trabalho dá continuidade ao levantamento dos programas sociais governamentais brasileiros para juventude encontrado na tese de doutorado de Kafrouni (2009), foi verificada a variação da quantidade de programas e a quantidade de programas por ministério em relação ao que já foram relatados nesse estudo. A análise dos resultados foi exposta por meio de gráfico e texto expondo as categorias citadas neste tópico de procedimento de análise de dados, viabilizando comparações entre o conteúdo das categorias de cada programa social governamental destinado aos jovens no Brasil.

Pertinência social

Cerca de 18% da população brasileira é jovem, ou seja, 34.236.060 habitantes em nosso país têm entre 14 e 24 anos (Barreiro e Malfitano, 2014). Além de serem esta parcela numerosa da população, os problemas enfrentados pelos jovens na atualidade são considerados graves, havendo assim a demanda social de maior reflexão sobre o tema (Silva e Silva, 2011). Esta análise das políticas públicas para a juventude visa contribuir para compreensão da situação atual desta população que, por vezes em situação de vulnerabilidade social, podem ter dimensões de suas vidas expostas a riscos e comprometidas, como em seus desenvolvimentos psíquico e físico, saúde mental e fisiológica, expectativa de vida, qualidade de moradia, satisfação profissional e qualidade de suas relações interpessoais (interações sociais). Portanto, a atualização do panorama dos

Programas Sociais para jovens no Brasil possibilita futuras elaborações de intervenções psicológicas, jurídicas e de caráter político a partir das análises.

Impacto nas políticas públicas

Entendendo que os significados e a compreensão sobre adolescência (ou juventude) dos encarregados pela elaboração e implementação destas políticas refletirão na realidade material das ações e relações dos sujeitos, por conseguinte nos resultados surtidos das mesmas nos jovens e na sociedade (Barcelos, Vasconcellos, e Cohen, 2010; Kafrouni, 2009). Este estudo tem potencial de contribuição para a avaliação e melhorias das políticas sociais para juventude. A identificação dos objetivos e da compreensão sobre com que indivíduo estas políticas entendem estarem lidando, possibilita apreendermos quais demandas para a juventude brasileira que os programas foram planejados para atender.

Portanto, o levantamento dos objetivos propostos dos programas quanto ao sujeito alvo e quanto ao seu impacto social, e a análise da distribuição quantitativa deles por área (ministério) pode vir a colaborar para a otimização, modificação e possível ampliação e redistribuição das mesmas.

Resultados

Qualitativos: A partir das descrições de público alvo e objetivo(s) foram constatadas certas atribuições aos jovem atendido pelas políticas sociais, como a concepção dele como vulnerável e um potencial a ser desenvolvido. A compreensão de que o jovem é um indivíduo de direitos que devem ser assegurados fez-se presente. Uma demanda de redução de vulnerabilidade social de jovens alvos das políticas foi citada. Soares e Oliveira (2013) afirmam que vinculada a esta vulnerabilidade atribuída ao ser jovem, estão as medidas com objetivos de prevenção da violência também associada ao ser jovem em situação de vulnerabilidade. De acordo com os mesmos

autores, a este grupo de jovens, são destinados programas para prevenir e conter sua violência concebida como inerente.

Não distante da compreensão destes como vulneráveis, sucedeu a questão de produzir autonomia do jovem, oferecer-lhe formação cidadã, além de fornecer mediadores para elevar seu nível de escolaridade, qualificá-lo profissionalmente para o mercado e oferecer incentivos para concretizarem atividade geradora de renda. Este foco na qualificação para o mercado, vai ao encontro da concepção de jovem como sujeito da fase de transição de entrada no mercado de trabalho, por isso surge essa tutela para fins de qualificação (Zanella, Groff, Silva, Mattos, Furtado e Assis, 2013). Como Soares e Oliveira (2013) afirmam, há uma concepção de jovem presente na sociedade e no Estado do jovem como um indivíduo para o desenvolvimento de competências, ele é um capital humano a ser investido.

Questões secundárias, mas não poucos incidentes nas descrições estudadas, foi a necessidade de práticas culturais e incentivo à prática esportiva visando desenvolvimento de possíveis potenciais nos jovens.

Quantitativos: Do período de 1995 a 2006, houve um aumento de 8,36% do número de Programas Sociais Governamentais para a Juventude no Brasil. Atualmente, existem 39 programas. Participaram da amostra programa que tinham em sua descrição de público alvo a categoria Jovem ou que estavam no grupo de programas citados pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE). No gráfico abaixo pode-se observar a variação da quantidade de Programas Sociais Governamentais por ministério entre setembro de 2016 e o período de 1995-2006 estudado por Kafrouni (2009).

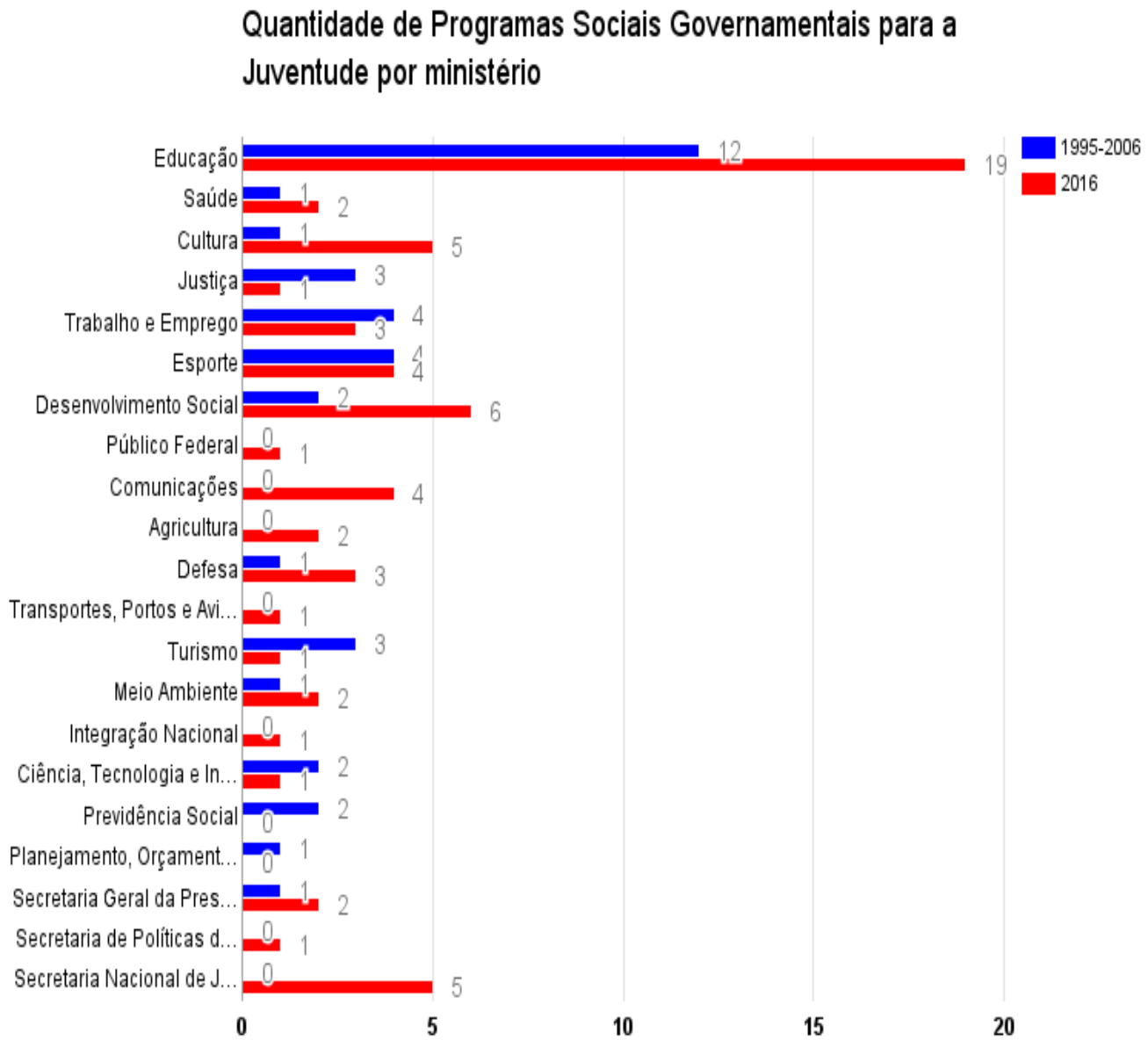


Figura 1: Programas Sociais Governamentais para a Juventude no Brasil nos períodos de 1995-2006. Alves e Kafrouni, (2016)

Pode-se observar no gráfico acima o aumento do número de programas voltados à juventude principalmente nas áreas da Educação, Cultura e Desenvolvimento Social. Uma análise mais aprofundada faz-se necessária para compreender como as ações propostas têm impacto na vida dos jovens que são o público-alvo dessas políticas e como articulam-se com o contexto social mais amplo.

Referências

Barcelos, M. R.; Vasconcellos, L. C. e Cohen, S. C. (2010). Políticas Públicas para adolescentes em territórios vulneráveis. *Revista brasileira em promoção da saúde, 23*(3), 288-294.

Barreiro, R. G. e Malfitano, A. P. S. (2014). Retrato das políticas públicas governamentais brasileira para a juventude nos anos 2000. *Última década, 40* (Projeto juventudes). 133-15.

Kafrouni, R. (2009). *A dimensão subjetiva da vivência de jovens em um programa social contribuições à análise das políticas públicas para a juventude.* Tese não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.

Silva, R. S. e Silva, V. R. (2011). Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. *Caderno CRH*,*24*(63), 663-678.

Soares, Z. B. e Oliveira, L. V. (2013). As Políticas Públicas brasileiras e a questão da juventude. *Emancipação, 13*(2), 225-238.

Zanella, A. V., Groff, A. R., Silva, O. B., Mattos, L. K., Furtado, J. R. e Assis, N. (2013). Jovens, juventude e políticas públicas: Produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros. *Estudos de Psicologia, 18*(40), 327-333.

¿Jóvenes políticos y públicos?

ANA DANIELA CARDOZO.
OSCAR JAVIER MENESES.
LAURA MILENA GARZÓN.

Introducción

Cada tiempo y lugar produce en los jóvenes que los procesos culturales determinan cada contexto y moldea unas dinámicas que se convierten en determinantes para sus proyectos de vida; en esta relación se potencializan o se quedan reducidos los jóvenes y sus dinámicas a una utopía desde la cual el panorama es desalentador. En ese sentido, el joven hace parte de una realidad que responde al modelo de sociedad alienador que cada día intenta reducir más el espíritu crítico y las ganas de "Cambiarlo todo" (Barbero, 2014). La escuela debe jugar un papel fundamental para el desarrollo del joven; sin embargo, desde varios trabajos etnográficos, auspiciados por la FES entre 1991 y 1992 en diferentes regiones del país, son reconocidos los mismos rasgos autoritarios y represivos, el rol del maestro como dictador, la vigilancia y prohibiciones (disciplina) como instrumentos para la homogenización del ser, el cuerpo como principal objeto de control, la definición estricta de espacios y tiempos y los componentes que debería tener cada uno de ellos (clase de sociales, tarea: mapa de Colombia); pareciera que esos estudios fueran intemporales, pues siguen vigentes en el contexto colombiano.

Cajiao (1994) y Noguera (1997) coinciden en afirmar que en Colombia la institución escolar ha permanecido inmodificada desde que sus lineamientos generales fueron definidos en la segunda mitad del siglo XVIII, debido al aislamiento de su medio exterior. Este es el contexto desde el cual el semillero de investigación Comunicación, Educación y Cultura, integrado por jóvenes de Comunicación Social y Periodismo de la USCO y desde el proyecto de intervención

Agenda Joven, desarrollado desde el área de comunicación comunitaria y ciudadana, pretende implicarse, hacer inmersión para comprender cómo sobrevive y cómo se dan las prácticas participativas y democráticas de los jóvenes, de qué escenarios se apropian estos sujetos de derechos para expresar o no sus formas de participar y de estar con otros pares para compartir sus visiones de mundo, para unirse a otros y sacar a flote sus saberes.

Metodología

Lo anterior motivó al grupo de investigación dentro del proyecto Agenda Joven a centrar su trabajo en estos puntos neurálgicos, desde un escenario que denominamos "Escuela puerto" y que corresponde al abordaje teórico, y un segundo escenario denominado "Escuela itinerante" que pertenece al trabajo de campo realizado con jóvenes de tres colegios públicos de la ciudad de Neiva que se encuentran en el rango etario de 14 a 28 años, utilizando elementos de la IAP, tales como la observación participante, encuestas, talleres, encuentros, devoluciones creativas, foros y debates que propician permanente diálogo e intercambio de prácticas entre ellos y nosotros, que pretendemos desde nuestra mirada juvenil comprender, desde lo teórico y desde lo vivencial, conceptos, prácticas y nuevos saberes sobre la concepción de joven y la relación joven, participación y política pública.

Asimismo, hemos acudido a la etnografía, para que desde la observación detallada y la constante relación con los actores, nos posibiliten aprehender, conocer e interpretar el punto de vista, el sentido, las motivaciones, interacciones y expectativas que los jóvenes dan a sus propias acciones sociales, proyectos personales o colectivos, y al entorno educativo y cultural desde el cual participan. Al tomar elementos de la IAP y de la enografía buscamos trabajar con los otros jóvenes procesos y resultados que emerjan de reflexiones –investigaciones sobre nuestras propias realidades abordadas, no solo para conocerlas, sino para transformarlas–.

Resultados

Ser joven entre teoría y práctica

La Ley Estatutaria 1622 de 2013 define que ser joven en Colombia es toda persona entre los 14 y 28 años de edad. Barbero (2014) dice que joven es un actor social que tiene un papel en su entorno inmediato, dotado de derechos y que debe asumir deberes en la sociedad a la que pertenece, "una comunidad de sentido" o un sector de cambios constantes; ser joven es una etapa de transición, un momento de cambios pensados hacia el futuro inmediato; no obstante…

> gran parte de las apariciones de jóvenes en los medios responde a estereotipos, prejuicios y demás construcciones simbólicas del concepto de joven derivados no solo de nuestra experiencia directa sino también de la imagen que los propios medios de comunicación de masas transmiten. (Lozano, 2007)

Es por ello que, para comprender el concepto de joven sobre el que nos movemos, partimos de reconocer que vivimos en una época de globalización. En este sentido, se habla del joven como uno de sus principales actores, por sus habilidades para comprender esos nuevos lenguajes simbólicos. Un joven es un ser capaz de construir, desde su contexto, sus experiencias y vida cotidiana, un ciudadano no ajeno a las actividades y dinámicas de su territorio**.** Reconocemos entonces que el ser joven es una categoría sociocultural cuya identidad está en constante construcción y en donde se fusionan diferentes propuestas que rebasan las dimensiones locales sin desconocerlas.

Las reflexiones apuntan a pensar que el joven es un actor en desarrollo y entiende a la juventud como una etapa, un momento en el que se está permitido pensar, expresarse y participar de manera libre sin el peso de las equivocaciones que considera el mundo adulto, es una etapa transitoria, donde se reconoce la identidad, se descubren cualidades, potencialidades, y se trazan los lineamientos de su posible proyecto de vida. Desde la observación participante y encuestas y

talleres realizados con los tres colegios públicos estudiados se advierte que "Ser Joven" para estos jóvenes está asociado a:

- "Una etapa de la vida en donde nos formamos como adolescentes", "un momento donde aprendemos a tomar nuestras propias decisiones", "es cuando comenzamos una vida como ciudadanos políticos, y prestos a aportar a nuestra sociedad" (Colegio Humberto Tafur Charry, edades: 15 y 16 años, Grado Décimo).

- "Ser dueños de nuestro presente y estar dispuestos a desafiar nuestro porvenir", "es vivir en libertad sin demasiadas preocupaciones y responsabilidades" (Colegio Promoción Social, edad: 15 años, Grado Décimo).

A pesar de que el concepto "Joven" es una palabra ambigua, la sociedad siempre ha observado una masa homogénea, inmadura e irresponsable, incapaz de imaginar los aportes que la juventud podría hacer, y es desde ahí que los jóvenes empiezan a mostrar cierta desmotivación hacia el ejercicio participativo, pues la tan anhelada libertad y las pocas preocupaciones y responsabilidades se quedan en el discurso, en la práctica, son y somos culpados de generarle muchos problemas al país, son y somos llamados permanentemente al orden, al cumplimiento, a producir, a comprometernos con responsabilidad en todo lo que emprendamos. Ni teórica ni vivencialmente la juventud es una sola, no es un momento eterno, ni fugaz, pero desde esta juventud, la de hoy, los jóvenes dicen que sus voces y opiniones no son tenidas en cuenta, que muchas de sus manifestaciones no logran cambiar las realidades, que termina imponiéndose la ley del poderoso, del hegemónico, del sabelotodo, de allí que viéramos pertinente indagar también sobre el concepto de participación.

Participación juvenil, en busca de sentido

Es importante comprender el concepto de participación en un sentido amplio, así lo plantea Ariel (2003): "como un proceso social que resulta de la acción intencionada de individuos y grupos

en busca de metas específicas, en función de intereses diversos y en el contexto de tramas concretas de relaciones sociales y de poder". Este es el concepto desde el cual partimos para encontrarnos con los jóvenes que vienen participando del proceso sin ser parte de una sola organización, sin representar a un grupo homogéneo; muy pocos, solo los del MEI 8, expresan tendencias políticas determinadas, todos son diferentes desde sus estéticas, creencias, costumbres, posturas y prácticas participativas. En los diálogos con estos jóvenes pareciera haber un antes y un después: la historia, los medios, la escuela, los adultos nos muestran unos jóvenes de los años 60, 80, 90, participativos y transformadores de las sociedades. Y luego pareciera que no ha pasado nada, pero recordamos las marchas y "abrazatones" por los árboles y el medio ambiente, por la defensa de nuestro territorio, por la ley de educación, y volvemos a sentirnos sujeto colectivo.

En medio de estas miradas y reflexiones las investigaciones dan cuenta de procesos que han intentado unir fuerzas bajo la estrategia de participación juvenil guiada por un experto y se intenta la construcción concertada entre actores de una política de juventud, especialmente tras la promulgación de la Ley 375 de la Juventud en 1997, y desde aquí el tema juvenil deja de ser un asunto de gobierno y se convierte en Política de Estado. También se crea el Sistema Nacional de Juventud, entendido como el conjunto de instituciones, organizaciones, entidades y personas que realizan trabajo con la juventud y en pro de la juventud.

En esta medida, el Estado aúna esfuerzos con las comunidades para la institucionalización de políticas específicas para los jóvenes. Esto se traduce en reglamentaciones y creación de instancias a nivel del gobierno, y en la generación de mecanismos concretos para la participación juvenil. Todo ello se sustenta en la concepción de que los jóvenes se organicen para el ejercicio de su participación política y ciudadana, generando así la noción de un joven que interlocuta con las instancias de gobierno y entra como actor social al debate de lo público, mediante su inclusión en ofertas desde lo institucional.

Pero la Ley 375 tuvo varias falencias, entre estas la limitación del rango de edad que iba desde los 14 a los 26 años, y generó que después de un tiempo el joven comenzara a desligarse de los consejos de juventud, convirtiéndolos en un tema del gobierno de turno que no tenía trascendencia ni voz fuerte para la creación de políticas públicas; otro tema que generó una ruptura entre el objetivo inicial de la ley es la intención de asistencialismo de parte del Estado, "mal acostumbrando" a los jóvenes a obtener casi siempre una solución o ayuda de él y convirtiendo el tema de la participación en algo muy bien argumentado en lo teórico pero casi nulo en la práctica. Esta es una realidad que se ha evidenciado en los talleres, done los jóvenes de algunos sectores responden a prácticas asistencialistas y otros están totalmente desinformados de asuntos concernientes a nosotros los jóvenes. La alcaldía ha promovido encuentros para socializar las políticas y los planes, pero nosotros no asistimos porque tampoco fuimos convocados. Y si fuimos convocados no nos parecía importante porque no entendíamos para qué la participación juvenil ni menos el para qué de las políticas públicas.

Políticas públicas y jóvenes públicos y políticos

En medio de estas dinámicas se hace necesario construir una ley que convirtiera al tema de juventud en un asunto de verdadera trascendencia, por esto se trabajó en la apuesta de reformar la vieja Ley Nacional de la Juventud por la que ahora es conocida como Ley 1622 del 29 de abril de 2013 o Estatuto de Ciudadanía Juvenil, promoviendo la inclusión de los jóvenes en la participación, posibilitando la toma de decisiones, la organización y la expresión para dar solución a sus propias necesidades; el estatuto convierte al joven en un actor de solución a sus propias problemáticas basado en que son los jóvenes conocedores de su entorno y relaciones sociales, es decir, que hay una revalorización del concepto de joven y de su práctica participativa, política y por lo tanto pública. Ya está la ley, ahora ¿dónde estamos nosotros?

En el ámbito local han sido varios los planes que han intentado intervenir y crear política pública desde los jóvenes, como el caso del Programa "Muchachos y Muchachas a lo Bien" durante

la administración de Héctor Javier Osorio Botello (2001–2003), el Programa "Visión Joven" en la administración de Cielo González Villa (2004–2007), entre otros intentos de menor trascendencia. Bajo esta coyuntura, organizaciones juveniles de Neiva abren un espacio que se conoció con el nombre de Mesa de Unidad Juvenil, un espacio de encuentro de colectivos y grupos juveniles de la ciudad. En este se promovían acciones en el campo ambiental, estudiantil, político y comunitario. Esta mesa logró espacios de negociación con la administración municipal con el fin de participar en la construcción conjunta de las políticas públicas juveniles de la ciudad. Es cuando nace el primer espacio que generó expectativas importantes en el escenario local conocido como Festival Municipal de la Juventud "Vamos a la Fija". Sin embargo, la iniciativa no fue bien recibida por organizaciones juveniles de la ciudad por considerarse impositiva, pues muchas de estas ideas nunca fueron discutidas en espacios que tampoco existieron, según manifestaron integrantes de estas organizaciones.

Es un campo de tensiones entre discursos y prácticas, pero ya hay un terreno abonado importante para seguir trabajando sobre él. Ahora las nociones de participación corresponden en su mayoría a visiones en torno a "ser parte de, estar presente en, ser tomado en cuenta por y para, involucrarse, intervenir en, etcétera" (Giménez, 2000). El participar para los jóvenes de los colegios se remite a:

- "Un método por el cual podemos influir en la toma de decisiones de alguien o algo" (Colegio Humberto Tafur Charry, Grado Décimo, edad: 15 años).
- "Un modo de expresar en clase lo que entiendo sobre el tema de una materia" (Colegio Promoción Social, edad: 14 años, Grado Octavo).
- "La forma de interactuar con las demás personas, podemos poner a prueba nuestro conocimiento, en la participación se aprenden cosas nuevas" (Colegio Inem Julián Motta Salas, edad: 16 años, Grado Noveno).

Como se advierte, tampoco hay un solo concepto y menos una sola práctica de lo que es o de cómo se participa. Este concepto y esta práctica también tienen que ver con las tramas culturales de las cuales estamos hechos los jóvenes, de las experiencias formativas, educativas y comunicativas que hayan sido significativas o de las indignaciones que nos cansan y nos llevan a participar. Ante esta situación urge el fortalecimiento de una ciudadanía y una apuesta democrática desde la inclusión de lo juvenil, con reconocimiento explícito de sus derechos y promoción de un papel activo frente al sistema político, social y cultural, que, como dice Reguillo (2000), convoque todas las sensibilidades juveniles, capaz de comprender que los jóvenes no responden a una categoría homogénea, estática ni invisible, sino a un sector poblacional de una gran diversidad,

> con múltiples identidades, donde entra en juego tanto lo material como lo simbólico, así como también lo cultural, lo socioeconómico, la dimensión de género, lo político, lo étnico y lo religioso, que se conjugan permanentemente; donde deberían ser pensados como sujetos de discurso con capacidad para apropiarse y movilizar los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales, es decir como agentes sociales. (Reguillo, 2000)

Conclusiones

Los jóvenes neivanos han ido desarrollando su papel como actores sujetos de derechos abandonando el ser pensado y planeado por la administración, con poder para renovar sus realidades reconociendo que la sociedad necesita un cambio en sus dinámicas sociales y por ello el joven necesita convencerse aún más de que es capaz de planear y ejecutar políticas públicas que respondan a sus demandas, teniendo en cuenta que son ellos quienes conocen y viven sus propias problemáticas, logrando así darle la vuelta al orden preestablecido, siendo ellos quienes conozcan y hagan la política pública en su esencia misma como un mecanismo que comprende y aborda las realidades de los jóvenes, da vigencia a sus derechos y responsabilidades, reconoce y reafirma sus identidades y afianza sus potencialidades, resultado de consensos y acuerdos entre jóvenes, Estado y sociedad.

Con la investigación hemos adquirido la experiencia necesaria para reconocer que en Neiva el problema con la juventud es la "Escasa participación, organización y articulación juvenil" (Diagnóstico juvenil, actualizado 2016), tema que en el marco de Agenda Joven ha generado acciones como el Encuentro Departamental de Jóvenes, llevado a cabo en diciembre de 2015, que convocó a más de 150 jóvenes de diferentes organizaciones, colectivos y parches juveniles, incidencia que ha venido promoviendo que los jóvenes se organicen. Empezamos a incidir cuando somos capaces de responder qué es política pública, porque entonces la conocemos, ya la vivimos, ya la valoramos y participamos en su diseño, ejecución, evaluación y seguimiento.

Referencias

Ariel, N. R. (2003). *Reflexión de construcción colectiva.*

Barbero, J. M. (2014). Entrevista de O. Rincón [video]. *Los jóvenes siguen queriendo ser ciudadanos, pero de otro planeta.* Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=VdvwSHvEob0.

Cajiao. (1994). *Poder y Justicia en la Escuela Colombiana*. Cali, Colombia: Fundación FES.

Giménez, G. (2000). La cultura como identidad y la identidad como cultura.

Lozano, M. (2007). *El papel del movimiento asociativo juvenil en la representación de la juventud en los medios. ¿Una alternativa?*

Noguera. (1997). Educación y democracia. Un problema más allá de la escuela y el maestro. *Revista Educación y Ciudadanía, 3*, 23- 36.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto.* Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.

Reguillo, R. (2000). *Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión.*

Evaluación del programa Clubes Juveniles en el marco de la política pública de juventud en la ciudad Neiva, Huila-Colombia

JONATHAN EDUARDO SIERRA DÍAZ.

PATRICIA GUTIÉRREZ PRADA.

La presente investigación tiene como antecedente los resultados de la investigación *Participación política de los jóvenes, barrio Altico, Neiva - Huila,* cuyos hallazgos evidencian que los jóvenes perciben la participación política como fundamental para generar espacios democráticos, pero perciben que ante la ineficiencia gubernamental la motivación es baja, desconocen la normatividad en temas de juventud y perciben que son ignorados en procesos de política de juventud. El municipio de Neiva, entre los programas que desarrolla para los jóvenes, se encuentra el de Clubes Juveniles, desconocido por una parte importante de jóvenes; ello motiva el fin de la presente investigación para evaluar el programa de Clubes Juveniles de Neiva, pues Roth Deubel (2002) manifiesta que la evaluación es entendida como una práctica de argumentación en información pertinente que permite hacer juicios más objetivos respecto a las acciones públicas, otorgando legitimidad a los gobiernos cuando presentan la legitimidad de sus resultados.

El Municipio de Neiva ha invertido aproximadamente $400 000 000 en seis años en el programa; con ánimos de continuar investigando en el tema de juventud se estructura la problemática para responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los efectos del programa de Clubes Juveniles en el marco de la política pública de juventud en la ciudad de Neiva, Huila? De ahí que el presente proyecto de joven investigador tiene como objetivo general evaluar el programa de estos Clubes Juveniles. Los objetivos específicos consisten en la descripción del contexto institucional para comprender los procesos de participación de los involucrados,

identificar los efectos del programa respecto a su planeación, ejecución y logro de metas, y generar propuestas que fortalezcan y beneficien tanto a los actores institucionales como a los jóvenes.

El presente proyecto se encuentra en desarrollo, por lo tanto se exponen resultados parciales que muestran avances del proceso de evaluación del programa. Respecto a la Política Pública de juventud en la ciudad de Neiva, los procesos de participación juvenil en el marco sociopolítico se han construido paulatinamente, evidenciando que esta población conoce poco frente a sus responsabilidades como ciudadanos; reflejo de ello es que para el año 2011 se adopta la Política Pública de Juventud mediante Acuerdo 016, once (11) después de aprobada la ley 375 de 1997; en el año 2013 emerge la ley 1622 y en el año 2015 el municipio de Neiva tenía la organización de la estructura administrativa y de gestión para la realización de estudios que investiguen y diagnostiquen a la población joven. Todo lo anterior muestra avances respecto a emprender acciones político-administrativas para atender las necesidades de las y los jóvenes de Neiva (Hembuz, Caicedo y Gutiérrez, 2015).

En este estudio se definió evaluar los periodos comprendidos entre el año 2008 y 2015, dada la disponibilidad de la información en la alcaldía de Neiva. Se ha identificado disminución de recursos invertidos año tras año en el programa; durante tres años se les asignó a operadores para su ejecución en 2008, 2009 y 2011, aclarando que en el año 2010 no se logró adjudicar el convenio para el respectivo programa; el ICBF fue cofinanciador durante los dos primeros años y en el año 2011 deja de participar, por consiguiente, redujeron los recursos y la población beneficiaria. La administración municipal llevó a que el programa se renovara hasta el año 2013 con continuidad hasta el año 2015; se pudo identificar en la evaluación de estos periodos que se cambió la modalidad para la ejecución del programa implementando contratación directa al ejecutar los recursos para Clubes Juveniles.

Respecto al tema de políticas públicas, se considera que son un proceso de mediación social, dado su objeto, y de ese modo se hace frente a los desequilibrios que pueden acontecer

entre diferentes sectores o en la sociedad global, cuya relación es global-sectorial (Muller, 2002). En cambio, Roth Deubel (2002) considera que una política pública es:

> Un conjunto conformado por uno o varios objetos colectivos considerados necesarios o deseables y por medio y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar la situación percibida como insatisfactoria y problemática. (p.27)

Para Meny y Thoenig (1992) existen distintos modelos teóricos que contribuyen a conocer mejor una política pública, y se manifiestan en tres grandes grupos: 1) De enfoque social, privilegiando al individuo y al pluralismo social y solo ve al Estado como quien atiende las necesidades sociales. 2) Le atribuye al Estado la condición de instrumento, donde solo dispone de una autonomía marginal y ya representa los intereses del capital. 3) Finalmente aquí se refleja un punto intermedio entre el Estado y la sociedad del cual resultan políticas públicas. Además, existen diferentes tipos de políticas públicas de acuerdo con criterios formales o institucionales: políticas nacionales, políticas locales y políticas intergubernamentales o en función de los grupos en los que interactúan.

En el tema de participación, para que una política pública sea funcional, es necesario hablar de participación como un fundamento teórico dentro del entendimiento de la presente investigación. Al respecto se tiene que:

> El termino participación posee un carácter polisémico y está sujeto a una diversidad de variables. La indagación seria según el uso del término en diferentes condiciones, no es lo mismo hablar de participación desde una instancia de poder, que a una instancia subordinada, de resistencia o ciertamente horizontalidad. La participación puede interpretarse como una estrategia de legitimación, además puede entenderse como una aspiración a la inclusión o de

> ganar visibilidad o de un orden hegemónico, o también como una forma de potenciación de sujetos sociales. (Garcés y Acosta, 2012, p.20)

La participación puede entenderse como la acción de tomar parte de algo, lo que requiere que las partes (en este caso los ciudadanos jóvenes) se vinculen a los diferentes espacios que existen y no solo entenderla como un derecho sino también como un deber. La participación es necesaria en todas las decisiones del estado, donde se fortalezcan procesos comunitarios, lo cual no significa que sean los únicos espacios donde se pueda ejercer; además, la ausencia de participación se presenta por factores como el desconocimiento de lo normativo y sería necesario revisar la relación autoridades-comunidad, que a fin de cuentas no se ve reflejada en el aumento de la participación; por el contrario, ha disminuido (Castro, Cortés y Díaz, 2000).

La verdadera participación es la que el individuo o grupo social ejerce no solamente conscientemente, sino activamente, responsablemente y con compromiso ciudadano (Gaviria Correa, 2007, p.26). Para Giovanni Santori, citado por Gaviria Correa (2007) la "participación es tomar parte personalmente, un tomar parte activo que verdaderamente sea mío, decidido y buscado libremente por mí (…) participar es ponerse en movimiento por sí mismo, no ser puesto en movimiento por otros". Asimismo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), define participación como "la intervención directa de los individuos o grupos de interés en los procesos económicos, sociales, culturales, y políticos que afectan la vida, con un acceso constante a la adopción de decisiones y al poder" (PNUD, 1993, p.25).

En relación con el concepto de joven, la Ley Estatutaria de juventud 1622 del 2013, define joven y juventudes en su artículo 5º, de la siguiente manera:

Joven: Toda persona entre 14 y 28 años cumplidos en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía.

Juventudes: Segmento poblacional construida sociocultural mente y que alude a unas prácticas, relaciones, estéticas y características que se construyen y son atribuidas socialmente. Esta construcción se desarrolla de manera individual y colectiva por esta población, en relación con la sociedad. Es además un momento vital donde se están consolidando las capacidades físicas, intelectuales y morales. (Ley Estatutaria 1622, 2013)

Sobre la concepción de la juventud o del ser joven se encuentra que:

Si avanzamos en nuestra propuesta, y entendemos la noción de juventud como una categoría construida a partir de la relación con el tiempo y el espacio, es decir, como categoría enmarcada en el mundo social (Chaves, 2006), podemos analizar las modalidades en que se "produce la juventud" (Martín Criado, 1998) de acuerdo con experiencias y compromisos vitales, sociales e históricos diferentes, que no hacen sino mostrar los límites que presenta toda clasificación cuyo centro sea solo la edad biológica o una concepción homogeneizante de la juventud. (Vommaro, 2013, p.9)

La evaluación, según el Ministerio de Administraciones Públicas (MAP) de España (como se citó en Salazar, 2009), es un proceso sistémico de observación, medida, análisis e interpretación pública, sea esta un programa, una norma, una política pública o plan para lograr un juicio valorativo con evidencias que reflejen lo logrado, lo cual termina siendo útil para las decisiones de los gestores y de la ciudadanía en general. En términos generales puede entenderse que la evaluación es "la actividad de comparar un determinado proceso o unos específicos resultados con propósitos u objetivos previamente establecidos o planteados, por consiguiente es confrontar la validez de un determinado proceso" (Salazar, 2009).

En los lineamientos establecidos por el ICBF,

> Los clubes prejuveniles y juveniles son oportunidades para el ejercicio de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, son escenarios de encuentro que favorecen el desarrollo personal, de competencias, la socialización y la proyección en sus comunidades y municipios, y es a través del encuentro, el reconocimiento mutuo, la construcción de valores, la participación en proyectos grupales y de emprendimiento, proyectos a favor de sí mismos (proyecto de vida), que incluyen a sus familias, los pares y las comunidades en las que viven, donde los jóvenes tejen sus historias. (Ministerio de la Protección Social, 2008, p.18)

Para el año 2015 se encuentran documentados treinta clubes juveniles, con la participación de 335 jóvenes de las diez comunas y dos corregimientos (Caguán y Fortalecillas); se conformaron al seleccionar las Instituciones Educativas de mayor vulnerabilidad de la ciudad de Neiva, por lo cual la inversión fue en capacitaciones sobre temas de sexualidad, sustancia psicoactivas y pandillismo. Para el 2016, la actual administración municipal en su plan de desarrollo no plantea la continuación del programa Clubes Juveniles.

Frente al impacto en la política pública, los resultados de este trabajo ofrecerán aportes académicos en el marco de actualización de la política pública de juventud del municipio de Neiva tanto para la población beneficiaria que se vincula a programas sociales como para las instituciones responsables de tales programas, entendiendo que esta es la primera evaluación del programa. Por lo tanto, el compromiso del investigador es alto dado que deben surgir propuestas para el fortalecimiento de los espacios de participación juvenil, procurar una mejor manera de ejecutar los recursos y aumentar los procesos de educación ciudadana para los jóvenes de Neiva.

Para el desarrollo de la investigación se está utilizando metodología mixta, con técnicas cualitativas y cuantitativas. A partir de Muller (2006), se seguirán diez elementos para investigación de políticas públicas; las técnicas de recolección de información serán grupos de

discusión, entrevistas a profundidad, encuestas y análisis documental. Las categorías de análisis definidas son: el conocimiento general del programa, contexto institucional y capacidad de participación. Por consiguiente, se definió utilizar una evaluación de tipo Ex-post que, según Roth (2002), consiste en la obtención de conocimientos y enseñanzas para la toma de decisiones futuras que les permita hacer los respectivos ajustes para la mejora del mismo programa.

La pertinencia social del proyecto se entiende desde el interés de analizar tanto la inversión como las acciones sociopolíticas que de alguna manera han implicado esfuerzos importantes para la población juvenil del municipio de Neiva; por ello, la evaluación del programa responde a las necesidades sociales al momento de explorar las dinámicas de la población joven, puesto que al final se obtendrán resultados que retroalimenten al programa, a sus beneficiarios y a la institucionalidad de Neiva, la cual será, en últimas, la que tome decisiones concernientes a la continuación, ajustes y/o modificaciones al programa de Clubes Juveniles.

Referencias

Caicedo, S. C., Gutiérrez, P. y Hembuz, G. D. (2015). *Cartilla Didáctica, Lineamientos para la Actualización de la Política Pública de Juventud del Municipio de Neiva*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana, Alcaldía de Neiva.

Castro, M., Cortés, M. y Díaz, L. (2000). *Para Participar: Consejos Municipales de Desarrollo Rural*. Bogotá D.C., Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Garcés, Á. y Acosta, G. L. (2012). *Participación política juvenil*. Medellín, Colombia: Sello Editorial Universidad de Medellín.

Gaviria Correa, G. (2007). *De la democracia participativa*. Medellín, Colombia: Aleida Casas Impresiones.

Ley 1622. Ley Estatutaria 1622. Diario Oficial 48776 (29 de abril de 2013). Bogotá.

Meny, I. y Thoenig, J. C. (1992). *Las Políticas Públicas*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.

Ministerio de la Protección Social. (2008). *Lineamientos Técnicos - Clubes Juveniles y Pre-Juveniles*. Instituto Colombiano del Bienestar Familiar. Bogotá, Colombia.

Muller, P. (2002). *Las Políticas Públicas*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1993). *Informe sobre Desarrollo Humano. Participación Popular*. Naciones Unidas.

Roth, A. N. (2002). *Políticas Públicas. Formulación, Implementación y Evaluación*. Bogotá, Colombia: Ediciones Aurora.

Salazar, C. (2009). La evaluación y el análisis de políticas públicas. *Revista Opera.* Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67515007003.

Vommaro, P. A. (2013). Balance crítico y perspectivas acerca de los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina (1960-2012). *Sudamericana*. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/859/87.

Oportunidades para los jóvenes del agro y los territorios rurales: la experiencia de Costa Rica en la formulación e implementación de una política pública para las juventudes rurales

DR. RAFAEL MESÉN VEGA.

Introducción y antecedentes

En Costa Rica, la relación entre extensión y juventud rural se estableció desde que se instaló el Servicio de Extensión en imitación al modelo de los Estados Unidos, como sucedió en todos los países de América Latina. El Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG) creó un programa específico para la atención de la juventud y mujer rural (los clubes 4-S) y cada agencia contaba con dos promotores sociales responsables. Como resultado, se obtuvo una gran inserción de los jóvenes en la producción y en la multiplicación de líderes que contribuirían en muchas organizaciones en el ámbito nacional. Sin embargo, con la implantación de los planes de ajuste estructural (PAE) en la década de los ochenta, desaparecieron los programas de extensión y por ende los programas de juventud rural en América Latina. En Costa Rica, lamentablemente, el programa de juventud dejaba de ser parte del sistema de extensión, perdiéndose la sensibilización y las competencias para el trabajo con jóvenes (MAG, 2009).

Los clubes 4-S siguieron operando desde el año 1986 por medio de la Fundación Nacional de clubes 4-S FUNAC, con presupuesto del MAG. El trabajo de la FUNAC se concentró en colegios técnicos, en convenio con el Ministerio de Educación, con la visión de aprovechar el excelente capital humano de los mismos para el agro. Sin embargo, dada la falta de articulación de la educación técnica con el sistema de extensión y las otras instituciones del sector agropecuario, se desaprovecha el trabajo y el talento de los jóvenes para renovar la base productiva y organizativa del país.

En 2006 se creó el Programa Nacional de Juventudes Rurales (PRONAJUR) con el propósito de restablecer el trabajo con la juventud desde las agencias del MAG. PRONAJUR pretendió constituirse como una alianza de instituciones para: a) la formación de capacidades agroempresariales, b) la organización autónoma de los jóvenes, y c) el fomento del emprendimiento de los jóvenes. El programa operó desde 2007 hasta 2012 con una red de apoyo (REDIAJUR) de 15 instituciones públicas y privadas que aportaron recursos y servicios a los jóvenes, con coordinadores del MAG en las 8 regiones del país.

Con el cambio de gobierno en el año 2014, la administración Solís impulsa la idea del trabajo con la juventud, y el Ministerio de Agricultura propone, dentro de la política del sector agroalimentario y de desarrollo rural, la priorización de la juventud rural con el pilar "2 oportunidades para la juventud del agro y de los territorios rurales de la política de 2015-2018". Se pretende que en esta nueva política pública se aprovechen los enfoques y metodologías aportados por PRONAJUR en el sector agropecuario, como los de la Fundación de clubes 4-S (ahora Consejo Nacional de clubes 4-S) para los colegios técnicos. Para cumplir con dicho objetivo se requiere una visión sistémica que analice tanto la trayectoria de vida de los jóvenes desde su salida de la escuela hasta su ingreso a los sectores productivos. En esta ponencia el autor describe y analiza el proceso de formulación e implementación así como los resultados actuales de la política: oportunidades para los jóvenes del agro y los territorios rurales.

La situación de los jóvenes en el medio rural costarricense

A pesar del aumento significativo en la cobertura de los sistemas educativos en la última década, muchos jóvenes rurales no logran terminar la educación media, por lo que no adquieren las competencias indispensables para la vida adulta. Con base en las estadísticas del censo 2011 se muestra que un 46 % de los jóvenes entre los 13 y 24 años permanecen en el sistema escolar; un 27 % son trabajadores asalariados de tiempo completo; un 16 %, sobre todo mujeres, se desempeñan con trabajadoras de su propio hogar sin remuneración; un 9 % ni trabajan ni estudian;

y, finalmente, un 2 % se informaron desocupados. En el caso de las mujeres trabajadoras de su propio hogar sin pago, esta condición les priva de la construcción de un proyecto de vida propio y, lo que es más, les confina a posiciones de dependencia económica. En cuanto a los jóvenes que no trabajan ni estudian, al estar desocupados por mucho tiempo e influenciados por los medios de comunicación sobre el consumo de bienes, son vulnerables a las drogas, al narcotráfico y a la delincuencia.

Según el análisis de la categoría ocupacional de los tres estratos de edad: de 13 a 18 años, de 19 a 24 años y de 25 a 30 años, la mayoría de los jóvenes tienen empleos de baja calidad como peones en la agricultura o trabajadores de la industria y la construcción y esto se explica por la carencia de competencias educativas de los jóvenes, ya que la mayoría ni siquiera completa la educación secundaria. El porcentaje de jóvenes trabajadores familiares puede ser un indicador de la situación que vive la agricultura familiar en Costa Rica. Solamente un 12 % de jóvenes (varones sobretodo) entre los 13 y 18 años trabajan en el predio familiar, mientras que en los estratos de edades 19 a 24 y 25 a 30 lo hacen el 3 y el 1 %, respectivamente. Lo anterior sirve para constatar que con el incremento de la edad los jóvenes abandonan el predio familiar debido a que no encuentran espacios sociales y económicos factibles. La sostenibilidad de los sistemas productivos de la AF depende de que los jóvenes continúen en el campo, lo cual demanda que los estados formulen políticas públicas diferenciadas y estrategias integrales para estimular a los jóvenes y sus familias a hacer de las labores agrícolas o su valor agregad, su medio de vida. La tendencia de reducción y envejecimiento de la población rural que se constata en la región permite concluir que si no se toman acciones inmediatas, la generación de reemplazo de la AF no tendría grandes incentivos para continuar con la actividad.

La problemática general de los jóvenes fue descrita por los ellos mismos en un estudio de frecuencias absolutas con los datos tomados de 28 diagnósticos participativos en todo el país. El estudio de frecuencias consideró las 5 principales necesidades o problemas mencionados por los

jóvenes. Las primeras necesidades (trabajo fijo y remunerado y la educación contextual) están en consonancia con lo hallado en el estudio cuantitativo. Ese estudio de necesidades de los jóvenes es complementario, pues se refiere a la falta de acceso a las TICs y a la carencia de educación técnica y empresarial según el contexto de los territorios. Igualmente, los jóvenes anotan en todo el país la necesidad de espacio de entretenimiento y recreación, lo cual es vital para su desarrollo integral pero también para que el país pueda contar con los talentos naturales y depurados de los jóvenes rurales tanto en el deporte como en el arte y la cultura.

Por último, llama la atención que lo jóvenes en todo el país claman por salir de la desmotivación y la desesperanza. Quizá esta necesidad nace de lo más profundo del ser de los jóvenes, pues analizan sus contextos desde el nivel familiar hasta el comunitario y piensan que no tienen ni apoyo de la familia ni de las instituciones para tener posibilidades para cumplir sus sueños y establecer proyectos de vida viables en la ruralidad o fuera de ella. Se requiere entonces no solamente formar capacidades y crear oportunidades a los jóvenes sino también visibilizarlos, motivarlos, empoderarlos para que se organicen y que juntos que puedan demandar como ciudadanos los derechos que les correspondes así como cumplir con los deberes.

Identificación del problema: la paradoja exclusión o inclusión

Las brechas socioeconómicas (invisibilización, carencia de capital humano, capital social y acceso a los recursos para la producción) que les impiden a los jóvenes ser verdaderos actores y protagónicos de la agricultura familiar, las cadenas de valor y los territorios rurales, deben ser comprendidas con una visión sistémica desde sus propias trayectorias de vida con sus transiciones naturales. La política de oportunidades para la juventud del afro y de desarrollo rural reconocerá y afirmará la posible contribución de todos los actores institucionales en un proceso o ruta de inclusión socioeconómica de los jóvenes. Este mapeo de roles servirá como insumo para establecer alianzas estratégicas que generen alineamientos, encadenamientos, sinergias y armonización de los servicios institucionales.

Propuesta de política pública

Visión

Jóvenes rurales visibilizados, entrenados en desarrollo humano, gestión social y emprendimiento, empoderados y organizados para su inclusión socioeconómica óptima en la agricultura familiar, las cadenas de valor, las actividades generadoras de ingreso y su participación efectiva en las organizaciones productivas, comunitarias, ambientales y en las unidades de gestión territorial.

Objetivos

Objetivo general

Proveer la formación de capacidades y creación de oportunidades para que los jóvenes rurales desde sus distintas situaciones ocupacionales logren su inclusión socioeconómica con equidad con el propósito de que desplieguen su potencial como agentes de transformación en los ámbitos de la agricultura familiar, las cadenas de valor, las actividades de generación de ingreso no agrícolas así como su participación efectiva en las organizaciones comunitarias, productivas, ambientales y las unidades de gestión territorial.

Objetivos específicos

- Visibilizar la situación socioeconómica de los jóvenes rurales en forma parmente con el fin de afirmar sus potencialidades para la transformación de la agricultura y el desarrollo rural, así como para ofrecer insumos para el diseño de política públicas generales y diferenciadas.

- Formar las competencias educativas, técnicas, digitales y empresariales óptimas en los jóvenes rurales con el fin de mejorar tanto su desempeño como trabajadores calificados, como profesionales o como emprendedores en la agricultura familiar las cadenas de valor y las actividades generados de ingreso no agrícola.

- Formar capacidades en desarrollo humano, gestión social con tal de que los jóvenes puedan empoderarse y organizarse para lograr su inclusión socioeconómica óptima y su participación efectiva en la agricultura familiar, las organizaciones productivas, comunitarias ambientales y de gestión territorial.

- Facilitar el acceso de los jóvenes rurales a los factores de producción: financiamiento, tierra, transferencia tecnología, capacitación técnica, administrativa y financiera y acompañamiento empresarial permanente con el propósito de que desarrollen sus propias agro empresas o sus emprendimientos no agrícolas con mercado seguro.

- Contribuir a facilitar el acceso de los jóvenes rurales a los servicios de apoyo para su desarrollo integral tales como salud, deporte, recreación, cultura, seguridad ciudadana, cultura de paz entre otros.

Identificación del problema: la paradoja exclusión o inclusión.

La formulación, validación participativa y la coordinación interinstitucional para la implementación de la política pública "Oportunidades para la juventud del agro y el desarrollo rural los jóvenes del agro y los territorios rurales 2015-2018" está a cargo del Consejo Nacional de Clubes 4-S. Este es un órgano colegiado de desconcentración mínima presidido por el Ministro de Agricultura y Ganadería.

El consejo tiene un director ejecutivo, el cual lidera y facilita la implementación de la política en todo el ámbito nacional así como la articulación interinstitucional e intersectorial. El director ejecutivo cuenta con coordinadores regionales de Clubes 4-S quienes, bajo su dirección, lideran, coordinan, asesoran y acompañan los procesos de la implementación de la política en cada una de las regiones. Para articular la oferta pública nacional hacia las juventudes rurales tanto en recursos, servicios y acciones de otros sectores públicos y privados y en aras de abordarla integralmente, se conformó la Red Interinstitucional de Apoyo a las Juventudes Rurales

(REDIAJUR). Esta red está dividida en 7 mesas de trabajo: a) niñez y escuela primaria, b) liceos rurales, c) colegios técnicos y d) transición del sector educativo al productivo, integración óptima de los jóvenes a la agricultura familiar, integración óptima de los jóvenes a las organizaciones productivas e integración optima de los jóvenes a los consejos territoriales. El director ejecutivo de CONAC 4-S preside esta red y coordinará la articulación de los servicios interinstitucionales hacia los procesos locales y territoriales. La red la conforman treinta instituciones del sector público y privado

Resultados 2015-2016

- **Mesa niñez y juventud:**

1. Equipo de cinco instituciones articuladas: Consejo de Clubes 4-S (filosofía saber sentimiento salud y servicio y proyectos pedagógicos), CENECOOP (cooperativismo infantil), *Junior Achievement* (Emprendimiento y cambio climático), Ministerio de Educación (programas de huertas escolares y cincuenta maestros rurales voluntarios, Servicio fitosanitario del Estado, buenas prácticas agrícolas), Universidad de Costa Rica (programas de enseñanza de seguridad alimentaria y nutricional.

2. Cincuenta maestros capacitados en las áreas mencionadas.

3. Treinta y ocho clubes integrales infantiles 4-S capacitados en los temas mencionados con una participación total de 1 281 niños (572 hombres y 709 mujeres) y treinta y ocho proyectos pedagógicos.

- **Mesa liceos rurales y colegios técnicos:**

1. Equipo de trabajo: CONAC 4-S (Filosofía 4-S), INFOCOOP (cooperativismo juvenil), Ministerio de Educación (profesores pagos y lecciones dedicadas a clubes 4-S).

2. Sesenta profesores de liceos rurales y 25 profesores de colegios técnicos capacitados en diagnóstico participativo, gestión social, emprendimiento, filosofía 4-S y cooperativismo.

3. Cincuenta y ocho clubes 4-S de jóvenes con 1 198 socios (675 hombres y 523 mujeres)-

- **Mesa jóvenes integrados en forma óptima a la agricultura familiar:** trescientos jóvenes integrados en forma óptima en la agricultura familiar.
- **Mesa jóvenes integrados en forma óptima a la agricultura familiar:** diez procesos de joven integrados a las organizaciones de productores.
- **Mesa jóvenes integrados en forma óptima a la agricultura familiar**: diez procesos de jóvenes integrados a los consejos de gestión territorial.
- **Mesa transición de sector educativo a lo productivo:** tres cooperativas conformadas por jóvenes con proyectos productivos.

MESA 1_10

CONOCIMIENTO EN CULTURA Y DIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA

Coordinadores: Germán Guarín y Carlos Alberto Dávila.

Comentaristas: Norma Liliana Ruíz y Juan de Dios Gallego.

Identidades de género: hacia una ética para el reconocimiento de la diferencia narrativa arquetípica[34]

DRA. NORMA LILIANA RUIZ GÓMEZ.

Metodología

El camino metodológico que se utilizó en la investigación es el que tanto Ricoeur como Jung promueven dentro de sus enfoques teóricos, es decir, la interpretación. En la corriente hermenéutica fenomenológica de Ricoeur, la interpretación es un momento que se une con el momento de la comprensión y con el de la explicación. La hermenéutica en Ricoeur se desarrolla más allá de la comprensión psicológica del ser humano, comprensión que es más utilizada en los estudios de Jung por su enfoque psicoterapéutico dentro de su psicología, llamada por él Psicología Analítica o Profunda.

En este orden de ideas se hace preciso presentar la definición de ética de Paul Ricoeur, que, en sus palabras, es una aspiración "a la verdadera vida con y para el otro en instituciones justas" (Ricoeur, 2003a, p.186). Una reflexión ética, según Ricoeur (1981), conlleva tres pasos: escoger una acción dentro de los procesos de una causalidad y una finalidad teleológica, establecer el quién de la ética y, por último, imputar la acción a esa persona de la acción ética. Dentro de la investigación, el primer paso dio cuenta de la acción identificada como la desigualdad de género que concibe una ética sin reconocimiento y sin integración de la diferencia. En el segundo paso,

[34] Este artículo de investigación se basa en los fundamentos teóricos que se construyeron en la tesis Ética de género: una perspectiva desde la narratividad arquetípica, realizada para optar al título de Doctora en Estudios Humanísticos del Instituto de Estudios Técnicos y Superiores de Monterrey – México. La tesis fue elaborada por la autora en el marco de la Cátedra de Investigación de Ética del doctorado, entre agosto de 2011 y abril de 2015.

las personas identificadas son los hombres y mujeres a quienes, como tercer paso, se les imputa dichas desigualdades dentro de la institución de la cultura patriarcal.

La identidad narrativa propuesta desde Paul Ricoeur

La identidad narrativa según Ricoeur (2003b) es el hijo de la historia y la ficción, "es la *asignación* a un individuo o a una comunidad de una identidad específica (…) El término "Identidad" es tomado aquí en el sentido de una categoría de la práctica" (p.997). Desde la noción ricoeuriana la identidad narrativa apunta en última estancia a responder al siguiente cuestionamiento: ¿quién es el sujeto moral de la imputación? Y para ello se apoya en una ética kantiana universalista y una aristotélica. La ética aristotélica privilegia el compartir, la reciprocidad y el reconocimiento. El reconocimiento que se desarrolla en el proceso de la construcción de la identidad narrativa parte de los relatos que poseen un espacio específico y un tiempo particular, constituyendo la historicidad de las personas dentro de las identidades de los hombres y las mujeres en el análisis desde el género. La narratividad dentro de la investigación se centró en los arquetipos femeninos y masculinos propuestos por Bolen que construyen el viaje mítico en la identidad de género.

Para una ética de género del reconocimiento de la diferencia narrativa y arquetípica, el *mythos* es representado por las narrativas arquetípicas de lo femenino y lo masculino que cobran importancia en la diferencia relacional de las identidades de los hombres y las mujeres. Dicha identidad se puede articular a la forma como Carl Gustav Jung, dentro de la psicología profunda propone: la construcción de la personalidad, que se configura desde un inconsciente personal y un inconsciente colectivo, en el cual se encuentran el *ánima* como el arquetipo de lo femenino en cada hombre y el *animus* como el arquetipo de lo masculino en cada mujer. Estos arquetipos se manifiestan en la biografía particular de cada ser humano que se construye a través de las relaciones con los otros, configurando una identidad narrativa mitológica arquetípica. Cabe decir

que el inconsciente colectivo y los arquetipos son innatos, puesto que son estructurantes y estructuradores de la personalidad de todos los seres humanos.

Esta narratividad arquetípica de las identidades de los hombres y las mujeres evidencia cómo puede realizarse la reflexión de una ética de género desde la perspectiva de los feminismos arquetípicos de Jean Shinoda Bolen. Esta psiquiatra es la autora que ha construido una psicología femenina y otra psicología masculina desde la corriente teórica arquetípica realizando un análisis de la mitología griega en la cultura patriarcal contemporánea.

Construcción de la identidad arquetípica en la cultura patriarcal

Los planteamientos de Jean-Shinoda Bolen (1994, 2002) se centran en los arquetipos masculinos y femeninos grecorromanos. Los arquetipos masculinos son: Zeus, Ares, Hermes, Poseidón, Hermes, Hefestos, Apolo, Hades y Dionisios; y los femeninos: Hera, Afrodita, Deméter, Perséfone, Hestia, Atenea y Artemisa. La psicología femenina y la psicología masculina de Bolen muestran cómo cada arquetipo de los dioses y diosas posee unas características propias. Así pues, las características de las personas, es decir, las actitudes, que tanto en los hombres como en las mujeres integran su arquetipo en su narratividad personal o construcción mítica, permiten una relación desde las diferencias en su feminidad y en su masculinidad internas, desde las diversas maneras que tiene el hombre y la mujer para enfrentar, analizar, y representarse en el mundo.

En los arquetipos de Bolen (1994) se observa que la cultura patriarcal contemporánea es como una sociedad donde los arquetipos no se tienen en cuenta. El ser humano está esclavizado con los roles que representa y lo conducen a que no integre otros aspectos de su identidad, llevando así a los hombres y las mujeres a estereotipias psicológicas y culturales. Esto trae consecuencias éticas, ya que reproducimos no solo una cultura de la dominación, sino que además no reconocemos que tanto en las prácticas familiares como formativas se están perdiendo las posibilidades de potenciar, desarrollar, comprender y trascender dichas características esenciales de cada ser humano, que se suceden desde un marco inconsciente y que pierden sentido al no

reconocerse y no combinarse dentro de la configuración de las identidades particulares y colectivas. Antes bien se repiten las mismas proezas y tragedias presentadas y analizadas no solo desde el psicoanálisis freudiano, sino desde la psicología analítica de Jung y la psicología arquetípica de Bolen. La no concientización frena el desarrollo de la identidad tanto en los hombres como en las mujeres.

Una ética de género del reconocimiento de la diferencia narrativa y arquetípica: perspectiva desde la psicología arquetipal y las éticas del reconocimiento de Axel Honneth y Paul Ricoeur

La ética es una rama de la filosofía que, a partir de Aristóteles (2000) se ha comprendido como un campo disciplinar que estudia los ámbitos de lo bueno y de lo justo. En este sentido, lo bueno se refiere a las acciones estimadas como valiosas teniendo en cuenta que representan un bien; en palabras del estagirita: “lo que es bueno para todos, y que todos los seres apetecen, es el Bien” (p.131). Lo justo, de acuerdo con esto, es lo que da cuenta de lo legal, de lo igual y de lo equitativo, mientras que lo injusto corresponde a lo ilegal, lo desigual e inequitativo.

Por su parte, la psicología profunda, de acuerdo con Neumann (1960), promueve una nueva ética que posee distintos objetivos, entre los cuales se encuentran: articular “la totalidad, integridad y autonomía de la personalidad, (…) es la base de procesos creadores, es decir, que instituyen valores” (p.93). Este objetivo representa la necesidad de imbricar los distintos aspectos de cada arquetipo dentro de la identidad.

Otro objetivo visibiliza la importancia de la recuperación del aspecto sombra o negativo de la personalidad, para que en su aceptación no se constituya en elementos reprimidos y de esta manera no exista un desarrollo desarmonizado de los distintos elementos de la identidad y de las acciones éticas. En este sentido, también se encuentra en esta ética como objetivo la integración del inconsciente colectivo en el reconocimiento de la función estructurante dentro de la construcción de la identidad. De esta manera se pone de relieve el sí mismo como la constitución de la integración total de la identidad de los hombres y mujeres. A partir de este proceso se

configura la integración de lo malo y lo bueno en la reflexión ético-moral, ya que como lo plantea Neumann (1960): "La incorporación de lo negativo en el proceso de integración es el criterio no sólo de la fuerza moral sino también de la realización ética" (p.117).

En el desarrollo de esta propuesta de una ética de género del reconocimiento de la diferencia en la narratividad arquetípica se presentan además articulaciones necesarias entre algunos conceptos de la ética de Axel Honneth (1997, 2010) con la de Paul Ricoeur (2005) para encontrar los argumentos pertinentes para desarrollar la propuesta.

En Honneth (2010) se evidencia que es en las últimas décadas que el reconocimiento cobra importancia dentro de los espacios del "multiculturalismo como en la fundamentación teórica del feminismo [donde] se confirmó rápidamente como ideal común la visión normativa de que los individuos o los grupos sociales necesitaban obtener reconocimiento o respeto por su *diferencia*" (p.14). Para Ricoeur (2005), el reconocimiento es la configuración de la conciencia del sí con el otro, la cual se desarrolla en la persona que se considera agente. Ser agente entonces es poseer capacidades que permiten el reconocimiento propio. El proceso del reconocimiento se constituye a través de la narración. Para la investigación, la narración se construye a partir de los mitos que recrean los arquetipos masculinos y femeninos para dar lugar a la conformación de una identidad de género. De esta forma, una ética de género es una ética del reconocimiento de la diferencia construida narrativa y arquetípicamente.

Para concluir, una ética de género desde el reconocimiento de la diferencia narrativa y arquetípica, en primera medida, necesita integrar la igualdad, que es el concepto central de los feminismos que desean reivindicar los derechos de las mujeres. En la investigación, la igualdad se traslada hacia una resignificación de la misma, ya que una auténtica igualdad necesita la búsqueda por la diferencia, de acuerdo con Di Nicola (1991). Por tanto, se integra dicha corriente hasta llegar a los feminismos de la diferencia y terminar en un enfoque de género, recordando a Posada (1993), para enfatizar en que la idea de esta autora no es negar dicha igualdad, sino desvanecer las

relaciones desiguales que se han configurado en el patriarcado y de allí pasar a la reflexión de la diferencia.

En segunda medida, desde la psicología profunda y arquetipal, para construir esta ética propuesta, los hombres y las mujeres necesitan comprometerse con una responsabilidad social y política (Adam, 1999) para tomar decisiones libres y solidarias en la construcción de una ética de género (Young-Eisendrath, 2000). Esta responsabilidad social incluye la integración de la identidad, es decir el reconocimiento de la identidad narrativa y arquetípica que se va configurando en cada relato arquetípico, mitológico y biográfico de los hombres y las mujeres, considerados cada uno en su singularidad particular. En la integración de la identidad, también se reúnen las características negativas y positivas de los arquetipos, donde se acepten todas las capacidades y diferencias para encontrar el punto medio a la manera de la *phrónesis* aristotélica.

Una cultura patriarcal transformada con esta ética del reconocimiento de la diferencia narrativa y arquetípica posibilita la equidad, ya que tanto los arquetipos de los hombres-masculinos como en los arquetipos de las mujeres-femeninos son expresión de cualidades indistintas para los géneros, características llamadas femeninas y masculinas necesarias para la construcción de una sociedad democrática, pacífica y asertiva. Así, la cultura podrá resignificar las características de flexibilidad y habilidades comunicativas, ser formadora de seres humanos con ética ciudadana, críticos, proactivos y constructores de paz, capaces de tomar decisiones autónomas, agentes de escenarios de socialización, con metas claras y con la fortaleza necesaria para recorrer el camino y sobre todo con la sabiduría para resignificar el pasado, construir conocimiento y vivir el presente y configurar un futuro desde, para y con Desarrollo Humano y Desarrollo Social para una ética de género del reconocimiento de la diferencia narratividad arquetípica.

Pertinencia social

En la actualidad, es común encontrar que el enfoque de género se entienda como un campo de estudio específicamente de los feminismos. Para la investigación se incluyó el análisis identitario tanto de lo femenino como de lo masculino para constituir una perspectiva de género integral, tanto de las condiciones identitarias de las mujeres como las de los hombres.

La aportación de esta investigación intenta dar cuenta, de manera original, de una ética de género del reconocimiento de la diferencia narrativa y arquetípica. Dicha ética de género se configura desde las identidades narrativas a la manera de Ricoeur, la identidad arquetípica desde la perspectiva de Jung y una deconstrucción de la moral desde los arquetipos de la mitología griega como lo propone Jean-Shinoda Bolen para una cultura patriarcal contemporánea transformada. Asimismo, se constituye desde los feminismos de la igualdad, los feminismos de la diferencia con la perspectiva de la ética de la psicología profunda y las éticas del reconocimiento de Axel Honneth y Paul Ricoeur.

Impacto en la política pública

Villoro (2000) afirma: “La ética política sin una ética que la justifique es fuerza ciega; la ética social sin un conocimiento político que la explique es ilusión vacía” (p.4). Por tanto considero necesario pensar la ética y la política unidas, desde la identidad para el reconocimiento de la diferencia en una ética de género. La importancia de la diferencia como fuente de análisis en una ética que integre al sí mismo como al otro desde la reflexión del género, desde lo cual se puede hablar de una ética de género incluyente desde lo ontológico de la diferencia y lo político de la igualdad.

La investigación deja como oportunidad de investigación futura continuar recuperando los debates políticos de la igualdad de género en la constitución de nuevas reflexiones éticas que incluyan el concepto de igualdad y aspira a que el de la diferencia sea el que dé cuenta no solo de

la reflexión de las diferencias multiculturales o raciales, sino de las diferencias de género como principio de reflexión ética y política.

Se desea que todo pueda establecerse como caminos alternativos para alimentar el debate público e incluir políticas públicas que apunten hacia el desarrollo humano de los hombres y las mujeres. El camino a seguir es la construcción de una teoría política que integre los elementos conceptuales propuestos en la investigación de una ética de género del reconocimiento de la diferencia narrativa y arquetípica.

Referencias

Adams, M. (1999). La escuela arquetipal. En P. Young-Eisendrath, *Introducción a Jung*. (pp.161-183). Madrid, España: Cambridge University Press.

Aristóteles. (2000). *Ética Nicomaquea. Política.* Ciudad de México, México: Porrúa.

Bolen, J.-S. (1994). *Las diosas de cada mujer. Una nueva psicología femenina.* Barcelona, España: Kairós.

Bolen, J.S. (2002). *Los Dioses de cada Hombre. Una nueva psicología masculina.* Barcelona, España: Kairós.

Di Nicola, G. (1991). *Reciprocidad hombre/mujer Igualdad y diferencia.* Madrid, España: Narcea.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, España: Crítica.

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Fundamentación normativa de una teoría social*. Barcelona, España: Katz.

Jung, C. (1997). *Arquetipos e Inconsciente Colectivo.* Barcelona, España: Paidós.

Jung, C. (2004). *Obras Completas. La dinámica de lo Inconsciente.* Madrid, España: Editorial Trotta.

Jung, C. (2007). *Obras Completas. Dos Escritos sobre Psicología Analítica.* Madrid, España: Trotta.

Neumann, E. (1960). *Psicología profunda y nueva ética*. Buenos Aires, Argentina: Compañía general fabril editora.

Posada, L. (1993). Prólogo. En L. Cirillo, *Mejor huérfanas. Por una crítica feminista al pensamiento de la diferencia* (pp.7-17). Barcelona, España: Anthropos.

Ricoeur, P. (1981). *El discurso de la acción.* Madrid, España: Catedra.

Ricoeur, P. (2003a). *Sí Mismo como Otro*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores.

Ricoeur, P. (2003b). *Tiempo y Narración III.* Ciudad de México, México : Siglo XXI Editores.

Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid, España: Editorial Trota.

Villoro, L. (2000). *Ética y Política.* Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Young-Eisendrath, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia.* Madrid, España: Cátedra

Diversidad en educación preliminar y educación superior: un vínculo por construir

CAROLINA VALDÉS HENAO.

Consideraciones iniciales

Esta ponencia es producto de una investigación denominada *Vínculos entre la educación superior y la educación preliminar, y su relación con la deserción/permanencia universitaria*, la cual tiene como objetivo general comprender el modo cómo se construyen los vínculos entre los diferentes niveles escolares –básico, medio y superior– conducentes a la cristalización de la deserción/permanencia universitaria; y como objetivos específicos busca caracterizar las experiencias de los diferentes actores inmersos en el proceso de educación preliminar y educación superior, que conducen , nuevamente, a la cristalización de la deserción/permanencia universitaria; además de relacionar las factores personales, sociales e institucionales que puedan incidir en dicho proceso.

El diseño metodológico se enmarca en la investigación cualitativa; centrada en la interioridad de los sujetos participantes y rescata la singularidad y subjetividad de la dinámica social (Galeano, 2009). El enfoque de análisis se complementa a partir de la teoría fundamentada, en la cual las categorías emergen y se interpretan a la luz de las palabras, los gestos y las realidades sociales que cobran sentido para sus participantes (Galeano, 2009). El método llevado a cabo es el grupo de discusión, desarrollado con estudiantes de educación media y superior, y con docentes de educación básica y media.

Una mirada al concepto de diversidad y alteridad

La diversidad ha sido una palabra que como muchas otras genera desgastes semánticos y prácticos, tornándose más como un eufemismo que como un ejercicio reflexivo y problematizador que conduce a la transformación de expresiones y saberes. Por una parte, se ha enfocado su mirada como un sinónimo de desigualdad, exclusión, marginación y anormalidad (Skliar y Téllez, 2008); por otra, puntos de vista como un estado ideal al que se debe llegar.

Este tema también se aborda desde perspectivas clasificatorias tales como diversidad en los aprendizajes, diversidad biológica, diversidad funcional, diversidad sexual y diversidad cultural; dando como resultado una comprensión fraccionada del término y así mismo de la experiencia que éste abarca. De otro lado, esta postura fragmentaria olvida el *telos* que permea el sentido de este concepto, un sentido ausente de etiquetas, estigmas y clasificaciones normalizantes o anormalizantes.

La expresión de la diversidad ha buscado ser tecnificada y tipificada por medio de categorías que simplifican la experiencia de las personas, tal como ha ocurrido con temáticas alusivas a la discapacidad, la pobreza, la locura y la drogadicción; sin embargo, esta es una propuesta que no puede ser reduccionista, así como las personas tampoco se pueden tematizar (Skliar y Téllez, 2008). Esta condición clasificatoria ha sido cuestionada por Lévinas (2015), quien manifiesta la presunción de prejuicios totalizantes de los demás individuos a través de su conceptualización; perdiendo de vista la infinidad inabarcable y la singularidad que la caracteriza, pero que desde la razón se ha buscado universalizar. En nombre de la diversidad también se ha llegado a conceptualizaciones y taxonomías dogmáticas, perdiendo su infinitud inabarcable y el sentido ético que ésta requiere para no alienarse con a los prejuicios de la razón y las imposiciones de la modernidad.

Algo similar sucede con el concepto de alteridad, el cual para Skliar y Téllez (2008) hace referencia a:

Si la expresión "diversidad" juega el papel de bálsamo tranquilizador (…) el término "alteridad" tiene mucho más que ver con la irrupción, con la alteración y con la perturbación. De aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente de aquellas relaciones definidas a través de la diversidad y pretendidas como calmas, de quietud, de empatía, de armonía, de no-conflicto. Una relación de alteridad sin conflicto no es una relación de alteridad: es una relación de uno consigo mismo, sin implicar la transformación de uno mismo desde la relación de alteridad. (p.115)

Cuando aquello que altera e irrumpe se descalifica bajo un estándar totalizante, no sólo se anula en las relaciones de alteridad, sino que se impone un carácter reduccionista a la diversidad; la cual es inabarcable pese a todos los intentos por conceptualizarla.

Formación y vínculo: conceptos esclarecedores

La formación se ha comprendido desde diferentes perspectivas según la época y las corrientes de pensamiento. Hans-Georg Gadamer expone el sentido que se le ha otorgado en diferentes momentos de la historia. Inicialmente plantea el predominio de la "formación natural" para hacer referencia a las manifestaciones externas del cuerpo y de los miembros (Gadamer, 1993). Posteriormente se vincula este concepto al de cultura, y se entiende como la forma que se le da a las disposiciones y capacidades naturales del ser humano, donde los talentos se cultivan y se desarrollan conforme a lo establecido (Gadamer, 1993).

Más adelante la formación pasa a tener un lugar privilegiado en la vida espiritual de las personas, y es W. Von Humboldt (citado por Gadamer 1993), quien le otorga un nivel más elevado y de mayor interioridad a este concepto, refiriendo que es "el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad del carácter" (Gadamer, 1993, p.39). Además, la formación la correlaciona con el devenir histórico del ser humano y con lo que integra a través de su desarrollo; pero no

desde una perspectiva técnica sino en el proceso reflexivo entre quien enseña y quien aprende (Gadamer, 1993).

Como la formación ha cobrado distintos sentidos según el momento histórico, frente a esto Gadamer (1993) plantea que:

> Ni el moderno concepto de la ciencia ni el concepto de método que le es propio pueden bastar. Lo que convierte en ciencias a las del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación que desde la idea de método de la ciencia moderna, en este punto nos vemos remitidos a la tradición humanista, que adquiere un nuevo significado en su calidad de resistencia ante las pretensiones de la ciencia moderna. (p.47)

Así como la formación del ser humano requiere de una mirada transversal y humanista, la comprensión acerca del vínculo también lo requiere. Enrique Pichón Rivière propone la comprensión de la teoría del vínculo desde la psicología social. En ella plantea la importancia de comprender al vínculo como una estructura compleja, en donde se presentan más de dos elementos relacionados entre sí; cuando uno de los elementos se modifica, también se modifica la estructura en su totalidad (Pichón, 1985).

Hablar de vínculo no es lo mismo que hablar de relación, ya que en el primero se presenta una condición bidireccional y de afectación mutua entre un sujeto y otro sujeto. En este caso, ninguno de los dos es tomado como un objeto pasivo ya que juntos aportan al proceso de transformación recíproca. Por el contrario, la relación es de modo unidireccional entre un sujeto y un objeto, y sólo el sujeto cognoscente es transformado, mas no el objeto conocido; por lo que no se denomina como una estructura compleja sino como una estructura simple (Pichón, 1985). Esto significa que si se modifica sólo una parte de la estructura, es ésta la única en la que se produce el cambio; pero en el vínculo se modifica la estructura completa.

Finalmente, el vínculo presenta un doble campo: externo e interno. En el primero el sujeto se relaciona con otros sujetos y objetos que se hallan en el mundo exterior, los que se encuentran fuera de sí; y en el campo interno se manifiestan sujetos y objetos en forma de fantasías, sueños, ideas y pensamientos (Pichón, 1985). Para Pichón, se trata de una doble implicación, representada en forma de espiral dialéctica debido al movimiento continuo que se produce entre el mundo interno y el mundo externo de las personas.

Tanto la formación como el vínculo son conceptos esclarecedores de la experiencia educativa en la actualidad, ya que estos invitan a reflexionar acerca de las dinámicas escolares, y para el propósito de este escrito, sobre la diversidad en la educación. Como se afirmó anteriormente, la formación hace parte del devenir histórico del ser humano; y para el contexto escolar, tal como lo asume Gadamer (1993), se promueve en las reflexiones existentes entre estudiantes y profesores, mas no como un abordaje técnico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que la formación no es procedimental ni se puede tecnificar.

La diversidad en los niveles escolares: un vínculo por construir

Pese a que la normativa colombiana hace referencia a una república plural, a culturas con diversas manifestaciones y a la importancia de educar en el respeto por las diferencias, es de anotar no sólo la falta de consciencia frente a la norma, sino también frente a la humanidad misma. Dussel (2014) plantea la "conciencia ética" como un encuentro coimplicante, "una analéctica unidad de dos momentos: la voz-del-Otro y el oído abierto de la totalidad. La apertura del oído que nos permite oír al Otro es posibilitada por el sí-al-Otro o amor-de-justicia que irrumpe en el Otro como otro benevolentemente" (p.57). La conciencia ética que permite la emergencia y la revelación de lo nuevo, no sólo de otros u otras, sino de lo que está en medio, de aquello que se cultiva entre las relaciones humanas. Así, pues, son la "conciencia ética" y la "responsabilidad del otro" apuestas necesarias para interiorizar y comprender la diversidad, como también para cultivar el sentido de la alteridad.

La educación en los ámbitos escolares ha estado más ocupada de las condiciones homogenizantes y excluyentes que de prácticas plurales capaces de impulsar el desarrollo de la conciencia ética y la responsabilidad del otro. Esto se evidencia en situaciones como:

- La existencia de pedagogías y didácticas en donde no se tienen en cuenta las diferentes opiniones, sentires, curiosidades e ideas, y donde los cuerpos son limitados en sus libres expresiones y manifestaciones merced a los modelos curriculares que se circunscriben al profesorado que transmite saberes y al estudiantado que recibe la información.

- Las evaluaciones se proponen bajo un concepto memorístico y mecanicista en vez de una propuesta comprensiva y creativa; incluso en la evaluación que genera la transición entre la educación preliminar y la educación superior –las pruebas del Estado–.

- El estudiantado es castigado bajo prácticas conducentes a la exclusión. En las escuelas y los colegios existen lugares dentro del aula donde deben ubicarse las personas que tienen malos comportamientos, generalmente un espacio donde se puedan diferenciar de los demás. Mientras en la universidad el modelo de castigo más frecuente respecto a los comportamientos inadecuados es la expulsión del aula de clase.

Desde esta perspectiva, se considera que la diversidad es un vínculo por construir en los distintos niveles escolares, entendiendo a la diversidad no como un estado ideal al cual se debe llegar sino como un estado propio de la humanidad, y un estado previo a toda racionalidad posible. Tal como Lévinas (2015) concibe al otro, se concibe aquí a la diversidad: como una condición que no es totalitaria ni puede conceptualizarse, como tampoco debe estar sujeta a los vejámenes de la razón impuesta por la modernidad, y mucho menos a posturas procedimentales o tecnicistas que expulsan toda posibilidad de vinculación. Se comprende entonces en un sentido formativo, en el cual se hace necesario atender desde la historicidad individual y colectiva, desde las reflexiones cotidianas que permiten a cada estudiante vincularse con sus maestros y maestras. Pero ante todo,

reflexiones que posibiliten el reconocimiento de las múltiples experiencias, que permitan la vinculación del ser con todo lo que altera e irrumpe en la tranquilidad de lo homogenizante.

La diversidad existe, es previa a toda comprensión humana; lo que no existe es el vínculo con ella. Es por ello que considera que la diversidad está dada y la alteridad es constante… pero éstas sin formación son desvinculantes.

Referencias

Dussel, E. (2014*). Para una ética de la liberación latinoamericana*. México: Siglo XXI Editores.

Galeano, M. E. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Madrid, España: Machado Libros.

Pichón, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones nueva visión.

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Somos buscadores de compañía

GERMAN GUARÍN JURADO.

Si yo me observo, yo es otro…En la penumbra, la conciencia de estar solo siempre es la nostalgia de ser dos".

"Si no hemos resignado nuestras utopías, no obstante la desolación que nos produce su no realización histórica, es porque tenemos una rebeldía con la frescura propia de nuestra infancia. Nada más lozano en la niñez que esa rebeldía silvestre que muy cerca de la adolescencia se acrecienta y nos retira de toda autoridad y disciplina, que nos hace revivir el espíritu solitario y solidario que nos acerca existencialmente a los otros

Gastón Bachelard.

Trascender en nuestra soledad

Mucho hacemos los seres humanos por trascender la soledad, más que una cuestión existencial es un asunto político producto de lo que se denomina la fragmentación de la vida social, la disolución de los vínculos humanos (Bauman, 2002). Uno de los grandes problemas de nuestro tiempo es la desbandada social (Guarín, 2015), el cultivo del egoísmo, del individualismo, la pérdida de valor de toda forma de organización social (el grupo, el colectivo, la familia, la comunidad, el sindicato, el partido político, la escuela). Es el correlato, quizá del miedo al otro distinto, del rechazo a quienes no son a imagen y semejanza nuestra. Es el correlato de nuestras heterofobias o, dicho más sencillamente, de nuestras fobias sociales (Savater, 2002), algo enfermas que están nuestras relaciones sociales y nuestras maneras del entre-nos.

Más allá de nuestras patologías sociales, de nuestros solipsismos, nuestra potencia de sujetos en la vida personal y colectiva nos conduce siempre al otro, a la búsqueda del otro, a la configuración de nucleamientos colectivo; el gran efecto de ello son los colectivos sociales en

emergencia, los movimientos sociales que, en palabras del pensador chileno Hugo Zemelman (2012), "son la memoria viva de la utopía en América latina". En nuestra soledad política de hoy "somos buscadores de compañía" (Guarín, 2015) y reivindicamos el derecho de aprender por fin a vivir juntos sin violencias, en coexistencia pacífica, yerta la voz que ha sido callada, expresa la cultura en sus pluralidades, en sus diversidades, en sus muchas cosmovisiones, conjurada esta soledad compartida característica de nuestro tiempo.

En la homografía de la soledad humana, dice Gastón Bachelard (1985) que somos materia de duda, no en tanto dualidad metafísica-res extensa/res *cogitans*, sino en tanto dualidad auténtica yo-otros. Cada que la queremos resolver en términos de yo- pueblo, yo-comunidad, yo-nación, yo-sociedad, sobreviene un drama existencial y político que nos deja en la penumbra, en el claroscuro. Entonces, necesariamente entre nosotros, pedimos más luz, y siempre esa luz, vaya paradoja, es el otro, otros, siempre salimos en pos de él, de ellos, de ellas, en un mínimo de organización, el parche, la gallada, el pueblo, la gente.

Volver a nacer: memoria de otro-s

Nos enseña la maestra Gladys Madriz que cuando a través del relato de nosotros mismos nos encontramos con la historia de nuestra vida personal y colectiva, no sólo reconfiguramos la memoria en sus fragmentos, perdemos el miedo a las verdades lógicas instituidas, sino que tenemos la oportunidad de "volver a nacer", de reencontrarnos con el sí mismo, con el otro-s. Volver a nacer y toparse de pronto con una causa social pérdida, con la memoria colectiva y ponerse a la escucha de otro-s.

"Volver a nacer" es una idea muy atractiva, tan atractiva como la idea de la eterna juventud o la de la juventud prolongada. Concierne aquí a la idea de reencontrarse con otro-s, con una memoria colectiva quizá en extinción, y saldar una deuda social adquirida en los confinamientos del yo, en las cárceles de la subjetividad, a saber, esa distancia con los movimientos sociales, cuando muy pequeños aún, muy vacilantes aún, no atinábamos a comprender las luchas sociales,

los movimientos sociales, aproximadamente en los años 60 y 70, silenciamos por mucho tiempo, con pereza y cobardía quizá , nuestro fervor, nuestra pasión por ellos.

Cómo no reconocer hoy los movimientos estudiantiles y de maestros de los años 60 y 70 del siglo XX, siempre defensores de la educación pública; cómo no enaltecer hoy con dignidad ese despertar de conciencia a la acción política colectiva, despertar tímido, temeroso, solitario aún. Es esta "memoria rebelde" (Girón, 2016), la que a muchos de mi generación y de otras generaciones, no les ha dejado claudicar en la soledad de nuestros tiempos, en los claustros del yo, del individualismo social. Es así que revive inusitadamente la esperanza y no caemos en la derrota, en el pesimismo de la historia.

Y aunque muchos hayan caído injustamente, como nuestro compañero de estudio en el Instituto Universitario de Caldas Carlos Fernando Vélez (Adalberto Agudelo Duque) hoy alzamos nuestra voz, le recordamos con sentido, como emblema auténtico de una lucha sin cesar de los movimientos sociales, estudiantiles y de maestros, por la igualdad, la justicia, la paz, la equidad, la inclusión social, el reconocimiento de la diferencia: siempre buscando una puerta para salir del laberinto de nuestras soledades de las encrucijadas de la vida (Guarín, 2015). Son muchos los héroes trágicos de la violencia en Colombia. Carlos Fernando es estandarte de unas luchas sociales que en Colombia se gestaron en los años 60 que reviven el espíritu solidario de nuestro tiempo.

Vale celebrar las consignas de aquellos movimientos, que aún se escuchan con ardentía: ¿quiénes somos?, ¿qué queremos, qué pedimos? Somos estudiantes, somos maestros, que queremos la paz, la igualdad, la justicia, la libertad, la esperanza, utopía que nunca resignamos. ¡Compañero, únete a la lucha! Siempre una voz, muchas voces emancipatorias, que todavía se escuchan (Guarín, 2015). Al cabo del tiempo viva la llama de la sociedad que deseamos, yerta la mirada en el horizonte próximo, fuerte la esperanza. Eso es volver a nacer en medio de tanta declaración de muerte, y ponerse a la escucha del otro, como dice Mélich, quizá silente, quizá ausente (2001). Es volver a empezar, esta vez de cara a los movimientos sociales, no de espaldas.

De cara a otro-s, otra-s en su movilidad, en su movilización social, hoy que hablamos de los indignados, de los sin tierra, focos de resistencia al olvido, al silencio, a la indiferencia social, al despojo.

Renacer, en fin, entre otros, entre otras, más allá de nuestras soledades solitarias y compartirlas es una herencia rebelde, herencia invisible, que nos desafía a cumplir las promesas incumplidas de la vida moderna (De Sousa Santos, 2011), a trascender el fracaso social de la razón, las arrogancias de la razón (Norbert Elías, 1988), apostar a la construcción de la vida juntos en el caos de las diferencias (Arendt, 2008), aún la desbandada social, la intemperie e indigencia social de nuestros tiempos, presas de falsos self, de falsos colectivismos (Guarín, 2015). Se renace en el compromiso político, en el desafío de ayudar a construir una vida social sin violencias, sin exclusiones, auténtica utopía de la vida, y por lo cual, hemos hablado siempre de libertad, igualdad, justicia, fraternidad, equidad, paz, felicidad, caros valores de nuestra cultura, de nuestras civilizaciones.

Nunca resignamos esta utopía, quizá la más auténtica e historizada metafísica de todos los tiempos, la promesa de la política: la construcción de la vida, juntos. Es a esta vida que renacemos con esperanza y esfuerzo, con timidez quizá pero decididos, en las prácticas sociales del día a día, de nuestras propias cotidianidades:

> Tenemos que insistir en la necesidad de vivir juntos aún nuestras diferencias y divergencias, de movilizarnos colectivamente, de nuclearnos colectivamente. Para que no sea esta una utopía irrealizable, una promesa incumplida, una pérdida de tiempo, siempre aplazable, hemos de poner de nuestra parte, salir de nuestros egos, de nuestros rincones, de nuestras comodidades burocráticas, de nuestros voluntarios confinamientos, para dar lugar a nuestras propias movilidades, y comprender las de otros, otras. (Guarín, 2015, p.75).

Movilización social por la inclusión y el reconocimiento de la diversidad

Salir del yo al otro-s, otra-s, del yo hacia el entre-nos, hacia el nosotros, nos exige políticas de actuación en la necesidad histórica de inclusión social y reconocimiento de la diversidad. La Universidad de Manizales, el Instituto pedagógico y el Centro de estudios en conocimiento y cultura en América latina, renuevan esta vocación en un movimiento nacional por la inclusión que tiene en Nariño, Cauca, Neiva, Bogotá, Caldas, su radio de acción. Lo que se da en la región centro-sur, occidente de Colombia es, más precisamente,

> Una movilidad social por la inclusión, sustentada en principios de pluralidad y moralidad para una real democracia social. Movimientos de maestros y maestras se articulan con los movimientos de afro-descendientes e indígenas con el fin de ampliar el ámbito de relación de subjetividades, universidades, colegios, comunidades. (Guarín, 2015, 80)

Los maestros, las maestras, los estudiantes son parte activa de esta movilidad social por la inclusión, actores centrales en la construcción social de democracia, de realidad cultural, en la reconstrucción del tejido social, fragmentado por la guerra, la violencia generalizada en muchos espacios de la vida cotidiana. La coexistencia pacífica pasa por el espíritu de maestros y maestras, estudiantes, una alternativa educativa a la guerra, a la violencia, a las formas materiales y simbólicas de exclusión social, autoritarismo, dogmatismo, totalitarismo, hostilidad recíproca, como diría Norbert Elías. No es la naturaleza, dice Norbert Elías (1988) nuestro mayor peligro, el peligro se cierne sobre nosotros mismos, en nuestras formas violentas de relación. Maestros y maestras son en la actual coyuntura histórica constructores de paz, de convivencia, de inclusión social.

En la semana del 16 al 20 de septiembre de 2013, la Alcaldía de Pasto, la Universidad de Manizales, Cesmag, celebraron conjuntamente con maestros y maestras, estudiantes, padres de familia, la movilización social por la inclusión bajo el slogan ser capaz de ser diferente, para visibilizar formas alternas de comprensión de la diversidad y la inclusión en la vida cotidiana, en

la vida escolar (Guarín, 2015). Es el monopolio de la lógica racional, gran conclusión del evento, lo que genera en centros educativos gran violencia simbólica. La violencia no es sólo la que se da en campos de batalla donde se enfrentan a muerte dos bandos enemigos ideológicamente hablando. También es la que se presenta en los micro-espacios de la vida escolar y cotidiana desde el racionalismo, el cognitivismo lógico, el sexismo, el etnocentrismo, el patriarcalismo, el miedo y el odio al otro que resulta distinto, diferente.

Entonces, pensamos políticas de inclusión social y reconocimiento de la diversidad (diversidades ideológicas, diversidad de especies, diversidades generacionales y de géneros, diversidades étnicas, diversidades sexuales, diversidades religiosas, diversidades cognitivas y emocionales, diversidades funcionales, diversidades culturales) desde la defensa de la vida, desde la protección de la vida, desde la coexistencia pacífica, desde el respeto a las diferencias, desde los derechos de las diversidades. Lo primero es la vida, dato radical del Universo. Pensar políticas de inclusión social y reconocimiento de la diversidad, es pensar a otro-s, otra-s, pensarlos una y otra vez, para reconocerlos, aceptarlos en sus diferencias y diversidades, en la construcción de la vida juntos sin segregarlos, sin apartarlos (Arendt, 2008).

En la coyuntura histórica actual, de construcción de paz en Colombia y el mundo, esta necesidad de inclusión social y reconocimiento de la diversidad a partir del paso del yo al nosotros es principal; dice Zemelman (2013):

> El análisis de coyuntura requiere considerar la dimensión del individuo y la dimensión de la situación social en su articulación, que lleva a plantearse un problema adicional como el siguiente: la necesidad de los individuos de estar en una situación de relación, es decir, en necesidad del otro, ya sea que esta necesidad sea contradictoria o de complementación, de conflicto o de alianza en el ámbito del sujeto individual en situación histórica. (p.15)

Es en el texto Sociedad y sujetos: el análisis de coyuntura y su dimensión ética (2013) que el maestro Hugo Zemelman recalca en la necesidad de sujetos en situación, historizados en sus

propias circunstancias y acontecimientos de época, recalca en la necesidad de sujetos en relación. Esos sujetos situados, en relación, configuran movilidad social, acción colectiva, nucleamientos colectivos, tan necesarios en un tiempo presente que ha atentado contra los vínculos humanos, contra toda forma de unión social. He aquí la importancia de muchos movimientos sociales por la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, movimientos del yo al otro-s, del yo a la otra-s, del yo al entre-nos, al nosotros. Es parte, agrega Zemelman, de reasumir la historia olvidada de la rebeldía, la memoria de la rebeldía, cuando imperan el individualismo, el consumismo, la competencia hostil, la exclusión social.

Se trata, sigo con Zemelman (2013), de reinventar las épocas de las hazañas por la libertad relacional, esas épocas heroícas en que juntos fraguábamos la igualdad, la justicia, la libertad, la paz, las posibilidades de vivir juntos sin matarnos, sin excluirnos, sin aplastarnos y estrujarnos, arrinconarnos. Juntos narrábamos la epopeya humana (Sábato, 2000). En esto cobran valor los movimientos de maestros, maestras, los movimientos estudiantiles, los movimientos de mujeres, los movimientos de homosexuales, transexuales, los movimientos indígenas, de trabajadores y campesinos, de afro descendientes, raízales. Ellos realzan el esfuerzo por restaurar las pertenencias colectivas, los arraigos a la colectividad, sin desfigurarla.

Referencias

Agudelo, A. (2000). *Toque de queda*. Manizales, Colombia: Editorial Manigraf.

Arendt, H. (2008). *La Promesa de la Política*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.

Bachelard, G. (1993). *El Derecho de Soñar*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

De Sousa Santos, B. (2011). *El Milenio Huérfano*. Madrid, España: Editorial Trotta S.A.

Elías, N. (1988). *Humana Conditio*. Barcelona, España: Ediciones Península.

Girón, C. (2016). *De la memoria emblemática a la memoria rebelde*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.

Guarín, G. (2015). *Acción política colectiva*. Manizales, Colombia: IPECAL-CECCAL.

Mélich, J.C. (2001). *La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía de los relatos del holocausto*. Barcelona, España: Anthropos.

Sábato, E. (2000). La Resistencia. Buenos Aires, Argentina: Seix Barral.

Zemelman, H. (2013). *El análisis de coyuntura y su dimensión ética*. México: IPECAL.

La desnaturalización de la naturaleza, crítica a la relación actual entre la naturaleza y el hombre

MARÍA POSADA RAMÍREZ.

Una de las relaciones más dramáticas del planeta tierra es la que sustenta actualmente el hombre y la naturaleza. De esta relación dependen totalmente el ser humano y el mundo que hoy se conoce. De la historia del planeta, se aprendió que cuando el equilibrio de la Tierra se altera, como sucede, pueden ocurrir cambios en el ambiente, en la atmosfera o en el agua que transforman de manera absoluta o parcial el ambiente, y este cambio puede conducir hacia la extinción o a alterar el ADN.

La especie humana con el transcurso del tiempo se ha multiplicado, habitando cada uno de los espacios del planeta y creando interrelaciones materiales e inmateriales con todos los seres que la habitan. La relación entre el hombre y la naturaleza se manifiesta en todo momento mientras el ser humano exista, y sin éste, la naturaleza vive como lo ha hecho durante los 4.658 millones de años transcurridos en el universo.

No obstante, el caminar por la Tierra no ha ido de la mano con el cuidado de la naturaleza para vivir. Y de manera consiente el hombre ha hecho uso de su capacidad de modificar los ritmos de la Tierra, comprometiendo actualmente su propia existencia. Hoy la naturaleza se encuentra sometida al consumo humano y al capital, el hombre ha roto las leyes de la naturaleza, y cuando esto sucede el mundo en el que vive se empieza a deteriorar y la civilización comienza su declive, representado en la sexta extinción que se está llevando ahora[35].

[35] La sexta extinción es una teoría creada por el biólogo E.O Wilson en 1993, la cual nace del observar la tierra y su transformación. Esta estima que desde los años 90, la tierra está perdiendo alrededor de 30.000 especies por año,

El antropocentrismo actual, ha creado un depredador y un consumista inhumanizado, como dice Galeano (2008):

> La divinización del mercado, que compra cada vez menos y paga cada vez peor, permite atiborrar de mágicas chucherías a las grandes ciudades, drogadas por la religión de consumo, mientras los campos se agotan, se pudren las aguas que los alimentan y una costra seca cubre los desiertos que antes fueron bosques. (p.18)

Esto ocurre por el modelo de sociedad que se tiene, llamado modernidad. Ésta ha reducido el planeta a un mero bien de uso, a una materia prima para ser consumida al antojo del hombre. Desde que Descartes en el siglo XVII declaró que el universo era un dualismo entre mente y cuerpo, lo que no tuviera mente se les despojo del título de ser, y el ánima que tanto importaba dejó de cobrar sentido.

En el reinado de la mente racional positivista, la naturaleza es concebida como un recurso, y quien se atreva a reconocerle una voz, un significado, una connotación de persona, puede ser ajusticiado y cuestionado su razón. Esto muestra un concepto de naturaleza colonializado por el hombre, donde el ser humano se separa de ella, la domina y la explota; las montañas sagradas, los árboles abuelos, la sabiduría del jaguar, el respeto por los creadores del agua – los páramos – y sus guardianes, los osos de anteojos, todo esto es considerado hoy mística, ideas absurdas para las mentes cuadradas.

El hombre moderno sabe que los recursos que explota de la Tierra son irreemplazables y finitos, no obstante, no le importa, porque dan un crecimiento acelerado de la sociedad. Por eso,

---

evento causado por el accionar humano, especialmente por: la transformación del paisaje, la sobreexplotación de las especies, la contaminación y la introducción de especies exóticas en otros ecosistemas. Los biólogos actuales comparan el impacto humano actual con la quinta extinción, porque se realizó una alteración del suelo y del aire, la temperatura ha cambiado drásticamente y hay extinción masiva de especies más no absoluta.

hoy el planeta ha llegado a un punto donde el hombre se encuentra en sobrepoblación, por lo tanto, para satisfacer a este número creciente de personas y de ambición, hay un aumento de la industria y de la agricultura que sobrepasa el equilibrio con la naturaleza y un exceso de desechos generados por el nivel de consumo.

En la relación entre la naturaleza y el hombre, la primera se muestra diariamente como totalidad y un mundo abarcante e integrante de este planeta, mientras el ser humano le responde con un pensamiento dominante, una visión separatista y un trato instrumental: el bosque sirve para talar madera, el río para transformarlo en energía, el paisaje para serenar el ánimo... la historia no ha enseñado otra forma de entender y de comprender la naturaleza, solo como un recurso, un objeto; y al hombre animal de costumbre le cuesta entender la naturaleza de otra forma. Como lo dice Leff (2010) “La concepción moderna del mundo, que desnaturaliza a la naturaleza; rompe sus interrelaciones e ignora su complejidad, convirtiéndola en recurso natural” (p.39)

No obstante, la sociedad se dio cuenta que seguir en esta forma iba a afectar la vida del hombre, por lo tanto, ideó la manera de mantener la productividad óptima y continua de los recursos naturales, sin poner en riesgo a la especie humana. Como lo enuncia la primera conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, la cual fue celebrada en Estocolmo en 1972: “un desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”

Con esto, surge un nuevo modelo llamado desarrollo sostenible, creado para personas que realmente son capaces de pensar en el desarrollo, que son agentes libres. Un modelo diseñado solamente para la oligarquía del mundo, que aún piensa desde el antropocentrismo y en su propio bienestar, donde no es de su interés proteger los “recursos naturales” o la cultura ancestral. Estos seres, solo desean ser responsables de su propio desarrollo sostenible y terminan maltratando a la naturaleza y a la sociedad, por no tener el conocimiento, el interés, los principios o la ética.

La posibilidad de realmente cambiar la relación con la naturaleza queda presentada como fachada del discurso del crecimiento económico sostenido y humano dictado por pocos. Como dice Leff (2004):

> Conservan la visión instrumental y mecanicista que produjo el pensamiento moderno, que es hoy el principio constitutivo de una teoría económica que ha predominado sobre los paradigmas organicistas de los procesos de la vida, y que legitima una falsa idea de progreso de la civilización moderna y el crecimiento económico en la que no se tiene en cuenta a la naturaleza y se permite una constante degradación ambiental. (p.139)

Hoy la raza humana se encuentra bajo un modelo que desencadena de manera permisiva y disfrazada el crecimiento económico personal de unos cuantos oligarcas. Éste inscribe políticas medioambientales, buscando darle solución a los procesos de degradación ambiental y al uso racional de los recursos naturales, mientras legitima una economía de mercado consumista e instrumentalista, que tiene de todo menos conciencia humana o ambiental. Este desarrollo sostenible cambia bosques nativos por plantaciones medibles, homogenizadas y contadas que tienen un valor económico en el mercado pero no en la diversidad del mundo.

Colombia también acogió el desarrollo sostenible y lo definió en la ley 99 de 1993 como:

> El que conduzca al crecimiento económico, a la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el medio ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades.

Se pensaba que con esto disminuiría el impacto ambiental, social e industrial, no obstante, este ha ido avanzando y el crecimiento económico superado la conciencia ambiental colombiana. Como dice Ángel Maya (1996):

> El giro ambiental donde se esperaba una sociedad respetuosa con los diversos sistemas de vida aun no llega, sigue primando una visión mecanicista de la naturaleza y de la sociedad, creemos que un pensamiento lineal, copiado de otros países va a solucionar la compleja y diversa realidad que es Colombia. (p.34)

El desarrollo sostenible entra a Colombia como una idea importada, un mandato político internacional que exige conciliar el crecimiento económico para la población en general, presente y futura; con la renovación de los recursos, proceso que implica cambios políticos, económicos, fiscales, industriales y de manejo de los recursos naturales, bióticos y energéticos. Esto, se demanda sin pensar en los problemas internos y en la diversidad cultural, ambiental y social que tiene el país.

El desarrollo sostenible, los mandatos internacionales, el gobierno y la ciudadanía no pueden seguir haciendo los de la vista gorda a la diversidad que tiene el territorio y no pueden ignorar que en un mismo espacio se tienen bosques tropicales húmedos, secos, desiertos, nevados y dos océanos, y tampoco seguir jugando a ser dioses y decidir alterarlo de manera libre, angurriosa y sin conciencia. Se continúa explotando y vendiendo la naturaleza local con el fin de lucir como países cada vez más desarrollados y poder entrar en el juego de mercado y de consumo, cada vez en asuntos más peligrosos y demandantes para la naturaleza.

Visto desde el desarrollo sostenible, Colombia logró avanzar en su sostenibilidad económica y hoy tiene:

> Un crecimiento económico basado en el abastecimiento del mercado interno, una estructura reguladora débil, monopolios y oligopolios y un patrón de consumo ambientalmente costoso. Bajo estas características, el proteccionismo incentivó el empleo de tecnologías obsoletas altamente contaminantes, modos de producción basados en el uso ineficiente de los recursos naturales, rezago tecnológico, baja productividad, precios por encima de los internacionales, dificultades para ampliar el mercado interno y externo, etc. Todo lo

> anterior, llevó al crecimiento acelerado de vertimiento de aguas residuales, emisiones atmosféricas y generación de residuos altamente tóxicos y, en general, a altos niveles de contaminación y uso inadecuado del medio ambiente y los recursos naturales. Todo esto articulado a una acelerada destrucción de la base natural, consecuencia del desarrollo manufacturero y de la expansión de sistemas agropecuarios inadecuados para la diversidad biofísica colombiana. (Sánchez, 2002, p.19)

Es extraño recordar que siempre que se ha vulnerado el hogar en nombre del desarrollo: durante el siglo XIX, los pueblos ancestrales fueron masacrados en nombre del desarrollo y en el siglo XXI la naturaleza está siendo sistemáticamente liquidada de la misma forma; se desplazan campesinos y poblaciones indígenas enteras en nombre del desarrollo para hacer hidroeléctricas u otra minería a cielo abierto, donde los dueños no son colombianos sino extranjeros y tienen privilegios especiales, brindados por este nuevo modelo de desarrollo sostenible.

Todavía no somos conscientes del potencial que radica en la naturaleza. Colombia es uno de los países del mundo con mayor riqueza y diversidad. Posee el 10% de la flora y fauna mundiales, el 20% de las especies de aves del planeta, 1/3 de las especies de primates de América tropical, más de 56.000 especies de plantas registradas y cerca de mil ríos permanentes. No obstante, en un mundo donde los sistemas productivos tienden a la homogeneización, esa diversidad se ha convertido en un obstáculo para el desarrollo productivo y está arrasando con ella; por culpa de las acciones humanas: se han reportado 1.000 especies de plantas amenazadas. Varios de los grupos más vulnerables son el de las orquídeas y el de muchas especies de árboles de maderas finas; muchos animales se encuentran en peligro de extinción: 89 especies de mamíferos, 133 de aves, 20 de reptiles y 8 de peces de agua dulce; Hay 34 especies marinas amenazadas (Rodríguez, 1994). Muchos son los factores que están acabando con la diversidad, pero el principal es la forma en que se ha enseñado a tratar y a entender la naturaleza: un objeto e instrumento de dominación.

Es necesario transformar este pensamiento. Para esto, es necesario solicitarle al lector una lección de humildad: en vez de buscar afuera de casa conocimientos que describan y ayuden a potenciar de manera incorrecta el ambiente: social, ambiental, económico y político; debería recordar el pasado y no tratar de volverlo a repetir, permitiendo que un modelo ajeno desarrolle erróneamente y extermine la diversidad ambiental de igual forma, como en un pasado, exterminó las culturas locales la diversidad cultural. Se invita a reflexionar sobre estas palabras:

> No hay que culpar a la ciencia o a la tecnología en sí mismas, sino a la dirección en la que se han encaminado sus logros y avances, muchos de los cuales han acarreado incuestionables ventajas para las sociedades humanas. No se trata, por tanto, de volver a etapas anteriores de civilización sino de reconducir la nuestra. Para ello, existe la necesidad insoslayable de un nuevo paradigma científico, una nueva visión de la ciencia y su papel en la sociedad. (Romain, 1989, p.184)

Se debe empezar a pensar que el hombre y la naturaleza no son seres distintos que necesitan relacionarse, dominarse o someterse, sino como integrantes de una misma y única totalidad, mucho más vieja que la naturaleza misma, y es el planeta Tierra. El hombre se está interrelacionado con todos los seres vivos, por habitar en este globo: "cualquier daño que causemos al soporte vital del planeta acabará repercutiendo negativamente en nosotros” (Peccei, 1985, p.29).

Referencias

Ángel, (1996) . *El reto de la vida. Ecosistema y cultura: una introducción al estudio del medio ambiente*. Bogotá, Colombia: Ecofondo.

Ardila, G. (1998).*Gerardo Reichel Dolmatoff y la historia de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá, Colombia: Banco de la República, Museo del Oro.

Escobar, A. (2005). *Más Allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá, Colombia: Universidad del Cauca

Escobar, A. y Pedroza, A. (1998).*¿Pacífico: ¿Desarrollo o Biodiversidad? Estado Capital y Movimientos Sociales en el Pacífico Colombiano*. Bogotá, Colombia: CEREC.

Leff, E. (1998). *Saber Ambiental*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI Editores,

Leff, E. "Sobre la formación del saber ambiental", Formación Ambiental, PNUMA, México, II-4 (1991), pp.19-21. LEFF, E.: "Ambiente e interdisciplinariedad en la educación superior", Revista de Educaçao Pública, Cuiabá, II-2, 1993.

Leff, E. (2000*).Ambiente y Articulación ele Ciencias, en Los Problemas del Conocimiento y la Perspectiva Ambiental del Desarrollo*. México.

L: Saber Ambiental» Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad, Poder, México, Siglo XXI/UNAM/PNUMA. 1998.Galena, E. (2008). *Úselo y tírelo*. Buenos Aires, Argentina.

Peccei, A. Ikeda. (1985). *Antes que sea demasiado tarde*. Madrid, España: Taurus, 1985.

Rodríguez, M. (1994).*Crisis ambiental y relaciones internacionales —hacia una estrategia colombiana*— FESCOL, CEREC, Fundación Alejandro Ángel Escobar, 1994.

Sánchez, G. (2002). *Desarrollo y medio ambiente: una mirada a Colombia*. En: Economía y Desarrollo, 1, (1).

Singer, H. (1998), *¿Es aun relevante la Economía del Desarrollo?* En Emerij y Núñez de Arco (comps) (1998).

Sireau, E. (1989). *Educación y Medio Ambiente: Conocimientos básicos.* Editorial Popular/UNESCO/OEI, Madrid, 1989.

MESA 1_11

PAZ, CONFLICTO Y EDUCACIÓN POPULAR: ALTERNATIVAS EN UN MUNDO CAMBIANTE

Coordinadora: Mónica Fernanda Salazar.

Comentarista: Jaime Saldarriaga.

Hip hop, experiencia, potencia y emergencia juvenil en los escenarios urbano populares

WILSON HERNEY MELLIZO ROJAS.
ALBA LUCÍA CRUZ.

Los objetivos

Desde el año 2013 en el Programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle adelantó un trabajo conjunto con Cinjudesco, una organización juvenil que llevaba más de 25 años desarrollando - **desde el hip hop**- procesos de participación y organización comunitaria en el suroriente bogotano. Fuimos invitados a participar, en medio de la zozobra y azares políticos y económicos de la última década a los que debían hacer frente para seguir adelante. **El objetivo de la ponencia** es socializar dos de los aprendizajes y lecciones aprendidas durante los cuatro años: primero, el aporte del hip hop a la construcción de subjetividades autónomas de jóvenes en un sector urbano popular de la ciudad de Bogotá, y segundo, compartir los aportes a la academia y al trabajo social en particular, el saber juvenil objetivado en esta práctica cultural llamada hip hop.

El proceso metodológico

Más allá de brindar servicios basados en nuestra supuesta "experticia" o de ofrecer nuestra propia agenda educativa, optamos por ***trabajar con ellos, desde ellos y para ellos***, aún a costa de tener que sospechar de nuestros propios intereses académicos o profesionales. Junto con ellos "armamos" y adelantamos una propuesta de trabajo orientada a apoyar sus procesos de organización y participación infantil y juvenil, mediante el desarrollo de acciones en política cultural y derechos humanos que aportarán a la construcción y reconocimiento de subjetividades autónomas y permitiera ampliar la capacidad de incidencia de Cinjudesco en la agenda y dinámica

local. ***El diálogo de saberes y la educación popular*** fueron los ejes metodológicos con los que adelantamos este proceso de acción e investigación. Iniciamos reconociendo -como lo afirma Perea (2008)- que en el imperio del neoliberalismo la política ha perdido centralidad y el mercado no sólo toma la hegemonía en la conducción de la sociedad, sino que somete a la política a sus lógicas instrumentales, y que en este escenario se recomponen las identidades, las voces y las relaciones de los actores colectivos.

El contexto de la experiencia

Anclada en los cerros centro orientales de la ciudad se encuentra la localidad de Rafael Uribe Uribe. La historia de la localidad nos habla de un proceso de urbanización e invasión de fincas, haciendas y chircales que conformaban el territorio antes de los años 40 y 50 del siglo anterior. A esta zona de la ciudad llegaron durante estas décadas grandes contingentes de población que migraba forzosamente del campo a la ciudad. Eran los tiempos de la violencia de los cuales nos canta Silva y Villalba en *El Barcino* y nos hablaban los profesores Fals Borda, Guzmán y Umaña, en su célebre obra *La violencia en Colombia* e incluso el profesor Alfredo Molano en *Los años del tropel, Selva adentro o Ahí les dejo esos fierros*, huellas y relatos del horror y la barbarie que parecía estábamos condenados a nunca terminar. Huían hacia la ciudad buscando salvar la vida y encontrar mejores oportunidades.

Sus calles empinadas son grandes escaleras angostas que suben desde la Avenida Caracas hasta lo alto de la loma en la Carrera Décima. El pequeño comercio, las tiendas de abarrotes, restaurantes y cafeterías, los talleres y viviendas conforman el panorama de la loma. Incluso algunas zonas de expendio de drogas aparecen en callejuelas a los largo del camino. La violencia intrafamiliar y el maltrato infantil atraviesan las historias familiares. En general diversos sectores de la montaña son inestables y presentan aún hoy riesgo de deslizamiento. La deserción escolar es alta pues la escuela sigue expulsando a quienes se resisten a sus “encantos”. Hoy Rafael Uribe Uribe tiene cerca de 377.272 habitantes (según proyecciones del DANE), por ello resulta

preocupante que en el 50,5% de sus hogares haya hacinamiento, pobreza e insuficiencia de servicios públicos domiciliarios y peor aún que el 67% se encuentra con NBI (necesidades básicas insatisfechas) por debajo de la línea de la pobreza.

La experiencia juvenil de Cinjudesco y su anclaje en el hip hop

En este escenario crecen miles de jóvenes y es precisamente allí, en medio de la montaña en el barrio Granjas de San Pablo, cerca de 25 años, donde se viene desarrollando una experiencia de organización, educación y vida de jóvenes de este sector popular de la capital: Cinjudesco. Son hijos, hijas y nietos de esos primeros pobladores y pobladoras, que como la abuela Esneda construyeron el barrio para sus hijos e hijas. Llevaron el agua, la luz, la escuela y los jardines infantiles, que como el jardín Mafalda, son íconos y emblemas del trabajo comunitario y la organización vecinal. Son jóvenes quienes llevan en su sangre la promesa incumplida de la modernidad y de la ciudad.

Ellos y ellas, heredaron de sus ancestros el tesón y el coraje, hijos de campesinos y campesinas quienes a fuerza de costumbre y de trabajo comunitario echaron raíces en la ciudad. La lucha de sus padres y madres por la sobrevivencia les alcanzó y la asumieron, pero ellos y ellas hicieron del parche y del combo, de la esquina, el lugar de la resistencia. Lo que los unió no fue la droga o la delincuencia, el presentismo o la violencia como la institucionalidad insiste en enjuiciarla. En medio de la sobrevivencia y el asfalto, de la incertidumbre y la esperanza, el rap lo unió entonces y lo une ahora. Eran los inicios de los años 90 cuando el rap subió a la loma y llegó para quedarse. Había nacido en la ciudad de Nueva York durante los años setenta, al igual que allí, a la loma llegó de la mano de un parchecito -llamado Gotas de Rap- que con grabadora en mano se tomaba las calles y echaba raíces en el piso.

Un género y cultura que nació con la voz de la protesta, de las raíces africanas y de la dureza de la calle y del asfalto. Un género mediante el cual los jóvenes, los parceros, vienen edificando sus identidades colectivas, construyéndose como actores, transformando la política y

modificando la escena pública de la ciudad en medio de un mundo globalizado y en cierta medida deshumanizado. Son una generación de Parceros que, como el Poeta Juan Carlos, El Padrino o Chooper, reconocieron tempranamente su destino de *"ser la voz guerrera de los cerros del* Sur-oriente"; reconocieron tempranamente su condición de clase y de generación: con el rap "la tuvieron clara desde el comienzo y reconocieron que su lugar era con la gente, en la calle y al lado de los más pobres". Frente a la masificación y comercialización del hip hop, las escuelas de capacitación de graffiti, danza y *break* existentes de Cinjudesco desde hace años reivindican su carácter trasgresor y de resistencia, a la vez que desarrollan una subjetividad juvenil reflexiva y deliberante, pues como dice el Padrino "es música para la cabeza".

No hay duda que el hip hop es síntesis, influencia y mezcla de varias culturas, que está lleno de mucho humor, de romance y de reto, pues como lo narra Milenio "el Hip hop es como el estilo de vida, como una felicidad, como un amigo, como un compañero con el que uno va a saltar adelante y a expresar lo que uno siente a la sociedad…" (Coronado, Rodríguez, y Torres, 2015, p.58). Pero sobretodo encontramos en el hip hop una reflexión profunda alrededor de las problemáticas sociales y políticas de los propios jóvenes, de sus barrios populares y del país. Cada taller, cada presentación, cada rapero *freeslance*, "se constituyen en sucesivos actos de conciencia de sí, de los otros y del mundo. Por ejemplo Fulano, otro de los jóvenes de la organización, señala que "haciendo hip hop… [soy] como un creador de cultura,… un creador… de vida, …de conciencia" (Coronado, *et al*., 2015, p.58). Nos hablan del Estado ausente, del mercado de embrutece, de los derechos arrebatados, de la paz empeñada y de la violencia e indolencia que acecha.

Con el Rap los jóvenes buscaron un lugar en lo social. Con ellos construyeron su campo de acción y de poder en la esquina, en el barrio, en el territorio y en la ciudad. Con los cuatro elementos que componen el hip hop los jóvenes de Cinjudesco entendieron que tenían opción de cantar, de hacer música, de bailar y de dibujar en una misma cultura, pero no sólo eso,

comprendieron que también podían expresar sus inconformidades, propuestas ante situaciones de la cotidianidad (Coronado, *et al.* 2015). Como lo dice Milenio (joven entrevistado en uno de los trabajos de investigación adelantados desde La Salle*): "[al hip hop] lo veo como mi vida… me ayuda a expresarme libremente y así… dejar un buen mensaje* (Coronado, *et al.* 2015). El Festival Rapjudesco que realizan cada año, las escuelas de danza, de graffiti, de rap, las iniciativas juveniles que funcionan semanalmente, la mesa local juvenil o la de Hip hop, la edición de sus primeros discos en el 2004 y el estudio de grabación que viene funcionando, la participación en Rap al parque desde 1996, son sólo algunas acciones cotidianas que expresan su apuesta pedagógica y política en movimiento, que convoca la presencia de sujetos concretos como hacedores de vida, con ella invierten y subvierten el orden establecido y las propias subjetividades, que se tornan reflexivas e históricamente situadas (Sánchez, 2009).

El diálogo entre la académica y el saber juvenil

Con los jóvenes aprendimos varias pistas y reclamos éticos, políticos y sociales hacia las ciencias sociales y el trabajo social. De ellos mencionamos cinco asuntos: a). con ellos aprendimos a guardar silencio cuando debíamos escuchar, a vencer el pesimismo ante la posibilidad y potencia de construir el presente; b). con ellos aprendimos a mirar la derrota de la que hablaban, pero sobretodo aprendimos a mirar lo que había detrás de la derrota: la fuerza y potencia como experiencia de **tomar de conciencia de sí misma y de problematizar su presente y su futuro**; c). con ellos entendimos que frente a los embates del proyecto político neoliberal y sus políticas cortoplacistas y fragmentarias, que fracturaban, cooptaban y mercantilizaban la organización y luchas de los jóvenes, era necesario **entender y ayudar a entender la experiencia subjetiva de los jóvenes y su organización**. Recordando a Lechner (2002) comprendimos conjuntamente, -ellos los jóvenes y nosotros la universidad-, que su práctica educativa y su organización llamada Cinjudesco era ante todo **un proceso conflictivo y en continuo movimiento.** Como lo menciona este autor:

> Conflictivo en tanto responde a una doble tensión, entre las formas 'instituidas' o tradicionales del orden político establecido y los modos emergentes o 'instituyentes' que, situados por fuera del punto de vista dominante, plantean otros modos de pensar las relaciones entre los jóvenes, las instituciones y el mundo de la política. En continuo movimiento porque los procesos de subjetivación política no están preestablecidos de una vez y para siempre, son una construcción histórica, dinámica, conflictiva y cambiante, de acuerdo a los modos como se presente –en un determinado tiempo histórico- la imbricación entre el sistema dominante y la experiencia social y personal. de los sujetos movilizados (como se citó en Martínez, 2004, p.1)

d.) acercarnos a los jóvenes raperos, a sus estéticas musicales, corporales y artísticas era **un permanente reto**. A través de ellas los jóvenes trastocaban y resignificaban el sentido, los espacios, relaciones y poderes establecidos. Recordábamos Zemelman (como se citó en Paredes, 2014) quien afirmaba que la globalización había alterado la configuración de lo social, generando desafíos para las ciencias sociales del sur, en el plano del conocimiento (epistemológico) y de la acción (sociopolítico). En el mismo sentido, hacíamos nuestras las palabras de De Sousa: nos encontramos en una época de transición, cuyos contornos no están del todo definidos, marcada tanto por la oportunidad como por la incertidumbre (De Sousa 1988). e.) Con ellos se hizo explícita esa **crisis de confianza** epistemológica que atraviesa a las Ciencias Sociales y al trabajo social al no poder cumplir las promesas modernas de emancipación (Boaventura de Sousa) y en el acompañamiento nuestra bandera fue la lucha contra el "epistemicidio" que la ciencia había hecho del saber popular, del saber juvenil: creímos oportuno visibilizar los conocimientos que alrededor del hip hop venían construyendo Cinjudesco y los muchachos del parche y de la organización.

Conclusiones preliminares

Como conclusiones de la experiencia de acompañamiento y trabajo conjunto con esta cultura juvenil, nos quedan cuatro asuntos para seguir pensando:

a. **El hip hop es un proyecto y estilo de vida**: con éste construyen su pensamiento y espíritu crítico, develan las contradicciones de la realidad, expresan su descontento, cuestionan y denuncian la injusticia social, interpelan al Estado, dialogan con la academia, pero también construyen propuestas para hacer frente a la adversidad cotidiana y estructural. Como lo dice El Padrino: *"pensarse el tipo de rapero que quieren ser es pensarse el tipo de ser de ser humano que quieren ser"*.

b. Es una apuesta que invita a la **deconstrucción del olvido, el estigma o el rechazo**. Es un hip hop de resistencia. Sus canciones expresan con lucidez la conciencia del dolor ajeno y sus líricas reflejan su proyección política en su acción cotidiana, los hace "capaces de soñar y actuar más allá de pequeñeces e intereses que ensombrecen y destruyen toda capacidad de forjar esperanzas y potenciar futuros" (Zemelman, 2006)

c. **El hip hop nos habla del presente potencial que son los jóvenes**. De unas opciones de vida que ancladas en el proceso social se renuevan y los constituyen, siendo a la vez constituyentes del mismo proceso social. Los lugares de la ciudad y de su barrio no son sólo lugares de tránsito, sino que han aprendido a constituirlos y a dotarlos de sentido.

d. Finalmente, para terminar, con el hip hop advertimos que **es imperativo volver a pensar nuestro conocimiento** y que hoy nos encontramos en condiciones de construir otro conocimiento capaz de rechazar las certidumbres y experticias disciplinares. Entendimos que no se trataba de renunciar sino de reinventar un pensamiento crítico, capaz de enfrentar a la racionalidad indolente de la ciencia tradicional. En palabras de Hugo Zemelman (2005) se trata de enfrentar la situación actual con un pensamiento del *umbral o del límite* . Esa es la apuesta, ese el camino, esa la canción y esa la vida.

Referencias

Coronado, S., Rodríguez, M., y Torres, Z. (2015). *Expresiones culturales del hip hop*.Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Perea, C. (2008). *¿Qué nos une? Jóvenes, cultura política y ciudadanía*. Bogotá, Colombia: La Carreta Social.

Reyes, S. (s,f.). *Hip hop: cabriolé y el baile*. Bogotá. Colombia: Cabriolé Danza.

Sánchez, D. (09 de noviembre de 2009). Crónicas de resistencia. Rock y Rap en Bogotá. Obtenido de Boletines de Prensa Corporación Compromiso: http://boletinesdeprensacompromiso.blogspot.com.co/2009/11/cronicas-de-resistencia-rock-y-rap-en.html

Zemelman, H. (2006). El conocimiento como desafío posible. México D.F, México: Instituto Politécnico Nacional.

Representaciones Sociales, cátedra de paz en Educación Superior

FRANCY YAMILE TATAR GARNICA.

El **Objetivo general** que pretende la investigación es: analizar las representaciones sociales de paz de un grupo de jóvenes universitarios con el fin de contribuir en la cátedra de paz de la Universidad Los Libertadores.

Objetivos Específicos:

- Identificar las Representaciones Sociales de paz que tienen los jóvenes universitarios de los Libertadores para clasificar los resultados obtenidos con los tipos de paz neutra.
- Examinar la cátedra de paz impartida en la Universidad Libertadores para establecer cuál ha sido la aplicación de la Ley 1732 del 2014 en esta Institución.
- Establecer las falencias que hay en la Representaciones Sociales de paz y la aplicación de la ley 1732 del 2014 en la Universidad los Libertadores para saber si los contenidos se ajustan con la paz neutra.

Esta investigación es pertinente porque ahora Colombia vive un momento muy importante en materia de construcción de una cultura de paz y derechos humanos con enfoque territorial. El Plan Nacional de Desarrollo [DNP] 2014-2018 *Todos por un nuevo país* busca "fortalecer el proceso de construcción de paz y garantizar su sostenibilidad para permitir al país y a sus ciudadanos alcanzar su pleno potencial como nación" (DNP, 2015, p.45). Así mismo, la comunidad internacional viene afirmando la necesidad de reconocer la paz como un derecho de toda la humanidad y priorizar el progreso hacia el desarrollo integral de una cultura de paz por medio de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida propicios para las personas, los grupos y las naciones. (DNP, 2015).

Es por eso, que el concepto de paz necesita ser observado nuevamente, pero con una naturaleza propia, siendo explicado por sí mismo, sin estar establecido por la visión histórica que se ha dado como contraste a la violencia y a los hechos bélicos que acontecen, de modo que se necesita aprender a dar más valor a la paz que a la violento, iniciando por los propios esquemas de pensamiento de la gente y "así deshabituar la violencia para convivir la paz en nuestro habito" (Martínez, Comins y París, 2009, p.99), e incluirla en los pensamientos.

Y aquí Es cuando vale la pena plantearse la siguiente pregunta ¿Cómo, en la Universidad los Libertadores, la Representaciones Sociales (RS) de paz de un grupo de jóvenes podrían contribuir en la cátedra de paz de esta universidad? Pues, la academia es un espacio donde se desarrolla la vida de los/las jóvenes que van construyendo sus representaciones.

En efecto, la universidad es ante todo "una institución social que se construye y deconstruye constantemente en los procesos conversacionales dados en la vida cotidiana"; por eso, es también escenario de confrontación y ebullición constante donde buscan emergencia imaginarios radicales. En ella, se cristalizan fuerzas instituyentes en las cuales los jóvenes y las jóvenes buscan constituirse como sujetos protagónicos (Murcia, 2008).

Impacto de la Política Pública

Es evidente que en la sociedad colombiana durante muchos años se acentuó la violencia como forma de resolver conflictos, y los docentes e investigadores universitarios tienen el reto y la responsabilidad profesional en generar canales y fórmulas que ayuden a construir la paz. Por eso, es con ayuda de las políticas públicas, como lo afirman Chandler y Plano (1988) las acciones del gobierno o el propio gobierno en acción, que las respuestas a las diversas demandas de la sociedad pueden ser posibles.

Es así, que a través de estos instrumentos que propone la política como el cumpliendo del artículo 22 de la Constitución política, la Paz es un derecho de obligatorio cumplimiento, tanto el

Legislativo como el Ejecutivo están en la obligación de expedir las normas legales para ponerla en práctica. Por lo tanto, el congreso expide la Ley 1732 del 2014, "La cátedra de la paz", según la cual operará en beneficio para aprender y enseñar a solucionar problemas del diario convivir, creará y consolidará un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible, que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

No obstante, es claro que en estos días el país carece de mucha pedagogía sobre lo que es Paz. De ahí que sea necesario que a través de esta Ley 1732 del 2014 realmente se enseñen herramientas para reconocer y ser reconocidos como jóvenes constructores de paz, pero que además los contenidos de la cátedra se construyan desde sus representaciones o lo que conocen, piensan, actúan y sienten los estudiantes.

Fundamentos teóricos

Las indagaciones de esta investigación se enmarcan en la teoría de las representaciones sociales, (en adelante RS), vista desde Moscovici (1979). Esto es así, porque es un campo desarrollado e importante, y sus técnicas reconocen las bases sociales del conocimiento, y a su vez el proceso de construcción y trasformación en las personas y grupos sociales.

Es indiscutible, que las RS son un constructo teórico que explica variados fenómenos psicosociales, donde interviene específicamente el conocimiento de las formas de interacción que se concretan en los grupos a través de los patrones de comportamiento. Esta particularidad es lo que se constituyente de una representación. (Tovar, Guevara, y Jaramillo, 2014)

Según Araya (2002), las RS se expresan en tanto proceso y en contenido. Como proceso se refiere a las formas en que se adquieren y comunican los conocimientos. En cuanto contenido se presentan en tres dimensiones: información, el campo de representación y la actitud. Estas tres dimensiones serán las que se indagará con los jóvenes universitarios.

Por otro lado, según Wallensteen, (2011) desde los años 50, en la investigación para la paz la definición ha sido un objetivo constante. Uno de los fundadores de los estudios modernos sobre la paz es Johan Galtung (1990). Sus estudios realizados y sistematizados han brindado una base teórica a la profundización, educación y el movimiento por la paz.

Dentro de las ideas de Galtung, teorías y conceptos se fundamenta la resolución, prevención de los conflictos y a la violencia. Su segunda definición sobre la paz es: "la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad.", además propone sus paces: negativa, positiva y cultural.

Otro de los investigadores que desde hace 30 años viene trabajando sobre paz es Francisco Jiménez, doctor de la Universidad de Granada en España, el cual plantea la *Paz neutra* como eliminadora de la violencias culturales y simbólicas, es decir, neutralizar los elementos violentos (culturales y/o simbólicos) que residen en los patrones culturales que posee cada sociedad para organizar sus relaciones entre los individuos, la familia, los grupos y la sociedad en su conjunto. (Jiménez, 2011). La neutralidad debe ser entendida, entonces, como la creatividad para reducir los conflictos y buscar otros caminos que no conduzcan a la violencia. Sobre este concepto de paz se sustentará esta investigación.

Ahora bien, desde la década de los 90 se viene trabajando en los conceptos de paz neutra, que constituye un esfuerzo contra la violencia cultural que propone Galtung, (1990) y violencia simbólica de Bourdieu (2007) y Passeron (1977); construyendo una Cultura de paz, entendida ésta como una fórmula: Cultura de paz = Trabajar por la paz + Vivir el conflicto – Luchar contra la violencia. En síntesis, la paz, seria: Paz = Paz negativa + Paz positiva + Paz neutra = Cultura de paz. (Jiménez, 2016).

En todo caso, se ha seguido avanzando en la construcción de hacer las paces y su relación con las violencias, de modo que Jiménez (2016) propone nueve tipos de paces con el fin de ayudar

a comprender la paz y a resolver, gestionar y transformar los conflictos. La siguiente tabla sintetiza lo anterior.

Tabla 1. *Nuevas paces para la paz*

VIOLENCIA	**PAZ/PACES**			
1.Violencia Directa	Negativa	Social	Multicultural	Cultura de Paz
2. Violencia Estructural	Positiva	Gaia	Intercultural	
3. Violencia Cultural y/o Simbólica	Neutra	Interna	Transcultural	
	Cultura de Paz			

Fuente: Jiménez (2004)

Esta tabla, es un mapa conceptual que pretende mostrar el escenario pacífico en que se mueve el hombre. Así que el autor parte de la construcción del concepto de paz como directamente proporcional a la concepción de un tipo de violencia (directa, estructural y cultural/simbólica). Paralelamente, se sitúa en una idea de paces en la primera generación (negativa, positiva y neutra); 2ª generación (social, gaia e interna) y 3ª Generación (Multi-Inter y Transcultural). Todo esto, se pueden cruzar para visualizar distintas perspectivas que construyan todo un universo de paz (Jiménez, 2004). Así pues, lo que pretende esta disertación es formular una matriz donde se pueda relacionar y analizar las dimensiones del componente de las RS y la clasificación de los tipos de paces que propone el Doctor Francisco Jiménez.

La metodología será cualitativa con enfoque comprensivo. Se desarrolla en tres fases: descriptiva, interpretativa y deconstrucción de sentido para develar la RS que tiene los jóvenes en relación con la paz. También la compresión de las concepciones y el sentido que le dan a la

Información, el campo de representación y la actitud sobre paz y su contribución a la cátedra de la paz.

Las estrategias de investigación serán: la encuesta tipo Likert, lista de asociaciones, las entrevistas abiertas y a profundidad y los grupos focales validados mediante juicio de expertos. Para el examen de la información de carácter cualitativo se utilizará el análisis de contenido. Como fuentes primarias se tiene previsto a jóvenes de ambos sexos de la Universidad Los libertadores de tres programas de Psicología, Educación y Ciencias políticas.

Referencias

Araya. S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales, 127. Recuperado de http://www.FLACSO.or.cr/fileadmin /documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf.

Bandra, A. (1991). *Educació per la pau*. Barcelona, España: Barcanova S.A.

Bourdieu, P., (2007) *El sentido práctico*, Madrid, España: Siglo XXI.

Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (1977) *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*. Barcelona, España: Laia

Chandler, J. y Plano, R., Public admnistration Dictionary. Santa Barbara: ABC-CLIO.

Galtung, J. (1990) Cultural Violence. *Journal of Peace Research, 27,* (3): 291-305.

Gobierno Nacional. (1 de septiembre de 2014) Ley de la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. [Ley 1732 de 2014].

Jiménez, B. F. (2004) Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz, en Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, (34): 21-54.

Jiménez B. F.(2011) *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz.* Madrid, España: Dykinson.

Jiménez B.F. (2016). Paz intercultural. Europa, buscando su identidad. *Revista de Paz y Conflictos*. 9 (1), 13-45.

Martínez, V.; Comins, I. y Paris, A. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. En Convergencia, 16, 91-114. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10512244005

Moscovici, S. (1961/1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Huemul S.A.

Murcia, N. (2008) *Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia*. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000200012.

Plan Nacional de Desarrollo (2015). *Todos por un nuevo país. Paz, equidad, educación*. Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/ PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf.

Tovar, S., Guevara, E. P. y Jaramillo, C., (2014*). Representaciones sociales de los jóvenes de contextos rurales de la ciudad de pasto, Colombia frente a los procesos de participación social Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Recuperado de http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/ 471/993.

Wallensteen, Peter (2011) *The Origins of Contemporary Peace Research*. New York, USA: Routledge.

Florecer en medio de la guerra: educación y creatividad para la paz

YOLANDA ASTRID PINO RÚA.

Medellín años 90

Al inicio de los años 90 mi generación terminaba la primaria, éramos niños y niñas que crecíamos en una Medellín convulsionada, la guerra del narcotráfico se apoderaba de las calles, las balaceras, las bombas y con ellas los muertos se convirtieron en "el pan de cada día". No era en las noticias donde veíamos lo que pasaba, era en las esquinas de nuestros barrios donde luego de algunos disparos observábamos a las madres, desgarradas por el dolor, abrazando a sus hijos en medio de charcos de sangre. No había explicaciones y tampoco preguntas, era un poco normal, ese era el mundo en el que nos había tocado vivir. Capos de la mafia buscados con cartel y recompensa, como los villanos de las películas del oeste... el medio una dosis cotidiana.

Pero lo que pasaba tenía explicaciones que iban más allá de nuestras comprensiones infantiles: Medellín se había convertido en una de las ciudades más peligrosas del mundo, poseía los niveles más altos de desempleo y el crecimiento de los cinturones de miseria iba en aumento. Es en este contexto donde el narcotráfico encuentra su nicho más propicio o en otras palabras:

> …la expansión del tráfico de drogas que presentaba una alta demanda de servicios delictivos, encontró disponibilidad de recursos humanos en la población más deprimida y en los jóvenes de la ciudad, con el consecuente deterioro del tejido social, incremento de la violencia, *sicariato* infantil y juvenil, *narcoterrorismo* e impunidad." (Paisa Joven, Alcaldía de Medellín, como se citó en Torres 2003, p.27)

Fue así como entramos a la adolescencia y nos convertimos en jóvenes, en la época en la que ser joven era peligroso y sospechoso.

También, el *sicariato* alcanzó niveles insospechados y generó un dolor sin precedentes en la ciudad:

> Según informaciones de prensa, en la ciudad de Medellín existen para el periodo 90-94 aproximadamente 8.600 "sicarios". Por su parte el programa de Convivencia Ciudadana de la Alcaldía de Medellín, informa que existen cerca de 8.000 jóvenes menores de 25 años en 138 organizaciones armados. (Paisa Joven, Alcaldía de Medellín, como se citó en Torres 2003, p.27)

Este fenómeno nos convirtió a los jóvenes en objetos de atención: señalados, perseguidos y compadecidos empezamos a ser visibles. Fue así como todos los estamentos públicos y privados, nacionales e internacionales pusieron los ojos en Medellín y en sus jóvenes.

> Esta década mostró el auge de organizaciones juveniles de todo tipo, grupos juveniles de carácter social, religioso, artístico; y la disposición de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales como: la Oficina de la Juventud, la Oficina de Paz y Convivencia, la Corporación Paisa Joven, el Consejo Municipal de la Juventud (CMJ), los programas de la juventud de las ONG, Mesa de la Juventud, el Viceministerio de la Juventud y las Redes Juveniles; son algunas de las respuestas de la institucionalidad a la crisis social expresada por las/los jóvenes. (Paisa Joven, Alcaldía de Medellín, como se citó en Torres 2003, p.27)

Crecimos en medio de la guerra pero también en medio de una oferta sin precedentes en la ciudad: los jóvenes éramos importantes y todas las organizaciones tenían algo que ofrecernos para "rescatarnos" o para "salvarnos" de la muerte y la delincuencia.

Ofertas que transforman para transformar

A los 12 años yo ya estaba en el grupo juvenil, la única organización cercana a mi barrio, promovida por la iglesia católica, a la que pertenecíamos 300 jóvenes. Llegué a este escenario buscando amigos y actividades divertidas: se veía que pasaban muy bueno y eso era lo que yo

quería. A los 13 ya era la coordinadora del subgrupo al que pertenecía, descubriendo un liderazgo hasta el momento desconocido.

En mí, como en muchos otros jóvenes de mi generación, el encuentro con las organizaciones juveniles creadas a partir de la crisis, como ofertas instituciones, marcó un hito biográfico fundante. Somos unos antes y después de esta experiencia, experiencia retomando a Larrosa (1996) que nos traspasa y nos transforma.

Por tanto, somos hijos de un momento histórico y de unas ofertas que centraron sus estrategias en las apuestas de la educación popular y la educación para la paz en:

- **Organizaciones de jóvenes para jóvenes:** al entrar en las organizaciones no llegamos a un escenario poblado por adultos sino jóvenes como nosotros los que nos esperaban. Esos jóvenes se habían formado, la mayoría de ellos, en espacios de la institucionalidad pública. Formar líderes juveniles con miradas distintas, "formadores de formadores" era la apuesta. Cuando me nombraron coordinadora de "nuevos horizontes", el grupo al que pertenecía, me empezaron a mandar a talleres, campamentos, cursos, certificaciones. Estaba muy chiquita pero tenía una ventaja: me dejaban ir a todos lados. Fue por ello que antes de cumplir 15 años una colección de diplomas y un cúmulo de experiencias decoraban mi habitación. Me llenaron de herramientas teóricas y metodológicas para que trabajara con otros jóvenes. Herramientas que toda la vida me han sido útiles y que no recibí en ningún otro momento de mi formación como trabajadora social y como maestra.
- **Metodologías participativas y experienciales**: no tenía ni idea que era una metodología pero si sabía, a partir de los cursos en los que participé, que para trabajar con jóvenes era fundamental partir de la experiencia. Eso se llamaba "metodología experiencial" y se desarrollaba en talleres (encuentros participativos) a partir de 5 pasos. No habían clases magistrales, ni expertos y era necesario para cada encuentro pensar estrategias novedosas, que impactaran y permitieran que los otros (los jóvenes) vivieran y reflexionaran sobre un

tema específico. Nunca nadie nos lo dijo pero trabajamos desde la pedagogía critica, leyendo el mundo, compartiendo la vida, creciendo juntos.

- **Participación y reconocimiento de todas las voces:** "todos sabemos algo, nadie sabe nada" decía Freire, y eso en estos escenarios era muy importante. Los talleres permitían reconocer las experiencias significativas de los participantes, sus miedos y sus anhelos. Era un espacio de acogida en el que nos sentíamos escuchados y a donde siempre queríamos volver. Las programaciones se construían a partir de las sugerencias, aportes, necesidades y deseos de los participantes.
- **Trabajo en equipo:** planear los encuentros implicaba reunirse con otros, no teníamos manuales, sólo rutas generales de navegación, nada estaba dado y era muy importante escucharnos y construir conjuntamente. Realizábamos actividades comunitarias en las que era indispensable crear comisiones, cumplir con los compromisos adquiridos, ayudarnos y poner en escena nuestras capacidades.
- **Vínculos profundos:** no éramos compañeros, ni conocidos, ni cercanos, éramos amigos, amigos con vínculos del corazón. En este pequeño laboratorio social se compartía la vida, se peleaba, se perdonaba, se amaba, se lloraba y se reía con el otro. Vivimos una adolescencia compartida, no había espacio para el aburrimiento, ni para la soledad. Esos otros estaban siempre ahí como pares para soñar, caminar y arrastrarnos si era necesario. Los abrazos se convertían en ofrendas cotidianas, nadie moría de frio.
- **Solidaridad y movilización:** no éramos una generación cualquiera, crecíamos en medio de la guerra y sabíamos que había hambre e injusticia. Sabíamos poco de la política estatal pero participábamos, marchábamos, hacíamos campañas y nos movilizábamos a favor de los menos favorecidos. Soñamos con una sociedad distinta y para ello trabajamos, creíamos en los jóvenes y en su potencial transformador. Éramos jóvenes pero nos preocupaba el futuro, intentábamos transformar la realidad, sufríamos más de la cuenta por el dolor del mundo. Una de las imágenes más hermosas y profundas de mi adolescencia es una

fotografía que guardo en el alma, una manifestación multitudinaria de jóvenes cantando, diciéndole no más a la guerra, ocupando en masa una de las avenidas más grandes de la ciudad, abrazados (como siempre), abrazando el futuro con esperanza.

- **Diversión y fiesta:** soltar la maleta de la U y salir corriendo para la reunión del grupo o para la navidad comunitaria, sin comer y sin descansar, estaba motivado por algo muy profundo; una alegría interna nos habitaba. No se concebía la vida sin el grupo, en este espacio aprendimos pero además reímos, bailamos, jugamos, cocinamos, abrazamos y entregamos una parte de nosotros a una causa. Teníamos un propósito, un propósito con el que celebrábamos la vida.
- **Educándonos para la paz:** gran parte de los temas trabajados giraban en torno a la no violencia activa, la resolución de conflictos, la comunicación efectiva, la salud mental, el no consumo de sustancias psicoactivas, el valor de la familia, el perdón y la solidaridad; estos eran los temas insinuados por la sociedad adulta pero también eran los temas elegidos porque partían de nuestro entorno cercano. Nos formamos para la paz pero no sólo porque teníamos claros ciertos conceptos, nos formamos para la paz porque aprendimos a negociar nuestra diferencias en una convivencia constante, porque reconocimos que éramos constructores de nuevos escenarios, porque leíamos el mundo con dolor y esperanza, porque creamos vínculos profundos, porque sorteamos miles de dificultades, porque jugamos, reímos y creamos formas creativas de habitar en medio del conflicto, porque entendimos que la paz la hacíamos nosotros con los otros todos los días.

No lo sabíamos pero éramos gestores de paz y en todas nuestras acciones educábamos y nos educábamos para la paz:

Educar para la paz, sin duda alguna, implica educar sobre el conflicto, que no debe ser confundido con la violencia (…) Para ello resulta fundamental estimular la creatividad para

> que al buscar soluciones a los conflictos prevalezca la comprensión mutua, la tolerancia y el desbloqueo de posiciones. (Fisas, 2011, p.4)

Sin saberlo también vivimos lo mencionado por Delors al señalar que:

> La educación ha de organizarse alrededor de cuatro aprendizajes, que serán los pilares del conocimiento a lo largo de la vida de cada individuo, y que perfectamente podrían considerarse también los cuatro ejes de la educación para la paz: 1) Aprender a conocer, esto es, adquirir los instrumentos de la comprensión 2) Aprender a hacer, para poder actuar sobre el entorno 3) Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas 4) Aprender a ser, progresión esencial que participa de los tres aprendizajes anteriores.(como se citó en Fisas ,2011, p.6)

La educación para la paz en medio de la guerra

Crecí escuchando a los medios de comunicación y a las autoridades gubernamentales decir que la violencia nos arrebató una generación completa, lo cual ha marcado y movilizado mi ser. Pero hoy ante mi propia historia y la historia de muchos que como yo que fuimos convocados para "florecer en medio de la guerra", estoy convencida que la educación para la paz de los años 90 constituyó nuevas subjetividades, comprometidas con la vida, sensibilizadas con el dolor humano y movilizadas en pos de la construcción de las paces, parte de nuestra historia que no podemos olvidar.

Hoy que nos enfrentamos como país a reconstruirnos después de la firma de los acuerdos y como sociedad a miedos e incertidumbres, no tenemos claro muchas cosas, pero lo que sí sabemos todos los colombianos, en el fondo de nuestras propias memorias, es que la guerra no es una opción y que nos enfrentamos a un nuevo escenario que requiere toda la fuerza y la creatividad que nos habita.

Es importante reconocer que la guerra de 50 años que hoy anhelamos terminar no es la única guerra que hemos padecido. Medellín, también, fue en diferentes momentos de su historia un campo de batalla, y en sus calles se han escrito de múltiples formas los nombres de los jóvenes caídos en las disputas por el territorio, lo cual hace parte de lo que somos: Sin embargo, existen otras historias, vidas tocadas por intervenciones cercanas, por inversiones profundas, por acciones decididas. Y son hombres y mujeres que "florecimos en medio de la guerra" y que hoy construimos nuevas realidades.

Esto no se logró con programas impuestos, presupuestos reducidos e intervenciones mediocres e intermitentes. Fue sólo posible empoderando a los jóvenes para que trabajaran con otros jóvenes, comprendieran su realidad y creando vínculos profundos. Fueron procesos, años de encuentro, de lucha y trabajo constante.

Que la memoria de la guerra este presente es fundamental para rearmarnos y reencontrarnos pero es necesario también que recuperemos la memoria de la paz. Los jóvenes son un potencial transformador y aunque el contexto ha cambiado requieren con urgencia espacios acogedores, amigos del alma y movilizaciones que les permitan construir sus propias biografías desde la resistencia y la esperanza.

Referencias

Fisas, V. (2011) *Educar para una cultura de paz. Escola de cultura de pau*. Recuperado de:http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf

Larrosa, J. (1996).*La experiencia de la lectura*. Bogotá, Colombia: Fondo de cultura económica.

Torres, C. (2003). *Construyendo saberes y sentidos desde una práctica educativa con jóvenes*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Experiencia colectiva de construcción de memoria histórica a través del costurero de la memoria "un minuto para tejer historias"

MARCELA GÓMEZ MENDOZA.
BEATRIZ NÚÑEZ ARCE.
DANNA MELISA CARDONA FERRER.

La puntada de partida

En nuestro país hacer mención en la actualidad a los "Costureros de la memoria" es hacer referencia a diversos encuentros de mujeres en distintas latitudes y contextos, que tienen en común la apuesta socio-política de reconstruir desde sus propias narrativas tejidas las memorias de su vivir como víctimas en relación al conflicto armado y la violencia política en Colombia. Los costureros de la memoria se han ido transformando en un motivo de encuentro para muchas mujeres, para reír, para llorar y narrar; en un medio para hacer catarsis y sanar el dolor; en un espacio para reconstruir el tejido social a partir del restablecimiento de los lazos de confianza y solidaridad; en un mecanismo político de denuncia y reclamación de justicia; en una herramienta de micro-emprendimiento económico, y en un medio creativo y sensible para (re)construir colectivamente memorias, para activarlas y visibilizarlas, para enfrentar el olvido y proyectar la esperanza hacia nuevos caminos, entre otros.

Asumir el espacio socio-cultural del costurero de la memoria desde el área de la educación conlleva a reflexionar sobre su función pedagógica y su uso como metodología social. Es así como desde diferentes costureros de la memoria en el país se han emprendido algunas iniciativas pedagógicas, lideradas por las propias mujeres victimizadas participantes, que deciden asumir el rol de formadoras y transmisoras de este oficio de la memoria en otros espacios sociales con mujeres de igual condición que estas.

En esta ponencia queremos narrar algunas de nuestras vivencias como estudiantes y como docente, escrito colectivo a cuatro voces, en un espacio pedagógico alternativo, el costurero de la memoria "Un minuto para tejer historias", un lugar de formación universitaria en la ciudad de Bogotá donde participamos activamente como tejedoras de memorias otras. A principios del año 2016 surge la idea de conformar un costurero de la memoria como un campo de formación en Práctica en Responsabilidad Social[36] de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en articulación con la líder social Virgelina Chará, una mujer victimizada, activista política y defensora de los derechos humanos, coordinadora de la Organización para el Desarrollo Integral de la Mujer y la Infancia –Asomujer y Trabajo–, partícipe del costurero de la memoria "Kilómetros de vida y de Memoria"[37], y una de las dinamizadoras de los talleres pedagógicos denominados "Los Oficios de la Memoria"[38].

El objetivo central consiste en generar un espacio social de encuentro, liderado por mujeres victimizadas que pertenecen al "Costurero de la Memoria: Kilómetros de vida y de Memoria", acompañado y apoyado por una docente, y dirigido a estudiantes universitarios, todas y todos en torno a un fin en común, ir tejiendo memorias en relación directa a las violencias y opresiones que vivimos cotidianamente, como práctica reflexiva, experiencial y transformadora.

En nuestro país, al entrar en vigor la Ley de Justicia y Paz en el año 2005, y posteriormente con la Ley de Víctimas 1448 de 2011, empieza a hacerse fuertemente visible uno de los principales actores sociales y políticos: las víctimas, y con ello, la necesidad de verdad, justicia y reparación. La memoria histórica, entendiéndose como una noción de reconstrucción de memoria histórica

[36] Práctica de Responsabilidad Social es una asignatura que tiene por objeto vincular, desde una perspectiva de ciudadanía crítica y socialmente responsable, a estudiantes de UNIMINUTO en proyectos desarrollados por organizaciones sociales en diferentes localidades de Bogotá.
[37] Costurero de la Memoria Kilómetro de Vida y Memoria funciona en el Centro de Memoria Paz y Reconciliación los días jueves en la tarde hace tres años aproximadamente, en la ciudad de Bogotá.
[38] Una serie de talleres de recuperación y construcción colectiva de memoria a partir de cuatro líneas: costurero de la memoria, sabores y saberes, teatro foro y cartografías.

colectiva desde las voces, fundamentalmente de las víctimas, sobre los hechos de violencia en relación con el conflicto armado, de carácter polifónico, y por lo tanto plural, comienza a ser una de las principales herramientas en el presente para reconocer la verdad, garantizar la justicia y la reparación y, con ello, la garantía de la no repetición a futuro. Desafortunadamente, este tipo de procesos sociales y políticos sigue siendo un hecho ajeno y lejano para muchos en nuestra sociedad, particularmente para gran parte de los habitantes de la ciudad de Bogotá, y en este caso, las y los estudiantes universitarios participantes del costurero.

Esta iniciativa surge por parte de la Uniminuto y la líder Virgelina Chará como una apuesta pedagógica por concientizar a las y los estudiantes en su condición de sujetos históricos, con capacidad reflexiva y de re-creación de memorias individuales en tránsito hacia colectivas, en constante relación y diálogo con diversas memorias históricas en torno al conflicto armado y la violencia política que atraviesa Colombia, y en particular la ciudad de Bogotá. Es así como desde el ejercicio de un rol activo y colectivo de re-construir memorias históricas es que se van tejiendo relaciones y diálogos entre realidades que antes parecían distantes, acercándose y reconociéndose desde otros matices, perspectivas y emocionalidades. Desde este diálogo y práctica colectiva se evidencia cómo la guerra no sólo se materializa a través de las bombas y las metrallas, también se expresa en múltiples prácticas y gestos cotidianos como la indiferencia y la discriminación.

Durante el primer semestre del 2016, cada martes en las tardes nos encontramos en un salón de clases catorce estudiantes de diversas carreras y semestres –de los cuales trece fueron mujeres–, Virgelina Chará como líder del espacio, acompañada por Marina Salazar y Alejandra Espitia –integrantes activas del costurero Kilómetros de Vida y Memoria–, y apoyadas por la docente Marcela Gómez, antropóloga. El Costurero de la Memoria, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, comenzó como un espacio principalmente de exploración pedagógica, donde el encuentro, el diálogo, los debates y la costura fueron tejiendo cada paso hacia la apertura de posibilidades que generaron el reconocimiento, la intuición y el encuentro de múltiples saberes, cuestionamientos y

quehaceres.

¿Cómo concebimos la memoria?

Este oficio de coser, como todo arte, es una expresión, el cual se ha convertido para nosotras en una forma de narrar sucesos violentos por donde se ha transcurrido, sea de forma individual o colectiva, sobre todo cuando se es parte de un país con más de 50 años de conflicto, como es Colombia. Dentro de esta comunicación, se plasma toda la carga afectiva que deja la experiencia de la guerra, sea vivida de forma directa o indirecta. Por consiguiente, concebimos la memoria como la capacidad de reelaborar estos sucesos en relación con el yo y/o el nosotros, como bien lo indica la hermenéutica propuesta por el filósofo Emilio Lledó (1992): "ser es, esencialmente, ser memoria; es encontrar una forma de coherencia, un vínculo entre lo que somos, lo que queríamos ser y lo que hemos sido" (p.10).

Hacer la reconstrucción por medio de este oficio, permite que integremos esta tradición narrativa con el ejercicio de la memoria, pues la puntada acompañada con el poder sanador y de denuncia que tiene la palabra, nos hace pensar en nuestra identidad, adjudicarle un valor histórico a ésta, reforzar su sentido en el presente y re-direccionarla en el futuro, en palabras de Todorov (2000), "la recuperación del pasado es indispensable; lo cual no significa que el pasado deba regir el presente, sino que al contrario, este hará del pasado el uso que prefiera" (p.8).

Entonces, en este caso, el uso de la memoria radica en función del reconocimiento, la visibilización, apropiación y dignificación de vivencias individuales y/o colectivas en un ejercicio colectivo, que conllevan dolor, alegría y esperanza, entre otras emociones. Por lo tanto, como ciudadanas y participantes activas en el costurero, se debe reconocer la experiencia del otro/a, ya que rescatar esa memoria histórica requiere de un trabajo en comunidad, en saber que cada persona tiene algo por relatar, ya sea sobre la violencia rural o urbana.

El encuentro con el costurero

En el espacio universitario, los trabajos colectivos en los que se ponen de por medio los ejercicios de sensibilización y memoria, encuentra resistencia ante la aceptación de reconocer aquellas cosas que han afectado y marcado la vida de cada uno. Ofrecer ambientes pedagógicos alternativos de construcción de memoria, se hace necesario para entender que las lógicas de la guerra han permeado toda una sociedad a lo largo de más de cincuenta años.

El grupo en general pensaba que su trabajo dentro del costurero se iba a desarrollar como apoyo a las víctimas, desde una mirada como futuras profesionales poseedores de un "saber", contrariamente, seríamos nosotras quienes tendríamos un roll de aprendices participantes. En palabras de la estudiante Danna Cardona:

> La población que me acompaña en este proceso pedagógico del oficio de la Memoria son mis trece compañeros de práctica, tres mujeres del costurero del Centro de Memoria Paz y Reconciliación junto con la profe Marcela; y sí, sólo es población que "acompaña" este encuentro, pues aquí la población con la que se va a trabajar es para sorpresa mía, uno mismo (Entrevista personal, Mayo, 2016).

La dinámica de interacción tanto con las mujeres como con las otras estudiantes, de diversas carreras, semestres y disciplinas, fue bastante significativa. Empezar a conformar un tejido social entre nosotras no fue fácil, fue una ardua tarea que implicó no sólo preguntarse, sino llegar a experimentar sobre nociones como la escucha activa, el valor de la palabra, la construcción de confianza, el respeto por la diferencia, y particularmente, la negociación y construcción colectiva desde la diversidad.

Proceso

La reflexión que se empieza a generar a través del diálogo en el costurero, hace que la posición de nosotras como personas "no víctimas" empiece a fracturarse, y se comience a dar un

giro hacia el reconocimiento de nosotras como seres con raíces, como seres pertenecientes a un país y a un contexto histórico determinado. En ese proceso, el significado y sentido de la violencia empieza a transformarse, en palabras de la compañera estudiante Angélica:

> Al inicio no sabía que dibujar pensaba en hechos bastantes fuertes, como los de ellas, al ser víctimas de la violencia armada, pero a mí no me había pasado nada así, ni a mi familia, pero luego empecé a cambiar mi idea de violencia y se vinieron a mi mente infinidad de momentos en los cuales me había sentido violentada, en donde mis derechos no habían sido respetados, y entendí que naturalizamos estas violencias y no debería ser así, (…).(Entrevista personal, Mayo, 2016).

En el camino en el Costurero se empezaron no sólo a llenar aquellos vacíos teóricos y conceptuales sobre las memorias históricas y el conflicto armado en el país, sino que a partir del proceso de ir tejiendo nuestra tela personal, nuestro sentir empezó a transformarse, conociéndonos a nosotras mismas, conociéndonos entre las compañeras, y reconociendo que era importante hablar de otros tipos de violencias. Este tejido estudiantil se convirtió para muchas de nosotras en una suerte de espacio hogareño, que le permitía a cada una a alzar su voz e incitar a las demás a levantar la suya. Por lo tanto, aunque no supiéramos coser, creemos al final de la jornada que cada punzada valió la pena, en palabras de nuestra compañera estudiante Angélica:

> El costurero de la memoria cambió mi vida en todos los aspectos, tanto personal, familiar, social y profesional, este espacio me comprometió más como ser humano y me ha hecho entender que este país necesita más de la colaboración de todos, que cuando se trabaja en conjunto y cuando se respeta y valora al otro se vive mejor, que a todos nos han pasado cosas desagradables que muchos escondemos por x o y motivo, pero que a la hora de contarlo y de trabajarlo es como liberarse de una carga, sobretodo de saber que hay alguien que te está escuchando y que le interesa lo que piensas, lo que has vivido. (Entrevista personal, Mayo, 2016)

Aprendizajes

En el Costurero aprendimos a escuchar, observar, respetar, proponer, participar, aceptar, tener conciencia, fortalecer la autocrítica, entender la diferencia, olvidar la indiferencia, dar, recibir, comprometernos, aportar, denunciar, preguntarnos, abrir la mente, etc. El proceso del costurero nos ha transformado como personas, futuras profesionales, como ciudadanas, como mujeres, como colombianas. Nos ha enseñado que las cosas no son como no las quieren mostrar, sino que para ello es necesario escuchar otras voces. Nos ha revelado que el conocimiento no sólo está en la academia, que el conocimiento de los pueblos que se marginan tiene una riqueza que necesitamos rescatar. Nos ha enseñado que nosotras también tenemos conocimientos e historias que narrar. Nos ha enseñado que podemos tejer y narrar en conjunto.

El costurero de la memoria "Un Minuto para tejer historias" fue la oportunidad de conocer e interactuar con otros relatos, fue vivir la historia de Colombia desde otra perspectiva humana más allá de los libros, los periódicos, o los noticieros. Fue una vivencia-experiencia que nos ayudó a la formación como ciudadanos conscientes y comprometidos. Es por ello que creemos que es necesario abrir espacios pedagógicos como los costureros dentro de las escuelas, dentro de las universidades, para que los y las estudiantes en común unión con diversas poblaciones como las mujeres víctimas del conflicto armado, construyamos conocimientos activos a través del tejido de la memoria.

Referencias

Lledó, E. (1992). *El silencio de la escritura*. Madrid, España: Centro de Estudios Constitucionales.

Mendoza, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital* (6), 1-16.

Todorov, T. (2000). *La memoria amenazada*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Torres, A. (2009). Memorias de luchas y organizaciones populares en Bogotá. *En las luchas por la Memoria. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de*

Memoria Paz y Reconciliación.

Tovar, D. (2012). *Memoria, Cuerpos y Música. La voz de las víctimas, nuevas miradas al Derecho y los Cantos de Bullerengue como una narrativa de la memoria y la reparación en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Una mirada de la espiritualidad, lectura comunitaria de la biblia, como constructora de paz

ANA SANDRA GONZÁLEZ SÁNCHEZ.
ALICIA MOSQUERA ARBOLEDA.

El objetivo de esta ponencia es hablar de la paz positiva y cómo la organización ha trabajado esta temática desde una de las metodologías implementadas, la cual busca la inclusión social y la transformación por medio de la espiritualidad individual y como esta se exterioriza para la construcción de la paz.

Galtung (2003), expresa que la paz positiva es "despliegue de la vida" como:

> (…) anchura y profundidad de vida. Anchura en la medida en que no se vive sólo para sí mismos, sino que se liga con otras vidas prestándolas apoyo, apoyándose en ellas y constituyendo así un tejido formado por hechos que son sus hebras y sus nudos, estructuras que les dan sostén y se alienta. (p.11)

De acuerdo a lo anterior, en el texto que está trabajando la organización "Cultura de Paz" se define la paz desde Juan Driver (2003) como "la presencia de condiciones que promueven el bienestar de un pueblo en todas las relaciones sociales y espirituales" (Driver, 2015. p.3).

World Vision, está comprometida con la integralidad del ser:

> (…) y es por esta razón que incluye el componente espiritual en los programas y proyectos desarrollados con niños, niñas, adolescentes y jóvenes, especialmente los más vulnerables, para que disfruten la vida en plenitud, lleguen a ser resilientes, desarrollen sus capacidades y potencialidades, participen y actúen unidos en la promoción de una cultura de paz. Al

> tiempo que la sociedad se involucra y aporta para ello. (World Vision Internacional. [WVI] 2012, p.5)

Desde el programa técnico de cultura de paz se habla de:

> El mensaje de paz y la práctica de Jesús presente en los evangelios, llama a una nueva relación con Dios y con los semejantes; comunidades y familias donde las barreras de género, raza… religión y condición social y económica, sean superadas. La convivencia a nivel de la comunidad y la familia, debe ser una vivencia de paz y reconciliación, dejando la violencia por fuera de las relaciones interpersonales (WVI, 2015, p.3)

Por eso, el hombre es puesto como eje central, ese agente que está en constante transformación. Esto, es similar o igual es la misma visión que tiene Muñoz acerca de la paz, en la cual se encuentra que en la paz positiva se ve:

> Al hombre como el transformador de la historia y el cual se adapta a la evolución. Igualmente, la paz, entendida como regulación pacífica de los conflictos, como el desarrollo máximo de las capacidades, de los proyectos, es la búsqueda de la armonía. (Muñoz, 2004 p.9)

La tarea de la organización en esta misma sintonía, es trabajar la paz desde la espiritualidad y el individuo, transformar el interior, con el fin de que éste sea capaz de transformar su exterior.

En este caso la organización retoma el término de Leonardo Boff, cuando expresa que:

> La espiritualidad es aquello que produce en el ser humano una transformación interior (…) y esa transformación no comienza y termina con el interior de cada ser, sino que, a partir de ese interior, desencadena toda una red de transformaciones en la comunidad, en la sociedad, en las relaciones con la naturaleza y con el universo entero. (WVI, 2015, p.7)

En esta tónica, la lectura comunitaria de la biblia es una metodología de educación popular, que busca reflexionar desde la experiencia de sí mismo, desde el otro y desde la comunidad, con el fin de aportar a la transformación social. En este punto es importante precisar que desde esta tarea en específico que realiza la organización, no se está haciendo una incidencia en la política pública; sin embargo, lo que pretendemos es aportar en dicha incidencia.

Resultados

Desde la sistematización de esta experiencia, realizada por la organización, se ha podido establecer que:

> (…) las metodologías han sido acertadas porque han permitido tener acceso a la palabra desde una concepción más vivencial, más amplia incluso divertida, con contenido construidos en comunidad y al alcance de todos. Con materiales sencillos y de fácil lectura, que hacen que los participantes puedan interactuar y hacer presencia vital en los contenidos. (WVI, 2015, p.6)

Los logros significativos, que se han podido evidenciar en la organización son:

Situaciones especiales, como es la participación a nivel intergeneracional, participantes de diversas denominaciones eclesiales y metodologías y herramientas lúdicas y participativas. Lo que ha sido ampliamente significativo para los participantes.

El material ha facilitado el desarrollo del proceso por lo dinámico y sencillo para nuestros contextos de trabajo. También, está generando reflexiones desde lo personal y afectando lo familiar y comunitario. Además, se alinea, identifica e integra con la misión de la organización partiendo desde del concepto de espiritualidad, como se expresa en la política de Nutrición Espiritual de la Niñez: “El amor de Dios que se expresa en relaciones “nutridoras” consigo mismo, con “el otro”, con la comunidad y con la naturaleza; sin pretender ser exhaustiva ni excluyente”

A su vez, con la aspiración de bienestar para *World Vision*, como Niños y Niñas experimentan el amor de Dios y su prójimo, se espera que crezcan en su conciencia y conoxcan el amor de Dios en un ambiente que reconoce su libertad (– Disfruten de relaciones positivas con sus iguales, familia y miembros de la comunidad – Valoran y cuidan de otros y su medio ambiente – Tienen esperanza y visión para el futuro).

Pertinencia social

World Vision desarrolla sus acciones en zonas vulnerables de contextos urbanos y rurales, que han sido objeto de diversos tipos de violencias. Por lo tanto, los diseños de programas y proyectos están orientados a afrontar estas realidades y a trabajar de la mano con los actores comunitarios e institucionales, en aras de alcanzar las transformaciones sociales que posibiliten nuevas prácticas culturales basadas en valores, comunicación asertiva, resolución pacífica de conflictos, entre otros aspectos.

Además, el enfoque integrado de la confraternidad plantea un marco cristiano que se fundamenta en el modelo de liderazgo de Jesús y basado en la comunidad. Esto es así porque nos asociamos con los agentes locales para promover la protección integral y el bienestar de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Por tanto, la propuesta de desarrollo de la organización considera que la paz es un asunto de alta prioridad en la implementación de los procesos sociales, demostrando que los ciudadanos tienen el derecho a la paz, finalmente el camino para garantizar todos los derechos humanos.

Conclusiones

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que la paz es una construcción donde la espiritualidad cumple un papel importante, ya que permite tener una mirada desde de lo personal, transformando nuestro ser y abriendo la posibilidad de cambiar la realidad de una forma más humana evidenciada e influencia por el entorno. En este sentido, podemos afirmar que la paz se

construye y se reconstruye con los demás, teniendo como punto de partida la espiritualidad que transforma.

Por último, como organización cristiana, respetamos todas las creencias religiosas. Por ende, también es una labor de inclusión, ya que realizamos nuestras actividades involucrando a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a la comunidad y a las familias, entre otros grupos que tengan diferentes creencias, pues desde la unión se pueden lograr grandes cambios sin querer cambiar sus preferencias religiosas.

Referencias

Galtung, J. (2003) Paz por medio pacíficos. Cap 1.

Muñoz, F. (2004). *Una paz compleja, conflictiva e imperfecta*. Recuperado de: http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pazcompconfimperfdraf.pdf

World Vision Internacional [WVI]. (2012). *Política Nacional de fortalecimiento espiritual.* Colombia.

World Vision Internacional [WVI]. (2015) Cultura de paz avances. Colombia.

World Vision Internacional [WVI]. (2015) sistematización de la experiencia, lectura comunitaria de biblia. Colombia.

World Vision Internacional [WVI]. (2015). Nutrición espiritual de la niñez. Colombia.

"La misericordia y la verdad se han encontrado,

la justicia y la paz se han besado"

Salmo 85:10

Experiencia colectiva de construcción histórica a través del costurero de la memoria

MARCELA GÓMEZ MENDOZA.
BEATRIZ NÚÑEZ ARCE.
DANNA MELISA CARDONA FERRER.
CLAUDIA PATRICIA FORERO MESA.

La puntada de partida

En nuestro país hacer mención, hoy en día, de los "Costureros de la memoria" es hacer referencia a diversos encuentros de mujeres en distintas latitudes y contextos, que tienen en común la apuesta socio-política de reconstruir desde sus propias narrativas, tejidas las memorias de su vivir como víctimas, con relación al conflicto armado y la violencia política en Colombia. Los costureros de la memoria se han ido transformando en un motivo de encuentro para muchas mujeres para reír, para llorar y narrar; en un medio para hacer catarsis y sanar el dolor; en un espacio para reconstruir el tejido social a partir del restablecimiento de los lazos de confianza y solidaridad; en un mecanismo político de denuncia y reclamación de justicia; en una herramienta de micro-emprendimiento económico, y en un medio creativo y sensible para (re)construir colectivamente memorias, para activarlas y visibilizarlas, para enfrentar el olvido y proyectar la esperanza hacia nuevos caminos, entre otros.

Asumir el espacio socio-cultural del costurero de la memoria desde el área de la educación, conlleva a reflexionar sobre su función pedagógica y su uso como metodología social. Es así, como desde diferentes costureros de la memoria en el país se han emprendido algunas iniciativas pedagógicas, lideradas por las propias mujeres victimizadas participantes, que deciden asumir el

rol de formadoras y transmisoras de este oficio de la memoria en otros espacios sociales con mujeres de igual condición que estas.

En esta ponencia queremos narrar algunas de nuestras vivencias como estudiantes y como docentes, escrito colectivo a cuatro voces, en un espacio pedagógico alternativo, el costurero de la memoria "Un minuto para tejer historias", un lugar de formación universitaria en la ciudad de Bogotá donde participamos activamente como tejedoras de memorias de otras. A principios de este año (2016) surge la idea de conformar un costurero de la memoria, como un campo de formación, de la Práctica en Responsabilidad Social[39] de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en articulación con la líder social Virgelina Chará, una mujer victimizada, activista política y defensora de los derechos humanos, coordinadora de la Organización para el Desarrollo Integral de la Mujer y la Infancia -Asomujer y Trabajo-, partícipe del costurero de la memoria "Kilómetros de vida y de Memoria"[40], y una de las dinamizadoras de los talleres pedagógicos denominados "Los Oficios de la Memoria"[41].

El objetivo central es generar un espacio social de encuentro, liderado por mujeres victimizadas que pertenecen al "Costurero de la Memoria: Kilómetros de vida y de Memoria", acompañado y apoyado por una docente, y dirigido a estudiantes universitarios. Todas y todos en torno a un fin en común, ir tejiendo memorias en relación directa a las violencias y opresiones que vivimos cotidianamente, como una práctica reflexiva, experiencial y transformadora.

[39] Práctica de Responsabilidad Social, es una asignatura que tiene por objeto vincular, desde una perspectiva de ciudadanía crítica y socialmente responsable, a estudiantes de UNIMINUTO en proyectos desarrollados por organizaciones sociales o el CED en diferentes localidades de Bogotá. Recuperado de http://www.ceduniminuto.org/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=122

[40] Costurero de la Memoria Kilómetro de Vida y Memoria funciona en el Centro de Memoria Paz y Reconciliación los días jueves en la tarde hace tres años aproximadamente, en la ciudad de Bogotá.

[41] Una serie de talleres de recuperación y construcción colectiva de memoria a partir de cuatro líneas: costurero de la memoria, sabores y saberes, teatro foro y cartografías

En nuestro país, al entra en vigor la Ley de Justicia y Paz en el año 2005, y posteriormente con la Ley de Víctimas 1448 de 2011, empiezan a hacerse fuertemente visibles uno de los principales actores sociales y políticos: las víctimas.y con ello, la necesidad de verdad, justicia y reparación. La memoria histórica, entendiéndose como una noción de reconstrucción de memoria histórica colectiva desde las voces, fundamentalmente de las víctimas, sobre los hechos de violencia en relación al conflicto armado, de carácter polifónico y por lo tanto plural, comienza a ser una de las principales herramientas en el presente para reconocer la verdad, garantizar la justicia y la reparación y, con ello, la garantía de la no repetición a futuro. Desafortunadamente, este tipo de procesos sociales y políticos sigue siendo un hecho ajeno y lejano para muchos en nuestra sociedad, particularmente para gran parte de los habitantes de la ciudad de Bogotá, y en este caso las y los estudiantes universitarios participantes del costurero.

Esta iniciativa surge, por parte de la Uniminuto y la líder Virgelina Chará, como una apuesta pedagógica por concientizar a las y los estudiantes en su condición de sujetos históricos, con capacidad reflexiva y de re-creación de memorias individuales en tránsito hacia colectivas, en constante relación y diálogo con diversas memorias históricas en torno al conflicto armado y la violencia política que atraviesa Colombia, y en particular la ciudad de Bogotá. Es así como desde el ejercicio de un rol activo y colectivo de re-construir memorias históricas es que se van tejiendo relaciones y diálogos entre realidades que antes parecían distantes, acercándose y reconociéndose desde otros matices, perspectivas y emocionalidades. Desde este diálogo y práctica colectiva se evidencia cómo la guerra no sólo son las bombas y las metrallas, también se expresa en múltiples prácticas y gestos cotidianos como la indiferencia y la discriminación.

Durante el primer semestre del 2016, cada martes, en las tardes, nos encontramos en un salón de clases, 14 estudiantes de diversas carreras y semestres -13 fueron mujeres-, Virgelina Chará como líder del espacio, acompañada por Marina Salazar y Alejandra Espitia -integrantes activas del costurero Kilómetros de Vida y Memoria-, y apoyadas por la docente Marcela Gómez,

antropóloga. El Costurero de la Memoria, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, comenzó como un espacio principalmente de exploración pedagógica, donde el encuentro, el diálogo, los debates y la costura. Así se fueron tejiendo paso hacia la apertura de posibilidades, que generaron el reconocimiento la intuición y el encuentro de múltiples saberes, cuestionamientos y quehaceres.

¿Cómo concebimos la memoria?

Este oficio de coser, como todo arte es una expresión que se ha convertido, para nosotras, en una forma de narrar sucesos violentos, sea de forma individual o colectiva, de un país con más de 50 años de conflicto. Es entonces, dentro de esta comunicación, que se plasma toda la carga afectiva que deja la experiencia de guerra, sea vivida de forma directa o indirecta; por consiguiente, concebimos la memoria como la capacidad de reelaborar estos sucesos en relación al yo y/o al nosotras, como bien lo indica la hermenéutica propuesta por el filósofo Emilio Lledó (1992),"ser es, esencialmente, ser memoria; es encontrar una forma de coherencia, un vínculo entre lo que somos, lo que queríamos ser y lo que hemos sido" (p.10).

Hacer la reconstrucción por medio de este oficio, permite que integremos esta tradición narrativa con el ejercicio de la memoria, pues la puntada acompañada con el poder sanador y de denuncia que tiene la palabra, nos hace pensar en nuestra identidad, adjudicarle un valor histórico a ésta, reforzar su sentido en el presente y re-direccionarla en el futuro. En palabras de Todorov (2000), "la recuperación del pasado es indispensable; lo cual no significa que el pasado deba regir el presente, sino que, al contrario, éste hará del pasado el uso que prefiera" (p.8).

Entonces, en este caso, el uso de la memoria está en función del reconocimiento, la visibilización, apropiación y dignificación de vivencias individuales y/o colectivas en un ejercicio colectivo, que conllevan dolor, alegría y esperanza, entre otras emociones. Por lo tanto, como ciudadanas y participantes activas en el costurero, se debe reconocer la experiencia del otro/a, ya

que rescatar esa memoria histórica requiere de un trabajo en comunidad, en saber que cada persona tiene algo por relatar ya sea sobre la violencia rural o urbana.

El encuentro con el costurero

En el espacio universitario, los trabajos colectivos en donde se pone de por medio ejercicios de sensibilización y memoria, encuentran resistencia ante la aceptación de reconocer aquellas cosas que han afectado y marcado la vida de cada uno. Ofrecer ambientes pedagógicos alternativos de construcción de memoria, se hace necesario para entender que las lógicas de la guerra han permeado toda una sociedad a lo largo de más de cincuenta años.

El grupo en general pensaba que su trabajo, dentro del costurero, se iba a desarrollar como apoyo a las víctimas, desde una mirada como futuros profesionales poseedores de un "saber", contrariamente, seríamos nosotras quienes tendríamos un rol de aprendices participantes, en palabras de la estudiante Danna Cardona

> La población que me acompaña en este proceso pedagógico del oficio de la Memoria son mis 13 compañeros de práctica, 3 mujeres del costurero del Centro de Memoria Paz y Reconciliación junto con la profe Marcela; y sí, sólo es población que "acompaña" este encuentro, pues aquí la población con la que se va a trabajar es para sorpresa mía, uno mismo. (Cardona, intervención, 2016).

La dinámica de interacción tanto con las mujeres como con las otras estudiantes, de diversas carreras, semestres y disciplinas, fue bastante significativa. Empezar a conformar un tejido social entre nosotras no fue fácil, fue una ardua tarea que implicó no sólo preguntarse sino experimentar nociones como la escucha activa, el valor de la palabra, la construcción de confianza, el respeto por la diferencia y, particularmente, la negociación y construcción colectiva desde la diversidad.

Proceso

La reflexión que se empieza a generar a través del diálogo, en el costurero, hace que la posición de nosotras como personas "no víctimas" empiece a fracturarse, y se comience a dar un giro hacia el reconocimiento de nosotras como seres con raíces, como seres pertenecientes a un país y a un contexto histórico determinado. En ese proceso, el significado y sentido de la violencia empieza a transformarse, en palabras de la compañera estudiante Angélica:

> Al inicio no sabía qué dibujar pensaba en hechos bastantes fuertes, como los de ellas, al ser víctimas de la violencia armada, pero a mí no me había pasado nada así, ni a mi familia, pero luego empecé a cambiar mi idea de violencia y se vinieron a mi mente infinidad de momentos en los cuales me había sentido violentada, en donde mis derechos no habían sido respetados, y entendí que naturalizamos estas violencias y no debería ser así. (Angélica, intervención, 2016).

En el camino en el Costurero se empezaron no sólo a llenar aquellos vacíos teóricos y conceptuales sobre las memorias históricas y el conflicto armado en el país, sino que a partir del proceso de ir tejiendo nuestra tela personal, nuestro sentir empezó a transformarse, conociéndonos a nosotras mismas, conociéndonos entre las compañeras y reconociendo que era importante hablar de otros tipos de violencias. Este tejido estudiantil se convirtió, para muchas de nosotras, en una suerte de espacio hogareño, que le permitía a cada una a alzar su voz e incitar a las demás a levantar la suya. Por lo tanto, aunque no supiéramos coser, creemos al final de la jornada que cada punzada valió la pena, en palabras de nuestra compañera estudiante Angélica:

> El costurero de la memoria cambió mi vida en todos los aspectos, tanto personal, familiar, social y profesional, este espacio me comprometió más como ser humano y me ha hecho entender que este país necesita más de la colaboración de todos, que cuando se trabaja en conjunto y cuando se respeta y valora al otro se vive mejor, que a todos nos han pasado

cosas desagradables que muchos escondemos por x o y motivo, pero que a la hora de contarlo y de trabajarlo es como liberarse de una carga, sobretodo de saber que hay alguien que te está escuchando y que le interesa lo que piensas, lo que has vivido (Angélica, intervención, 2016)

Aprendizajes

En el Costurero aprendimos a escuchar, observar, respetar, proponer, participar, aceptar, tener conciencia, fortalecer la autocrítica, entender la diferencia, olvidar la indiferencia, dar, recibir, comprometernos, aportar, denunciar, preguntarnos, abrir la mente, etc. El proceso del costurero nos ha transformado como personas, futuras profesionales, como ciudadanas, como mujeres, como colombianas. Nos ha enseñado que las cosas no son como no las quieren mostrar, sino que para ello es necesario escuchar otras voces. Nos ha revelado que el conocimiento no sólo está en la academia, que el conocimiento de los pueblos que se marginan tiene una riqueza que necesitamos rescatar. Nos ha enseñado que nosotras también tenemos conocimientos e historias que narrar. Nos ha enseñado que podemos tejer y narrar en conjunto.

Para construir paz con niños, niñas y jóvenes y sus agentes socializadores, es fundamental trabajar en transformaciones estructurales y relacionales, por lo que los puntos del diálogo: tierras, víctimas, participación política, drogas, cese al fuego y refrendación de los acuerdos, abren la agenda a los centros de investigación, las escuelas, las universidades, los movimientos, colectivos sociales y a la comunidad en general, para poner en marcha acciones ante todo colectivas en los territorios. Es ahí cuando se hace necesario configurar prácticas educativas que movilicen la esperanza e impidan el resurgimiento de las condiciones que llevaron a la confrontación que está terminando. Mientras las armas estuvieron presentes, las relaciones y el diálogo, e incluso las mismas personas, se dejaron de lado; es necesario promover y activar espacios de diálogo y construcción colectiva, no sólo desde un enfoque diferencial, que muchas veces fracciona las

posibilidades sociales, sino desde la diversidad en red, como fue para nosotras este espacio del costurero.

El costurero fue la oportunidad de conocer e interactuar con otros relatos, fue vivir la historia de Colombia desde otra perspectiva humana más allá de los libros, los periódicos, o los noticieros. Fue una vivencia-experiencia que nos ayudó a la formación como ciudadanos conscientes y comprometidos. Es por ello que creemos que es necesario abrir espacios pedagógicos como los costureros dentro de las escuelas, dentro de las universidades, para que los y las estudiantes en común unión con diversas poblaciones como las mujeres víctimas del conflicto armado, construyamos conocimientos activos a través del tejido de la memoria.

Referencias

Lledó, E. (1992). *El silencio de la escritura*. Madrid, España: Centro de Estudios Constitucionales.

Mendoza, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital* (6), 1-16.

Todorov, T. (2000). *La memoria amenazada*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Torres, Alfonso. (2009). Memorias de luchas y organizaciones populares en Bogotá. En: Jiménez, A. y Guerra, F. (Comp.). *Las Luchas por la Memoria* (pp. 63-74). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Tovar, D. (2012). *Memoria, Cuerpos y Música. La voz de las víctimas, nuevas miradas al Derecho y los Cantos de Bullerengue como una narrativa de la memoria y la reparación en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

MESA 1_12

JUVENTUDES Y POLÍTICAS: FORMAS DE PARTICIPACIÓN, MILITANCIA Y ACTIVISMO

Coordinadores: Melina Vásquez, Pablo Vommaro y Flávio Sofiati.

Comentaristas: Marina Larrondo, Flávio Sofiati y Alejandro Cozachcow.

Aportes de la juventud comunista a la re-significación de la acción colectiva en la Central Nacional Provivienda

EDWIN JAIME RUIZ.

Acción Colectiva y Movimiento Social

La Central Nacional Provivienda, CENAPROV, es una organización social sin ánimo de lucro creada orgánicamente en Cali y legalizada jurídicamente en Bogotá en 1961, mediante la personería jurídica 001458 del Ministerio de Justicia. (Recuperado de: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-552001. 05 de septiembre de 2016).

La organización surge con el propósito de organizar a los desplazados y a los miles de destechados que en todo el país por sus condiciones económicas no tenían posibilidad alguna de solucionar su problema de vivienda (Naranjo, 2013, p.14).

Los pilares de trabajo diseñados por la organización se basan en tres aspectos fundamentales: el fortalecimiento institucional, la reconstrucción organizativa y la consolidación económica, todo esto en pro de la lucha por la unidad popular. (Recuperado de: https://www.semanariovoz.com/2013/05/30/central-nacional-proviviendacincodecadas- por-techo/#more-6541. 05 de septiembre de 2016).

La *Juventud comunista* colombiana nace en el año de 1932 con la intención de fortalecer el proceso del *Partido Comunista Colombiano* surgido en 1930, garantizando el relevo generacional y la posibilidad de trascender en el tiempo como propuesta política. Bajo esta premisa emerge igualmente la Central Nacional Provivienda en el año de 1961, como una oportunidad para el movimiento social de la época, buscando la garantía de vivienda digna para la gran cantidad de población migrante, víctima de la violencia política y quienes pretendían mejores oportunidades

de vida en la ciudad. Por eso, logró ser un hito del movimiento por el acceso a la vivienda en Colombia, pues permitió el surgimiento de numerosos barrios populares en diferentes ciudades del país.

La lucha social por la vivienda ha sido un fenómeno histórico permanente en América Latina, evidenciado en movilizaciones sociales, toma de tierras, invasiones y consolidación de barrios informales. De tal forma que las organizaciones sociales se presentan como alternativa a los modelos de desarrollo urbano asociados a modelos de segregación, exclusión y desigualdad social. Por tanto, "los movimientos sociales urbanos encuentran su verdadero sentido cuando se convierten en acciones colectivas que quieren intencionalmente modificar el significado histórico de lo urbano" (Como se citó en Morfin, 2011, p.62).

Durante este proceso la persecución sufrida por el movimiento social y la eliminación sistemática de líderes fue permanente, afectándose el movimiento viviendista en las décadas de los 80 y 90. Dicho proceso dejó cerca de 105 víctimas asesinadas en un lapso de 20 años. Sin embargo, la resistencia se mantuvo fuerte frente a las amenazas y presiones por parte de organismos de diversa índole.

Los jóvenes y el movimiento social viviendista

Los jóvenes han sido parte fundamental en el trabajo permanente de la Central Nacional Provivienda; sin embargo, las Juventudes Comunistas (JUCO) han tenido un vínculo directo en la formación de cuadros y en la apropiación territorial de las Casas Culturales que existen en los barrios populares construidos por los afiliados a CENAPROV. Así mismo, han sido un bastión en los procesos de organización, formación y movilización social de los sectores populares urbanos, pues ellos han reconocido la necesidad de generar procesos de cooperación entre movimientos y organizaciones sociales que posibiliten la demanda de otros derechos como educación, empleo y seguridad social.

Un momento ulterior es la correlación de las fuerzas políticas, esto es: la estimación del grado de homogeneidad, de autoconsciencia y de organización alcanzado por los varios grupos sociales. Este momento puede analizarse a su vez distinguiendo en él varios grados que corresponden a los diversos estadios de la consciencia política colectiva, tal como se han manifestado hasta ahora en la historia (Gramsci, 1999).

Relevo generacional y lucha social

Las organizaciones sociales requieren el relevo generacional para mantener actualizados sus objetivos de acuerdo a los intereses de los integrantes. En este sentido, la participación de los jóvenes resulta necesaria para avanzar con los procesos de lucha social, pese a que actualmente la vivienda responde a las dinámicas del mercado inmobiliario y financiero en las grandes urbes y a la necesidad de reevaluar el papel del movimiento social frente al acceso y disfrute de una vivienda digna.

La lucha social reconfigura nuevos elementos que están asociados a los intereses de los actores, en este caso los jóvenes, que redefinen las líneas de acción de las organizaciones sociales. En este sentido, afirma Chantal Mouffe que “es a través de la ideología como se forma esta voluntad colectiva, toda vez que su existencia misma depende de la creación de una unidad ideológica que servirá de “cemento” (1991, p.195).

Formación política y nuevas luchas sociales

La formación de cuadros requiere de procesos mancomunados con nuevos estilos de movilización social que agencien puntos de encuentro entorno a la vivienda, como el caso de los desalojados, los desplazados y los destechados. Tal como menciona Perea (1998): “en medio del trastrocamiento sufrido en las percepciones del tiempo y del espacio, los capitales simbólicos pierden sus antiguos asideros dando paso a unos actores que navegan entre discursos de muy diverso origen y sentido” (p.146). Este proceso permitirá encontrar puntos de encuentro que

favorezcan la formación política de estas personas, potenciando la conciencia colectiva y promoviendo el reconocimiento de actores políticos.

Para promover una formación política clara se requiere una *teoría materialista de la hegemonía* que permita seguir pensando cómo, a partir de la multiplicidad y la diversidad, se puede construir lo que Gramsci (1998) denominaba una *voluntad colectiva* que, partiendo –y no desconociendo- desde realidades materiales concretas, desarrolle una conciencia de solidaridad de intereses entre distintos grupos sociales (como se citó en Parra, 2005).

Jóvenes, procesos populares y academia

Los jóvenes reconocen la importancia del activismo, la movilización social y la militancia política, por lo cual son conscientes de la importancia de formar grupos interdisciplinares de trabajo que potencien las acciones de la organización. La formación de cuadros plantea la cualificación de los actores en temas de planeación, urbanismo y arquitectura, entendida la planeación como elemento de lucha social y no como elemento tecnocrático de negociación con agentes del Estado o modelos propios del mercado. Bajo dinámicas de participación se han construido diagnósticos, cartografías sociales y planes de acción que van aplicándose a ejercicios de investigación y acción colectiva, en este sentido, se va cualificando la estructura orgánica de CENAPROV.

No se puede pensar en este contexto "que existe una teoría social científica pura y completa, elaborada al margen de la lucha de clases de la vida social real, y medir a la sociedad y a la acción y la conciencia de los actores sociales concretos a partir de ese parámetro teórico universal abstracto" (Rauber, 2006, p.32). Requiere por lo tanto generar procesos populares de investigación permanente donde se sistematicen las acciones logradas por la organización más allá de elaborar modelos absolutos y estáticos. Así mismo, es importante mencionar el trabajo de articulación con organizaciones sociales como Marcha Patriótica o Congreso de los Pueblos que, relacionado con

el *Partido Comunista*, encontrando referentes en los territorios específicos donde hace presencia CENAPROV como los barrios Policarpa y Nuevo Chile. En otras palabras:

> Los paradigmas son instituidos por sujetos sociales, histórica y geográficamente situados y, de esta manera, la crisis de este paradigma es también, la crisis de la sociedad y de los sujetos que los instituyeron... Ahora, no nos sorprendamos, por lo tanto, cuando vemos emerger nuevos paradigmas y junto a ellos, nuevos sujetos que reivindican un lugar en el mundo. (Porto – Goncalves, s.f, p.13)

Políticas públicas y vivienda

Los temas de política pública se convierten en espacios de incidencia ideológica y demanda social por parte de los jóvenes en los diferentes territorios donde hace presencia CENAPROV y determina nuevas formas de acción colectiva y movilización social en torno a procesos de vivienda digna alejada del mercado inmobiliario y el endeudamiento financiero. En este sentido, se deben promover regímenes orientados a mejorar las condiciones económicas de los jóvenes en torno a la propiedad de la vivienda desde escenarios de negociación.

Este ejercicio debe permitir la identificación de prioridades, la construcción de objetivos comunes, la definición de programas de vivienda, la implementación de proyectos y la generación de alternativas a los modelos de desarrollo urbano.

Vivienda digna y derechos humanos

El Estado aparece en este contexto como un agente que debe garantizar los derechos de los jóvenes a los procesos de propiedad, en el marco de la precarización laboral y los mercados inmobiliarios. Por lo tanto, surge una necesidad más frente a las demandas sociales desde las nuevas formas de organización y lucha social de los jóvenes. Dicho de otro modo:

> Los diferentes contextos –familiares, sociales y económicos- y los diversos esquemas de bienestar –que establecen la distribución de responsabilidades entre el estado, la familia y el mercado en orden a la satisfacción de las necesidades sociales- son, pues, determinantes en los procesos de emancipación juvenil (Patón, 2007, p.524).

Participación política y derechos humanos

La participación política de los jóvenes se convierte en un elemento central que debe resignificar la acción colectiva de CENAPROV, en tanto ámbito de formación permanente para la toma de decisiones, el desarrollo de autonomía y la generación de demandas sociales asociadas a la vida digna.

Experiencias de resistencia juvenil frente a la opresión hacia las sexualidades disidentes en San Ramón de Alajuela, Costa Rica

ADRIÁN CALVO UGALDE.
JORGE CHAVES AGUILAR.
DRIANA MUÑOZ AMORES.
KEYLOR ROBLES MURILLO

Objetivos

Las líneas que se presentan a continuación forman parte de un esfuerzo de síntesis en torno a los siguientes objetivos:

- Recuperar las acciones colectivas de resistencia de las agrupaciones juveniles frente a la opresión hacia las sexualidades disidentes en el cantón de San Ramón de Alajuela.
- Identificar la percepción de algunas personas involucradas en las acciones de resistencia frente a la opresión hacia las sexualidades disidentes en el cantón de San Ramón de Alajuela.
- Reconstruir los principales alcances, limitaciones y desafíos de las experiencias de resistencia, teniendo en cuenta la perspectiva de las personas involucradas.

Principales resultados

Los acontecimientos coyunturales suelen incidir en la formación de grupos sociales y políticos, o en generar espacios para la visibilización de agrupaciones que se han mantenido trabajando ocultas del escenario social. Esto es lo que ocurre con el movimiento de diversidad, donde el repudio y la denuncia de actos de discriminación abren el panorama de movilizaciones

que día a día se regionalizan mediante experiencias de resistencia que van alcanzando logros en los espacios locales.

Es así como, el 29 de abril del 2016, en el cantón de San Ramón, se da inició a un proceso de resistencia social y política en contra de actos de opresión y discriminación hacia las sexualidades disidentes. Siendo el hecho motivador de la movilización un acto homofóbico vivido por una pareja de estudiantes de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica; quienes se encontraban en el establecimiento comercial denominado “Centro de Cultura Social”, celebrando el Día del Movimiento Estudiantil.

La pareja de jóvenes fue expulsada del lugar por motivo de orientación sexual, lo que repercutió en la indignación de las y los demás estudiantes que se encontraban en la celebración, con una acción inmediata de protesta dentro y fuera del Club, generando mediante consignas una denuncia pública de la situación.

La manifestación sería solo el inicio del proceso de resistencia, puesto que el descontento colectivo impulsó la necesidad de organización de un movimiento más amplio para visibilizar y denunciar los actos de opresión tanto en la población del cantón como a nivel nacional.

De esta manera, el 2 de mayo se convoca a la primera reunión para discutir lo ocurrido y definir acciones colectivas a desarrollar. En la misma participaron estudiantes, docentes y agrupaciones existentes de la Sede de Occidente donde acordaron convocar el día siguiente a una asamblea abierta de estudiantes para informar e involucrar otros sectores; allí se acuerda como acción a seguir convocar a una marcha de protesta contra actos homofóbicos y su puesta en práctica demandaba coordinación con las autoridades de la Sede y la inserción en el campo de la comunicación para divulgar tanto los acontecimientos como la movilización.

De esta forma, el 6 de mayo se realizó la Marcha en protesta contra actos homofóbicos, en la cual se cuenta con la participación de aproximadamente 16 organizaciones tanto locales como nacionales.

Esta acción colectiva culmina con una reunión solicitada al alcalde de la Municipalidad de San Ramón, con el objetivo de plantearle la declaratoria del cantón como libre de discriminación, ante lo cual mostró su anuencia y se acordó la participación de las agrupaciones en la siguiente sesión ordinaria del Concejo Municipal programada para el 10 de mayo con el fin de proponer la declaratoria. En dicha sesión fue aprobada por unanimidad, avanzando un peldaño en la defensa de los derechos humanos y empezando a ganar espacios para la libre expresión de un grupo social que es reprimido y victimizado por su orientación sexual e identidad de género.

Sin embargo, la declaratoria fue analizada solo como un proceso necesario, más no abarcador, de todas las acciones que deben desarrollarse en la sociedad para alcanzar el respeto y la reivindicación de derechos de las personas sexualmente diversas. Ello lo evidencia la realidad, puesto que a solo 5 días después de la declaratoria, el 15 de mayo, en otro establecimiento comercial del cantón, llamado “Bar Secretos Lounge”, en horas de la madrugada, se incurrió en un nuevo acto de discriminación homofóbica con la expulsión de una pareja de jóvenes homosexuales que se encontraban bailando.

Este hecho motivó aún más a las personas jóvenes a movilizarse y organizarse, tomando como plataforma la semana de conmemoración del Día Internacional contra la Homo, Lesbo, Bi y Transfobia (del 16 al 20 de mayo).

Una de las actividades más importantes de esta semana fue la marcha realizada el día 17 de mayo en conmemoración del Día Internacional contra la discriminación hacia las personas sexualmente diversas, donde se tuvo la participación de representantes de las diferentes agrupaciones juveniles, estudiantes y docentes.

En los siguientes párrafos se re-construyen los principales alcances, limitaciones y desafíos de las experiencias de resistencia juvenil sistematizadas. Como parte de las reflexiones se aborda el impacto en la política pública y la pertinencia social en el contexto local donde se llevaron a cabo las acciones colectivas de las personas jóvenes.

Existe consenso entre las personas entrevistadas respecto a que el principal alcance de las acciones colectivas de resistencia a nivel local lo constituye la "Declaratoria del cantón de San Ramón como espacio libre de discriminación y respetuoso de los Derechos Humanos". Así se logra visualizar en algunos de los relatos, como el que se transcribe a continuación: "El hecho más importante y de impacto en la comunidad fue la declaratoria del cantón como libre de toda discriminación." (Rosa).

Es preciso señalar que las acciones de movilización realizadas por las agrupaciones juveniles permitieron que la moción presentada ante el Concejo Municipal fuera votada afirmativamente de manera unánime y en firme por las y los regidores.

Además, se logra reconocer mediante esta declaratoria la importancia de propiciar espacios respetuosos de discriminación, al señalar:

> El cantón de San Ramón es un espacio libre de todo tipo de discriminación por razón de etnia, sexo, género, orientación sexual, identidad de género, religión, condición económica, clase social, posición política, condición de discapacidad, edad, lugar de origen o residencia, nivel académico, idioma o cualquier otra condición. (Municipalidad de San Ramón, 2016, p.2)

Lo anterior permite evidenciar la intencionalidad política y la pertinencia social de las acciones de resistencia hacia el reconocimiento y respeto de la diversidad socio-cultural en la política pública, trascendiendo los actos de discriminación por orientación sexual que dieron origen a las movilizaciones juveniles.

Por otra parte, las personas jóvenes entrevistadas resaltan las iniciativas de articulación de las agrupaciones juveniles como un alcance, como se expresa Angie: “Esos procesos han permitido más articulaciones de los grupos juveniles, crear capacitaciones y espacios participativos que visibilicen la temática”.

Llama la atención que de las diez entrevistas realizadas solamente una persona visualizó la participación juvenil como un logro de las experiencias de resistencia, como se muestra en el siguiente relato: “Está el asunto de que las personas jóvenes pusimos la noticia, el asunto sobre la mesa. Los que llevamos la batuta a la Municipalidad fuimos las personas jóvenes.” (José)

Este hallazgo coincide con los resultados obtenidos por Muñoz (2011) en su estudio exploratorio sobre la participación política juvenil en el distrito central del cantón de San Ramón, al concluir que las personas integrantes de las agrupaciones juveniles investigadas tienen poca conciencia de que las acciones políticas que realizan parten de un posicionamiento como personas jóvenes.

Por último, algunas de las personas entrevistadas señalan la regionalización de la protesta social como un importante logro. En términos de Andrés: “La percepción del movimiento es positiva, ya que siempre se ha dado una centralización de estos en el valle central. Es un ejemplo para otras áreas rurales, ya que les da empoderamiento, que es cuestión de organizarse”.

Tal y como se refleja en el relato, la mayoría de movilizaciones sociales vinculadas con las sexualidades disidentes que se han realizado en Costa Rica se han realizado en la ciudad capital, por lo que las acciones de movilización colectiva acá analizadas adquieren relevancia al desarrollarse en un espacio local.

Además de los principales logros antes desarrollados, para el equipo investigador también resultó relevante indagar sobre las principales limitaciones del proceso de resistencia juvenil, las cuales se pueden clasificarlas en: protagonismo figurativo, falta de seguimiento, tergiversación de

los medios masivos de comunicación, reducida capacidad organizativa, criminalización de la propuesta social y juvenil, discurso adultocéntrico y falta de participación.

Para efectos de esta ponencia no se desarrolla cada una de las limitaciones antes descritas por cuestiones de síntesis, debido a la restricción en cuanto al tamaño del documento que se debe presentar. Ante lo cual, se consideró relevante re-construir a continuación algunos desafíos de la experiencia resaltados por las personas jóvenes.

Uno de los retos consiste en mantener acciones colectivas de denuncia y exigibilidad de derechos a nivel local y regional, trascendiendo la visión centralista que caracteriza al país. Otro de los desafíos se encuentra relacionado con la articulación de las agrupaciones juveniles para generar procesos de lucha efectivos y permanentes en el tiempo. Vinculado con lo anterior, se identifica la necesidad de generar espacios colectivos de reflexión sobre la experiencia estudiada, ya que esto le permitirá a cada agrupación participante re-construir los principales aciertos, limitaciones y las lecciones aprendidas para futuras acciones de incidencia a nivel local. Una de las personas participantes insiste en la relevancia de "politizar la transgresión y las acciones colectivas, trascendiendo el discurso pacifista que impera en la sociedad" (José).

En el ámbito de la investigación, lo anterior coincide con el planteamiento de Calvo, *et al.* (2016) cuando plantean que aproximarse al mundo juvenil requiere "asumir una postura ético política reconocedora de las juventudes desde una perspectiva respetuosa y que cuestione la matriz adultocéntrica, heteronormativa y neoliberal" (p.109).

Por último, algunas de las personas jóvenes entrevistadas identifican la de-construcción de discursos adultocéntricos como uno de los desafíos más significativos de la experiencia. Al respecto José manifiesta: "Frente a los discursos adultocéntricos, yo siento que necesitamos empezar a construirnos como comunidades en la solidaridad, en el amor, en el respeto y paralelamente politizarnos el por qué esos discursos". Este relato resalta el reconocimiento de la diversidad humana y su relación con las acciones colectivas de resistencia y reivindicación social.

Metodología

Las reflexiones que se presentan en esta ponencia han sido elaboradas en el marco del proyecto de investigación "Manifestaciones de la participación juvenil en el cantón de San Ramón, Alajuela: Motivaciones, alcances y desafíos" inscrito a partir del año 2015 en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica.

Como parte de los espacios de discusión desarrollados entre el equipo investigador y ante la relevancia ético-política de sistematizar las experiencias de resistencia de algunas agrupaciones juveniles involucradas en el proceso de investigación antes descrito, se tomó la decisión de elaborar un estudio de caso con el objetivo de re-construir los principales alcances, limitaciones y desafíos de las experiencias de resistencia juvenil frente a manifestaciones concretas de opresión hacia las sexualidades disidentes.

Para la construcción del presente trabajo de investigación se realizaron diez entrevistas semiestructuradas a representantes de los diversos sectores involucrados en las acciones colectivas, distribuidas de la siguiente manera: cuatro personas integrantes de agrupaciones juveniles formales, cuatro integrantes de agrupaciones juveniles informales y dos personas funcionarias de la Sede de Occidente que ocupan puestos de toma de decisiones a nivel institucional. Además, se realizó una revisión bibliográfica a nivel nacional y latinoamericano sobre las principales categorías de análisis de la sistematización.

Posteriormente se llevaron a cabo tres espacios de reflexión donde participaron las personas integrantes del equipo investigador, a partir de los cuales se realizó un análisis de los aportes teóricos y metodológicos de la participación juvenil, lo que permitió un posicionamiento ético-político para el acercamiento a las personas jóvenes desde la investigación cualitativa.

Para el desarrollo del análisis de la información se implementó la técnica de análisis de discurso y la construcción colectiva de saberes por parte del equipo investigador, que permitieron profundizar en las discusiones sobre el trabajo con juventudes.

Referencias

Calvo, A., Muñoz, A., Torres, Y. y Zamora, M. (2016) Aproximaciones teóricas, metodológicas y ético políticas sobre la participación juvenil en el cantón de San Ramón. *Revista Pensamiento Actual de la Universidad de Costa Rica*, 16 (26).

Municipalidad de San Ramón (2016). *Declaratoria del cantón de San Ramón libre de toda forma de discriminación y respetuoso de los Derechos Humanos*. San Ramón, Costa Rica: Municipalidad de San Ramón.

Muñoz, A. (2011). *Participación política juvenil: un estudio exploratorio con agrupaciones juveniles existentes en el distrito central del cantón de San Ramón, Alajuela*. Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social. Universidad de Costa Rica.

La desconfianza en las instituciones brasileñas y la participación política: percepciones de los jóvenes del sur de Brasil

ANDRESSA LIEGI VIEIRA COSTA.

Introducción

En Brasil se presentan problemas de orden social y económico los cuales, junto con la percepción de que las instituciones no atienden a las demandas de todos los grupos sociales y con la recurrencia de casos de corrupción, hacen que exista una cultura política en la que se presenta una gran desconfianza en las instituciones democráticas y bajos niveles de participación política. Al analizar las percepciones y el comportamiento de los jóvenes del Sur de Brasil es posible percibir que esa tendencia se refleja en dichos jóvenes. Así, este trabajo consiste, primero, en realizar un breve estudio teórico sobre corrupción, confianza institucional y participación política, seguido por un análisis de los jóvenes del Sur de Brasil basada en una investigación realizada por el Núcleo de Pesquisa sobre América Latina (Nupesal- UFRGS), en 2015 y 2016, en las ciudades de Porto Alegre (POA-RS) y Curitiba (PR). Por último, se relacionan los aspectos teóricos con los resultados prácticos.

Corrupción, Confianza Institucional y Participación Política

La sociedad brasileña se encuentra en un contexto de problemas en los campos social y económico, extendiendo una precariedad en relación a la dimensión material (vivienda, salud, educación y empleo), lo que hace difícil la construcción de una base sólida de apoyo a las instituciones democráticas. Como las instituciones políticas no consiguen satisfacer las demandas y representar todos los grupos sociales, estos creen que el escenario en que viven no puede ser cambiado por medios convencionales (Baquero, 2004).

En Brasil es posible percibir que las personas tienen una visión negativa de las instituciones políticas, lo que ocurre en parte porque hay una brecha entre las expectativas creadas por las instituciones políticas y la respuesta recibida por los ciudadanos en relación a las demandas atendidas, conduciendo a una pérdida de la credibilidad y legitimidad de las instituciones (Baquero, 2004).

La corrupción se presenta como un factor problemático en el sistema político brasileño porque conduce al cuestionamiento de la legitimidad de las instituciones y acentúa la desconfianza por parte de los ciudadanos. Las expectativas de mayor transparencia y responsabilidad después de la dictadura, con la vuelta del régimen democrático en 1985, se desaparecieron con las acusaciones de corrupción frecuentes en el país, lo que influye en el proceso de construcción política y en la visión publica de la democracia. La corrupción disminuye la confianza de los ciudadanos, tanto entre ellos, como en el gobierno, la cual es fundamental para la democracia. Al afectar la confianza, la corrupción hace que los ciudadanos se excluyan de la esfera pública, disminuyendo acciones colectivas así como las confianza en las instituciones públicas (Power y Taylor, 2011).

Según Diamond y Morlino (2004) para la existencia de una buena calidad de la democracia, es necesario el funcionamiento legítimo y legal de instituciones estables. Otro elemento que influye en la calidad de la democracia es la participación, siendo la calidad alta cuando de hecho es posible observar una participación extensiva de los ciudadanos, no solo por la votación sino también en partidos políticos y organizaciones de la sociedad civil, en la discusión de asuntos públicos, en la comunicación y demanda a los representantes, en la supervisión de la conducta oficial y en el compromiso directo con asuntos públicos a nivel local.

Existen datos que evidencian la gran desconfianza que los ciudadanos brasileños tienen en las instituciones políticas consecuencia de la corrupción y cómo ésta es percibida por los

individuos. En el Índice de Percepción de la Corrupción[42] en 2015 Brasil se encontraba en el lugar 76 en un orden creciente (del menos corrupto al más corrupto) en un total de 167 países. En el año 2015, América ha presentado dos grandes tendencias: el descubrimiento de grandes redes de corrupción y grandes movilizaciones de ciudadanos contra la misma. Sin embargo, Brasil en 2015 fue el país en que más ha declinado el *score* entre el continente americano, de 43 en 2014 y 2012 a 38 en 2015. Esto ha ocurrido debido al gran escándalo de corrupción de Petrobrás –gran estatal de energía– en la cual los políticos estaban recibiendo dinero de empresas a cambio de recibir contratos públicos. Según el *Global Corruption Barometer* –una investigación hecha en 2013, con 114 mil personas en 107 países acerca de la percepción de la corrupción– en Brasil el 47% creía que el nivel de corrupción en el país había crecido y el 70% creía que esto es un problema serio. Esta misma investigación ha estimado, en relación a distintas instituciones, el número de entrevistados que concordaban en que la institución es corrupta o extremadamente corrupta, siendo los resultados para cada institución: partidos políticos (81% ha concordado), Parlamento y legislatura (72%), policía (70%), Judiciario (50%) y funcionarios y servidores públicos (46%) (Transparency International, 2013).

Según Almond y Verba (1970) el concepto de cultura política se refiere a las orientaciones y posturas de los individuos en relación a la política y sus distintos elementos, es decir, corresponde al sistema político que construye los conocimientos, sentimientos y valores de la población. En Brasil la cultura política es marcada por la gran desconfianza en las instituciones y bajos niveles de participación política.

[42] El Índice de Percepcion de la Corrupcion es realizado por la *Transparency International*, y lista países por la percepción de la corrupción de sus sectores públicos. Su *score* es calculado en una escala donde 0 significa altamente corrupto y 100 significa nada corrupto.

Los jóvenes del Sur de Brasil

Esta sección del trabajo tiene como objetivo presentar los datos sobre los jóvenes del Sur de Brasil, haciendo un análisis sobre cómo la percepción de la corrupción, la desconfianza institucional y la participación política ocurre entre ellos. Los datos se basan en una investigación conducida entre 2015 y 2016 con 1465 jóvenes del Sur de Brasil, con edad entre 13 y 24 años, estudiantes del secundario, siendo 690 de la ciudad de Porto Alegre (POA-Rio Grande do Sul) y 775 de Curitiba (Paraná). Los jóvenes han respondido a un cuestionario con diversas preguntas relacionadas con la política y la sociedad. En relación a la información presentada anteriormente, los datos han confirmado las tendencias de gran percepción de la corrupción, alta desconfianza institucional y baja participación política.

Primero, en relación a la percepción de la corrupción, cuando les preguntaron sobre cuál sería el principal problema del país (ver tabla 1), más de la mitad de los jóvenes perciben la corrupción como el principal problema, llegando a 65% en Curitiba. Estos porcentajes ni se aproximan al segundo problema más percibido: la educación, con 19% en Porto Alegre y 9% en Curitiba. Como se ve en la tabla 1, los jóvenes también perciben otros problemas en el país, principalmente de educación y salud. No obstante, la corrupción es extremamente percibida entre los ciudadanos, especialmente en el periodo de la investigación, con los grandes escándalos de corrupción que envolvieron a Petrobrás en Brasil.

Tabla 1. *¿En su opinión, cuál es el principal problema del país? (%)*

	Porto Alegre	Curitiba
Inflación	3	4
Desempleo	1	7
Salud	8	6
Pobreza	5	2
Corrupción	53	65
Vivienda	1	0
Transporte	1	0
Educación	19	9
Otro	9	6
Total	100	100

Fuente: Nupesal, 2016. n Porto Alegre = 651; n Curitiba= 734.

En la siguiente tabla se cruzaron las variables de percepción de la corrupción y la desconfianza institucional, es decir, se analiza entre los jóvenes que perciben la corrupción como el principal problema del país y cómo se presenta la confianza en las instituciones. Esta tabla muestra un gran nivel de desconfianza, especialmente en los partidos políticos (73% en Porto Alegre y 74% en Curitiba), así como en la Presidencia (67% en Porto Alegre y 75% en Curitiba) y en el Gobierno Federal (64% en Porto Alegre y 65% en Curitiba). Ya por los porcentajes para el Judiciario, Policía y Fuerzas Armadas no hay ninguna tan alta, siendo la más alta la del 34% en Curitiba para el Judiciario, porcentajes muy distintas de las otras. Así, es posible percibir que los niveles de desconfianza se encuentran más acentuados en las instituciones más directamente relacionadas con la política, y para éstas ellos son muy altos.

Tabla 2. *Corrupción y desconfianza en las instituciones (%)*

		Porto Alegre	Curitiba
Principal problema del país:	Partidos Políticos	73	74
	Judiciario	32	34
	Presidente	67	75
	Gobierno Federal	64	65
	Policía	32	28
	Fuerzas Armadas	26	20

Fuente: Nupesal (2016)

n Porto Alegre = 347; n Curitiba = 479.

Por último, en relación a la participación política, la Tabla 3 presenta los niveles de participación entre los jóvenes que perciben la corrupción como el principal problema del país. Presentando niveles muy bajos de participación en los partidos políticos (solamente 3% en Porto Alegre y 1% en Curitiba), pues los jóvenes tienden a participar menos por no confiar en estas instituciones. Sin embargo, hay mejores niveles en mecanismos de participación en los cuales se hace posible la reivindicación de demandas e insatisfacciones como demonstraciones y protestas (con 47% en POA y 37% en Curitiba) y peticiones (47% en POA y 43% en Curitiba). Los movimientos sociales presentan cierto nivel de participación de los jóvenes (28% en POA y 24% en Curitiba), lo que muestra que todavía hay grupos entre los jóvenes que se están organizando políticamente.

Tabla 3. *Corrupción y participación política (%)*

		Porto Alegre	Curitiba
Principal problema del país: Corrupción	Partidos Políticos	3	1
	Asociaciones de Comunidad	20	18
	Peticiones	47	43
	Demonstraciones y protestas	47	37
	Ocupaciones de terrenos o edificios públicos	6	3
	Movimientos Sociales	28	24

Fuente: Nupesal, 2016. n Porto Alegre = 347; n Curitiba = 479.

En el escenario brasileño actual, con la mayor ocurrencia de investigaciones y de evidencia de casos, la corrupción es percibida por los jóvenes como el mayor problema de Brasil. Esta percepción hace que estos jóvenes pierdan la confianza en las instituciones del país, especialmente las que son más directamente relacionadas con la política por ser las que más presentan denuncias de corrupción. Al final, la corrupción no solo genera desconfianza institucional como también hace que los jóvenes no participen políticamente, principalmente en instituciones como los partidos políticos, sin embargo, cuando la participación se relaciona con actividades de reivindicación, los niveles son mayores como para demonstraciones y peticiones.

Conclusiones

Según fue presentado en la primera parte de este trabajo, en Brasil existen muchos problemas sociales y económicos que afectan el lugar que los jóvenes van a ocupar en la sociedad. Por la percepción de estos problemas y por no sentir sus demandas atendidas, ellos acaban por no creer y confiar en las instituciones y se desvían de la esfera pública. La corrupción, además, acentúa esta desconfianza institucional y la falta de participación. El análisis de los jóvenes del Sur de Brasil confirma esta tendencia, pues entre ellos se presentan altos niveles de desconfianza institucional, especialmente en las instituciones más directamente relacionadas a política; así como bajos niveles de participación política, los cuales se acentúan principalmente en los partidos políticos, en los cuales los jóvenes tampoco confían. Sin embargo, cuando se tratan de mecanismos de reivindicación ya se encuentran mejores niveles de participación de los jóvenes. En conclusión, es muy importante comprender cómo los jóvenes perciben y actúan en la sociedad y en la política para que sea posible construir estrategias que los aproximen de la esfera pública, pues la confianza en las instituciones y la participación política son fundamentales para una buena construcción de la democracia.

Referencias

Almond, G. y Verba, S. (1970). *La cultura cívica: estudio sobre la participación política democrática em cinco naciones*. Madrid: Euramerica S.A.

Baquero, C. (2004). *Democracia, Juventude e Capital Social no Brasil.* Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Diamond, L. y Morlino, L. (2004). The Quality of Democracy: an overview. *Journal of Democracy*, 15 (4).

Power, T. y Taylor, M. (2011). *Corruption and democracy in Brazil: the struggle for accountability.* Notre Dame, EUA: University of Notre Dame.

Transparency International. (2013). Transparency Internacional. The global coalition against corruption. Recuperado de http://www.transparency.org/gcb2013/country/?country=brazil.

Transparency International. (2014). Transparency Internacional. The global coalition against corruption. Recuperado de https://www.transparency.org/cpi2014/results.

Internet y participación juvenil: apuesta por las nuevas subjetividades políticas

ENRIQUE PÉREZ RESÉNDIZ.

Introducción

En este trabajo se expone, a grandes rasgos, algunos elementos para pensar en la configuración de nuevas subjetividades políticas emanadas de las acciones articuladas bajo la etiqueta #PosMeSalto. Conviene aclarar que la elección de #PosMeSalto es la puerta de entrada para reflexionar sobre las formas de participación en redes sociales e internet, lo que se ha denominado movilización en red (Ruiz y Escorcia, 2014) y sus acciones bajo la pregunta ¿es posible hablar de una nueva subjetividad política en los jóvenes que participan bajo esta modalidad? y de ser así ¿cuáles son las características de esta? Así pues, el objetivo central de esta investigación - aún en curso- es señalar los elementos contextuales en los que se desenvuelven los jóvenes mexicanos y cómo estos pueden traducirse en la configuración de una nueva subjetividad política.

El texto que se presenta a continuación está estructurado en tres partes. En primer lugar, se hace un breve recuento del contexto mexicano en relación a la crisis institucional y el nivel ascendente de conectividad, principalmente entre los jóvenes. Posteriormente, se hacen algunas señalizaciones en torno a la categoría de subjetividad política. Finalmente, se puntualizan algunas provocaciones para detonar el debate y acercarnos a las respuestas de las interrogantes que dan origen a esta investigación.

Los escenarios: crisis institucional y jóvenes conectados

Según los datos de la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ, 2004) en el tema de la participación juvenil pueden identificarse varias tendencias en la región, las cuales incluyen la participación en nuevas modalidades, nuevas formas de asociación, participación precedida de abundante información, un crecimiento exponencial en el uso de plataformas digitales, y un descrédito generalizado por las instituciones políticas formales.

Sobre este último punto la propia OIJ señala que "lo que rechazan, más bien, es el tipo de práctica política en que ellos tienden a sentirse manipulados por otros y para los fines con los que no se identifican" (2004, p.270). Esta afirmación encuentra un sustento empírico *en la Primera Encuesta Iberoamericana de Juventudes* realizada en 2014; los datos señalan que los políticos son la institución en la que menos confían los jóvenes; la aprobación entre ellos es de apenas 6% en la Península Ibérica, Centroamérica, la Región Andina y el Cono Sur; mientras que para México es del 5% (OIJ, 2014, p.49). Particularmente en el caso mexicano, el diagnóstico del Programa Nacional de Juventud (PROJUVE) 2014 – 2018 señala que nueve de cada diez jóvenes entre doce y veintinueve años que están poco o nada interesados en la política.

Si contrastamos estos datos con otras formas de participación juvenil podemos percatarnos de que la afirmación de que los jóvenes no participan o son apáticos puede ser severamente cuestionada, sino que el interés y la modalidad de participación no está centrado en los canales institucionales. Recientemente en el Índice Nacional de Participación Juvenil 2014 (INPJ 2014) (Ver tabla 1) los datos señalan que la proporción de jóvenes que participan en partidos políticos y dependencias gubernamentales es mucho menor si se compara con la participación en Organizaciones de la Sociedad Civil y Colectivos.

Tabla 1. *Relación de participación de los jóvenes en distintos espacios*

Segmento	**Total de participantes**	**Jóvenes participantes**	**Número de jóvenes respecto al total de participantes**
Organizaciones de la sociedad civil	250 instituciones (13,760 total de participantes)	9, 035 jóvenes	7 de cada 10 personas son jóvenes
Colectivos	70 instituciones (1,672 total de participantes)	1,382 jóvenes	8 de cada 10 personas son jóvenes
Dependencias de gobierno	185 instituciones (775, 453 total de participantes)	204,354 jóvenes	3 de cada 10 personas son jóvenes
Partidos políticos	5 partidos[1] (11,552,490 total de participantes)	2,885,600 jóvenes	3 de cada 10 son jóvenes

Fuente: Elaboración propia con base en el INPJ 2014.

Lo importante a destacar no es el número neto de participantes, sino la relación de jóvenes que participan en determinados espacios. La tabla anterior indica la necesidad de voltear la mirada no solo a los porqués de este descrédito a la política institucional, sino también a las formas alternativas en las que los jóvenes se agrupan y participan actualmente. El descrédito de la política tradicional da lugar a nuevas formas de organización juvenil, en las que los propios jóvenes encuentran un punto de anclaje que los identifique como pares, cree sentido de pertenencia y se encamine hacia objetivos comunes.

Las características fundamentales de estas estructuras asociativas consisten en la flexibilidad de establecer lazos y puentes con otras organizaciones y que en ocasiones resultan efímeras debido al carácter local o coyuntural de las demandas que originaron la formación de estos grupos. Además, otra característica es su "falta de institucionalización e inserción en las estructuras formales" (OIJ, 2004, p.271). El caso de los *Indignados* en España, *Anonymous* de manera más global, el movimiento *#YoSoy132* en México, y las diferentes versiones de *#Ocupa* en todo el mundo son prueba de la asociación juvenil en estructuras que se mantienen al margen de la institucionalidad política, y que tienen como característica fundamental el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) para el entramado comunicacional que requieren sus acciones. Aquí es pertinente aclarar que si bien estos movimientos no son constituidos únicamente por jóvenes, estos si representan el grueso de estas movilizaciones.

Como se mencionó, otra de las características del contexto actual de la participación juvenil refiere a los índices de conectividad y acceso a internet. Sin soslayar la brecha digital que existe en el país, se puede observar una tendencia creciente respecto al uso de plataformas digitales con distintos fines. Los datos de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) actualmente existen alrededor de 65 millones de usuarios de internet en el país, lo cual indica una significa penetración del 59% respecto al total de la población.

Ahora bien, del total de número de usuarios de internet en México, los jóvenes ocupan el lugar protagónico, los mismos datos de la AMIPCI señalan que los grupos etarios de los 13 a los 18, 19 a 24, y 25 a 34 años constituyen más del 60% del total de usuarios en el país. Además de lo anterior, el uso de redes sociales constituye la principal actividad de los usuarios de internet, seguido del uso de correo electrónico, búsqueda de información y uso de servicios de *streaming*. Los datos anteriores, sobre la penetración de internet y su uso, sumado al contexto de desconfianza y descrédito derivan en una coyuntura donde las redes sociales se erigen como una alternativa y una herramienta de participación juvenil.

Pensando las subjetividades políticas en los jóvenes

Tratar de definir la categoría de subjetividad política resulta además de complicado, sumamente arriesgado, pues la propia noción de subjetividad encierra en sí una tremenda carga subjetiva. No obstante, lo anterior existen una serie de elementos que se pueden y deben considerar para trabajar la categoría. Quizá uno de los elementos en los que coinciden diversos autores (Martínez y Cubides, 2012; Bonvillani, 2012; Lozano, 2008; Díaz, 2005) es que es un proceso por el cual los sujetos se perciben a sí mismos como sujetos políticos, con capacidad de decisión y posibilidad de incidir en el espacio público.

Considerando lo anterior y asumiendo la diversidad de escenarios en los que se desenvuelven los jóvenes, se puede asegurar que el abordaje de la subjetividad política implica necesariamente "el desentrañamiento de las formaciones sociales específicas de cada época" (Martínez y Cubides, 2012, p.170), lo anterior quiere decir que es necesario situar histórica y socialmente a los sujetos jóvenes para comprender cómo se configuran sus subjetividades políticas. Esto obliga a preguntarse ¿qué tipo de subjetividades políticas emergen en un contexto de crisis institucional (principalmente las asociadas con los partidos políticos y gobierno) y de conectividad cada vez más creciente?

Otro aspecto de vital importancia para abordar el tema de la subjetividad política refiere a la posición del sujeto y su relación con el tipo de política predominante. El ejercicio tradicional (institucional) de la política implica por definición un sujeto *sujetado* a las estructuras y a las formas instituidas de participación; como indican los datos señalados anteriormente las formas en las que participan actualmente los jóvenes no se da mediante los canales institucionales, lo anterior no es un fenómeno nuevo, pues por lo menos en México los datos de la Encuesta Nacional de Juventud (ENJ) 2000, 2005 y 2010 dan cuenta de ellos.

Dicho lo anterior, no es posible referirse a un solo tipo de subjetividad política porque esta emerge en múltiples circunstancias, escenarios y contextos, lo cual exige a los sujetos construirse

y reconstruirse continuamente. Entonces si la subjetividad política es plural y múltiple, trabajar la categoría impone redefinir, como sugiere Bonvillani (2012), lo que se entiende por político, lo que constituye a los sujetos políticos, reconocer acciones y escenarios de subjetivación. Si consideramos que la subjetividad es un proceso autorreflexivo que se realiza de manera individual, se entiende a la subjetividad política como un proceso en donde los sujetos reflexionan sobre su acción en el marco de la colectividad a la que pertenecen (Díaz, 2005). Por lo tanto, es necesario señalar no sólo las características contextuales sino también las características de las prácticas que surgen de la modalidad de participación política de los jóvenes en internet y redes sociales.

#PosMeSalto: ¿nuevas subjetividades políticas?

El 6 de diciembre de 2013, el director del Sistema de Transporte Colectivo Metro (STC) informó que a partir del 13 del mismo mes, el costo del boleto en el transporte aumentaba de tres a cinco pesos. La respuesta por parte de los usuarios se dio inmediatamente después de la serie de anuncios, por ejemplo, al día siguiente del anuncio apareció el primer hashtag en contra del aumento #NoAlAumentoDelMetro. El 6 de diciembre se convocó vía redes sociales a la *Primer Asamblea de Usuarios del Metro* la cual se realizó el 7 de diciembre en la estación Bellas Artes donde "se liberaron" los primeros torniquetes, todo lo anterior articulado bajo la etiqueta #PosMeSalto.

El uso de redes sociales e internet como mecanismo de expresiones políticas por parte de los jóvenes, y específicamente del grupo #PosMeSalto tiene distintos antecedentes. En primera medida, en las manifestaciones de la llamada Primavera Árabe acontecidas desde 2010 a la fecha, el 15M en España y el Passe Livre en Brasil, y particularmente el movimiento #YoSoy132. En estos casos las TICs, internet y redes sociales imprimieron una serie de características a estos movimientos entre los que se pueden destacar la rapidez en la comunicación, la espontaneidad, el poder "masivo" de convocatoria y la descentralización del movimiento, es decir, la falta visible de un liderazgo.

¿Cuáles son entonces los elementos que invitan a reflexionar sobre una subjetividad política emanada de la participación en redes sociales por parte de los jóvenes, específicamente de quienes participaron en las acciones de #PosMeSalto? Lo primero que hay que decir, siguiendo la característica de las movilizaciones en red, es el desanclaje de los discursos políticos o ideológicos, y la relación que existe entre sentimientos y acciones. En este caso, el detonante principal de la movilización, tanto en redes como en las estaciones del metro fue el descontento y la indignación por el aumento al costo del boleto para utilizar el transporte. Así, la idea de la configuración de la subjetividad política como proceso estrictamente racional queda interpelada, pues en el caso de #PosMeSalto fueron los sentimientos de indignación y enojo los detonantes de las movilizaciones.

En segundo lugar, debe hacerse mención del humor. Este fue acompañando todo el proceso, y pese a que el sentimiento de enojo y frustración era perceptible y generalizado, el humor también fue una constante. De hecho, la etiqueta #PosMeSalto surge como ironía a un *meme* que en aquel entonces circulaba con gran popularidad en las redes sociales. Más allá de esto, la cantidad de memes, imágenes, sátiras, cartones, etc. que siempre acompañaron los comentarios en redes y la movilización en los torniquetes fue la marca distintiva de estas acciones.

Otro elemento -el tercero-, importante es la combinación de recursos de movilización y participación tradicionales e institucionales con acciones fuera de los márgenes de esto. Por ejemplo, las acciones de #PosMeSalto no solo incluyeron acciones de desobediencia y participación en las redes, sino que también se dio en el plano institucional con la recolección de firmas y distintos recursos de apelación y amparos en contra del aumento a la tarifa. Así, las subjetividades políticas emergentes, no implican la ruptura contundente con ciertas prácticas políticas enmarcadas en el plano institucional tal y como lo señalan Martínez y Cubides (2012).

Un cuarto punto refiere al acceso a la información. Como se ha mencionado anteriormente, constituye un punto nodal en la lista de elementos para ubicar un nuevo tipo de subjetividad política. Como señalan Ruiz y Escorcia (2014) una de las características principales de las

movilizaciones en red es el acceso a grandes volúmenes de información por parte de quienes participan. Esto último no solo se refleja en los volúmenes emanados de las interacciones sino en la capacidad, por parte de los jóvenes de acceder a documentos oficiales, comunicados, cifras, etc. directamente relacionados con el caso. Esto significó un contraste radical con el discurso oficial; incluso llegando a realizar una encuesta propia, con el respaldo institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en donde los resultados fueron diametralmente opuestos a la aplicada por las autoridades capitalinas. Finalmente, las acciones de #PosMeSalto nunca se encontraron solas, por el contrario, fueron y son parte de una red de denuncias en las que los participantes se han ido involucrando, entre otras están #LiberenAMireles #YakiriLibre #NoAlNuevoPlanDeEstudiosIPN entre muchos otros.

La convergencia de los elementos anteriores permite y obliga a pensar en los sujetos jóvenes como sujetos políticos, más ampliamente que la noción moderna, la cual implica la delegación, basada en la racionalidad consensuada de los individuos de la delegación del poder (condición política primaria) a cambio de derechos y garantías en un régimen jurídico construido. En el caso de los jóvenes, esta ruptura es aún más evidente pues históricamente se ha construido una imagen de los jóvenes como sujetos “no adultos”, por lo tanto, ciudadanos de segundo orden, lo cual implica que no son sujetos con capacidad de incidencia en el espacio público. La irrupción de las TICs como herramienta de participación política abre una puerta de reflexión para pensar la transgresión de esta concepción de los jóvenes como ciudadanos no plenos, pues son los jóvenes los impulsores de los hashtags y de la liberación de los torniquetes.

Del mismo modo esta subjetividad política trastoca el concepto mismo de política, porque las prácticas de estos jóvenes no obedecen a la concepción ordinaria de política. Por el contrario, las acciones realizadas por quienes participan en #PosMeSalto pueden leerse a partir de la diferenciación señalada por Mouffe (1996) entre la política y lo político. La confluencia de los elementos señalados indica un camino reflexivo en la forma en cómo se entienden y conforman

las subjetividades políticas. El camino se complica aún más si se considera que las diferencias entre los jóvenes, y en la conformación de su condición juvenil difieren si se consideran variables como la clase, la etnia y el género entre muchas otras, por supuesto, el acceso a las TICS. Además, la velocidad y el carácter, a veces efímero, de la movilización en red complejiza todavía más el abordaje pues supone que estas subjetividades se modifican "en tiempo real".

Referencias

Asociación Mexicana de Internet (2015). 12° estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet. Recuperado de https://amipci.org.mx/images/AMIPCI_HABITOS_DEL_INTERNAUTA_MEXICANO_2015.pdf

Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. Piedrahita (Coord.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp.191-202), Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Díaz, A. (2005). Subjetividad política y ciudadanía juvenil. *Revista Les Cahiers psychologyc politique*, (7), Recuperado de http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1140#tocto2n3

Instituto Mexicano de la Juventud (2014). *Programa Nacional de Juventud 2014 – 2018.* México: IMJUVE

Jóvenes en Movimiento AC, (2014). *Índice Nacional de Participación Juvenil 2014*. México: Jóvenes en Movimiento, AC.

Lozano, M. (2008). Los procesos de subjetividad y participación política de estudiantes de psicología de Bogotá. *Revista Diversitas - Perspectivas en psicología, 4* (2), 345-357.

Martínez, M. y Juliana Cubides (2012). Acercamientos al uso de la categoría de "subjetividad política en procesos investigativos". En C. Piedrahita, *et al* (Coord.), *Subjetividades*

políticas: desafíos y debates latinoamericanos (pp.169-189), Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Mouffe, C. (1996). El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Organización Iberoamericana de la Juventud (2014). *El futuro ya llegó. 1era. Encuesta Iberoamericana de Juventudes.* OIJ, BID, CEPAL, PNUD, UNAM. (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias.* Santiago, Chile: CEPAL – OIJ.

Ruiz, C., y Escorcia, A. (2014). #PosMeSalto: la lucidez de las mentes conectadas. Recuperado de http://www.sinembargo.mx/opinion/27-01-2014/21127

Mecanismos para el control social ciudadano que ejercen los-as adolescentes escolarizados, víctimas del conflicto armado

EDGARDO PASSOS SIMANCAS.

En el barrio Nelson Mandela de la ciudad de Cartagena habitan aproximadamente 45 000 personas, de las cuales el 40.5 % pertenecen a una población infantil y juvenil que tienen como característica fundamental ser víctimas del conflicto armado, desplazados por la violencia y escolarizados en las instituciones educativas del barrio Nelson Mandela[43]. Es una población heterogénea que vive una realidad relevante, ya que su participación en las decisiones transcendentales de la comunidad es poca –por no decir nula–, lo que afecta de manera directa o indirecta sus intereses, provocando apatía y displicencia por participar en la vida político-administrativa del barrio y de sus instituciones educativas.

Por lo tanto, es importante cuestionarse sobre: ¿qué mecanismos para el control social ciudadano ejercen los(as) adolescentes víctimas del conflicto armado, escolarizados en las instituciones educativas del barrio Nelson Mandela en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia?

En respuesta a esto, inicialmente se identificaron situaciones de manipulación de poderes por parte de los(as) estudiantes y los(as) docentes (del más grande al más pequeño) o la compra de votos con regalos, dulces, dadivas, etc., lo que impide cualquier posibilidad de transparencia frente a un proceso realmente democrático y participativo. Lo anterior traería como consecuencia, que cuando estos(as) adolescentes estén en la etapa adulta sean incapaces de tomar sus propias decisiones, se dejen manipular sin ningún escrúpulo por los políticos y politiqueros de turno, y

[43] Dato suministrado por la oficina de planeación distrital de la ciudad de Cartagena de Indias, 2014-2015.

manifiesten abiertamente su desinterés por vivenciar los procesos democráticos establecidos en la Constitución Política de 1991.

El desinterés señalado y el desconocimiento de las herramientas para un verdadero ejercicio del control social ciudadano los convierte en personas sin las competencias básicas para desarrollar procesos de liderazgo y de toma de decisiones en sus comunidades. Es evidente que con el discernimiento de los mecanismos para el ejercicio del control social ciudadano normatizados en la Constitución Nacional de 1991 se busca promover una democracia en espacio y tiempo real, en el que el elector primario signifique más que un agente sufragante que, además de votar cada cuatro años y estar enterado de lo que suceda en el país, pueda ser el principal protagonista de una nueva sociedad, donde el fundamento legítimo es la participación ciudadana y democrática de manera eficaz, eficiente, efectiva.

Otra situación observada es la vulneración permanente de los derechos fundamentales de los(as) adolescentes víctimas del conflicto armado escolarizados en las instituciones educativas del barrio, hecho que ha motivado a enseñarles los mecanismos a los que deben acudir para garantizar el cumplimiento de sus derechos. La situación expuesta demuestra que los adultos no hacen el ejercicio del control social y el cuidado de lo público con transparencia, haciendo necesaria la formación de jóvenes con competencias y habilidades para ejercer dicho control social ciudadano con total liderazgo, motivación y entusiasmo, pero sobre todo con valores y principios de vocación y servicio a la ciudadanía en general.

Con el análisis realizado se implementaron acciones de sensibilización, permitiéndoles conocer a cabalidad la temática en cuestión, aclarando que generalmente las guías para el aprendizaje de estos temas son extensas y no producen en los jóvenes el mayor interés para documentarse, es por ello que el equipo investigador realizó una cartilla didáctica a la que todos(as) puedan acceder, además para que las instituciones educativas la puedan usar como guía en la enseñanza de este tema tan valioso para el adecuado ejercicio del control social en la comunidad.

Aspectos contextuales y bibliográficos

> El control social se constituye en un proceso de acompañamiento en el quehacer del estado, en el que se renuevan y fomentan nuevas formas de relación ciudadano–administración, que consolidad a la ciudadanía como interlocutora legitima frente al estado, posibilitándole una intervención a partir de la vigilancia, el seguimiento y la evaluación de los planes de desarrollo para garantizar: transparencia en el manejo y distribución de los recursos de inversión social, calidad y cobertura en la prestación de los servicios de carácter público y cumplimiento de los programas de gobierno. (Bianchini, 2004)

En Colombia, como lo señala el artículo 1º de la Carta Magna de 1991, el control social es un estado social de derecho, democrático, participativo y pluralista que resalta la importancia que tienen los jóvenes en los procesos políticos y sociales que se adelantan en la nación, tal como lo consagra el artículo 45 de la constitución, el cual se refiere a que:

> El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral, siendo deber del estado y la sociedad garantizar la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud.
>
> La participación juvenil no sólo requiere ser entendida desde su relación de empoderamiento respecto a los adultos, sino que deben reconocerse las formas propias de empoderamiento que construyen y las transformaciones que se han dado en la expresión de los contenidos de la participación juvenil, las cuales se basan en las identidades, orientaciones y modos de actuar juveniles, tomando énfasis la relevancia de ciertas características, que no son necesariamente contrarias o absolutamente distanciadas de los objetivos y las motivos de la participación en general. (Krauskopf, 1998)

En este aspecto se debe subrayar que los escenarios son distintos, es decir, los adolescentes víctimas del desplazamiento forzado de la comunidad del barrio Nelson Mandela, muy a pesar de

que participan en torno a intereses concretos como festivales de arte, movimientos culturales o artísticos, no aprovechan estos espacios para desarrollar concertaciones, sentar posiciones, generar alianzas y en últimas construir el mundo, y no como un mundo juvenil (distinto al mundo en general), sino con aportes concretos a su contexto, que quizás en muchas ocasiones no son totalmente dimensionados, incluso por ellos mismos.

Diseño metodológico

La investigación se abordó desde un enfoque cuantitativo, en donde se "indagó, se buscó y crearon conocimientos sobre la realidad social existente, es decir, sobre su estructura, las relaciones entre sus componentes, su funcionamiento y los cambios que experimenta el sistema en su totalidad o en esos componentes" (Passos, 2015). La investigación social cuantitativa está directamente acoplada con el paradigma explicativo, como quiera que utiliza preferentemente información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia (Briones, 1996).

El tipo de investigación fue experimental, teniendo el control de la variable independiente o variable estímulo, la cual vario apropiadamente según los objetivos propuestos en la investigación. El universo, fueron las ocho (8) instituciones educativas del barrio Nelson Mandela de la ciudad de Cartagena. La población propuesta fue de 200 estudiantes de ambos sexos, desplazados por la violencia, pertenecientes a los grados 10 y 11, de los cuales se escogieron 100 como fragmento de trabajo a través de una muestra probabilística sistemática.

La técnica para la recolección de información utilizada fue la encuesta estructura-explicativa. Además, se trabajó en la investigación un margen de confiabilidad, el cual consistió en aplicar dos veces el mismo instrumento de recolección de información, con el fin de determinar la variación entre sus aplicaciones y, teniendo en cuenta que esta no puede superar el 3 %.

Resultados y discusión

La encuesta dejó ver, en primer lugar, que el voto, con 60 %, es el mecanismo con el cual los(as) estudiantes desplazados(as) por la violencia tienen más acercamiento y conocimiento; en segundo lugar, se encontró el referendo con un 20 %; y con igual porcentaje, 5 % para la iniciativa popular, el cabildo abierto, el derecho de petición y la acción contra la violencia intrafamiliar. Se deduce, por lo tanto, que el conocimiento que tienen los(as) estudiantes frente a los mecanismos para el ejercicio del control social es muy poco, ya que no hubo representatividad en los otros mecanismos propuestos al momento de aplicar la encuesta.

Frente a la utilización de los mecanismos de participación ciudadana y la frecuencia con que son utilizados, la encuesta arrojó que el 75 % de los(as) adolescentes algunas veces lo han utilizado, mientras que un 15 % manifestó que frecuentemente. El resultado reafirma que los mecanismos de participación ciudadana no son actualmente la prioridad para los(as) adolescentes víctimas del conflicto armado. Solo el 17 % de los inquiridos en algunas ocasiones recurren a ellos, especialmente cuando sus derechos constitucionales son vulnerados y les toca bajo cualquier circunstancia reclamarlos.

Un 79 % de los estudiantes víctimas del conflicto armado han utilizado los mecanismos de participación para la elección de representantes estudiantiles. Esto deja entrever que los estudiantes no tienen tan claro la funcionalidad y los alcances de los mecanismos de participación para el ejercicio del control social. Frente a la pregunta sobre si utilizan de manera adecuada los mecanismos de participación que conocen, un 70% respondieron que frecuentemente sí lo hacen, mientras que el 30 % señala que algunas veces. Como se observa, no es la conducta adecuada ni predominante que deben tener estos(as) adolescentes con todos los mecanismos señalados en la constitución de 1991, especialmente por su condición de desplazados, lo que los hace más vulnerables.

El 51 % de los(as) adolescentes víctimas del conflicto armado están de acuerdo con que la escuela es el mejor escenario para el conocimiento y práctica de los mecanismos para el ejercicio del control social. Sin embargo, se aclara que el mecanismo de participación y control social que más se enseña y promueve en la escuela es el voto (65 %). Otros(as), por su parte singularizan que en la escuela algunos(as) docentes les han hablado de la acción contra la violencia intrafamiliar (8%), el derecho de petición (6%) y de los demás mecanismos con un porcentaje inferior al 5 %.

Se puede colegir, entonces, que la tendencia está orientada a que la escuela es el escenario natural para la enseñanza y el aprendizaje de los mecanismos de participación, lo cual no se está haciendo de la mejor manera por parte de los docentes, ya que se les está negando la posibilidad, especialmente a los adolescentes víctimas del conflicto armado, para que conozcan otros mecanismos de participación, y que además lo puedan ejercer y vivenciar en el contexto escolar.

El 62 % de los adolescentes expresa que la familia influye algunas veces en el conocimiento o desconocimiento que tienen sobre los mecanismos para el ejercicio del control social. Se evidencia en este acápite la poca responsabilidad que se le está delegando a la familia para la educación en estos temas, encontrándose incluso a padres y madres que no dedican el tiempo suficiente a sus hijos(as) para que estos(as) se formen como ciudadanos realmente activos y participativos.

Por último, un 54 % de los encuestados manifestaron que la comunidad siempre es el mejor escenario para promover la participación y el ejercicio del control social, mientras que un 36 % manifestó que frecuentemente lo es. Como se aprecia, el papel de la comunidad es fundamental en el proceso de enseñanza–aprendizaje de los mecanismos para el ejercicio del control social, ya que es en la comunidad donde los estudiantes víctimas del conflicto armado tienen la posibilidad de experimentar de qué manera y cuándo los pueden poner en práctica.

Conclusiones

Con la ponencia se validó el conocimiento que sobre los mecanismos de participación ciudadana y control social tienen los adolescentes escolarizados víctimas del conflicto armado en el barrio Nelson Mandela de la ciudad de Cartagena. Con la validación del diagnóstico se implementó una cartilla que contiene estrategias didácticas para promocionar la paz cotidiana y la seguridad para los(as) adolecentes que fueron desplazados por la violencia y que por circunstancias ajenas a su voluntad se encuentran escolarizados en las instituciones educativas del barrio Nelson Mandela.

Fue una estrategia consistente en el fortalecimiento y promoción de las organizaciones locales para prevenir los factores de riesgo asociados con la violencia cotidiana, y que de manera directa e indirecta pueden afectar a estos adolescentes. Particularmente, se trató de enseñar los mecanismos de prevención a través de espacios pedagógicos, la participación ciudadana, los mecanismos alternativos de justicia y las comunicaciones, y el papel de la escuela como formadora y forjadora de la democracia.

Los espacios en donde más interactúan los adolescentes víctimas del conflicto armado del barrio Nelson Mándela son la familia, la escuela, la comunidad, los grupos religiosos, artísticos y culturales. Son espacios donde se deben garantizar los mínimos requisitos para que se den acciones importantes como el derecho a participar, a la información, a elegir y ser elegido. De hecho, con el proyecto se fortalecieron herramientas y estrategias para el buen ejercicio de los mecanismos de participación y control social, no solo en la ciudad de Cartagena, sino en el departamento de Bolívar y en la Costa Caribe colombiana.

Asimismo, se logró la participación de los adolescentes en programas demostrativos basados en medios de comunicación popular como estrategia de comunicación de los mecanismos de participación, así como la difusión y respeto a los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario y el conocimiento de los principios rectores del desplazamiento interno.

Referencias

Bianchini, A. (2004). Mecanismos de participación ciudadana: un esfuerzo de modernización legislativa en El Salvador. Ponencia presentada en *IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Madrid, España. Recuperado de http://www.clad.org.ve/fulltext/0049812.pdf.

Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias* sociales. Bogotá, Colombia: ICFES.

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Título I: De los principios fundamentales. Cooperativa Editorial Magisterio (2005).

Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José, Costa Rica: Fondo de Población de Naciones Unidas.

Passos, E. (2015a). *Metodología para la presentación de trabajos de investigación: una manera práctica de aprender a investigar investigando*. Cartagena, Colombia: Ediciones Colegio Mayor de Bolívar.

Passos, E. (2015b). *Matices y horizontes*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Suárez, P. (2001). *Metodología de la Investigación, Diseños y Técnicas*. Bogotá, Colombia: Orión Editores Ltda.

Estrategia de construcción de paz desde los jóvenes vinculados a barras bravas en el contexto barrial en República de Chile, ciudad de Cartagena

ANDREA CANTILLO AVENDAÑO.

LIDY AGAMEZ GONZÁLEZ.

LEIDY HADECHINI.

El contrato social solo incluye a los individuos y a sus asociaciones; la naturaleza queda excluida: todo aquello que precede o permanece fuera del contrato social se ve relegado a ese ámbito significativamente llamado "estado de naturaleza". La única naturaleza relevante para el contrato social es la humana, aunque se trate, en definitiva, de domesticarla con las leyes del Estado y las normas de convivencia de la sociedad civil.

Boaventura Sousa Santos

Las dinámicas juveniles cobran vigencia toda vez que las formas de relación son constitutivas de procesos de integración, vínculo y convivencia. Esta ponencia presenta la experiencia de intercambio de saberes en procesos comunitarios con jóvenes en el contexto barrial; lo significativo se refiere al análisis y la comprensión de los símbolos, las formas de encuentro y los modos de construcción de ciudadanías desde las lógicas juveniles, que se promueven en la participación de los jóvenes en el barrismo. La participación juvenil y los movimientos sociales, dotados de significados, son el punto de partida de cómo se consolidan procesos comunitarios de inclusión social para los jóvenes estigmatizados, por prejuicios en relación con sus formas de interacción e incidencias. Se presenta el contexto de los jóvenes como oportunidad para impulsar la participación social, fortalecer el liderazgo activo y la construcción de ciudadanía.

Contextualizando la experiencia

En Cartagena Distrito Turístico y Cultural, de acuerdo a la legislación vigente, se han adelantado procesos de organizaciónmjuvenil, en los que encontramos el Concejo Distrital de Juventudes (CDJ) y su contribución al fortalecimiento y creación de procesos que vinculan a los jóvenes en espacios formalmente establecidos. Lo formal, lejos de convertirse en lógicas participativas incluyentes para los jóvenes, ha promovido posturas individualistas, sesgo de intereses y corrupción en diversas formas de aparición. En el barrio República de Chile, este aspecto es uno de los factores limitantes que hacen que la participación de los jóvenes sea baja en el concejo de juventud, sumado a la falta de solidez y liderazgo en los procesos hacen que hoy se encuentre inactivo.

En los territorios barriales existen prejuicios acerca de los jóvenes: “pelados raros”, que se encuentran en la esquina, hito del territorio que consolida vínculos y teje redes juveniles, como una manera de generar dinámicas de vida cotidiana en su espacio, antes excluidos y poco promovidos en espacios de toma decisiones sobre su condición de jóvenes. Ellos son la voz principal en esta experiencia, dado a que a pesar de los estigmas los jóvenes no bajaron sus banderas de participación en el ámbito local; solo comenzaron a actuar de manera distinta, tan distinta que nadie estaba preparado para la importancia y solidez que fueron acogiendo, las nuevas formas de participación que fueron naciendo en escenarios “informales”. Sí hay voces juveniles activas e inquietas, que algunos adultos no consideran como fundamentales, entre las cuales encontramos la Rebelión Auriverde, conformada por los hinchas, aficionados y seguidores del Real Cartagena, equipo de la segunda división del fútbol colombiano; también encontramos colectivos culturales y mesas de trabajo por la igualdad de género, presentes en la universidad pública, que son reflejo de participación juvenil.

Hacia donde enfocar la mirada

Comenzando con los actores jóvenes, se debe entrar al ámbito de los nuevos movimientos sociales. Los objetivos que estos persiguen se acercan al cambio social y cultural e intentan transformar algún aspecto de su dinámica, a la vez que se oponen a través de la reacción o acción; los movimientos sociales de los jóvenes cuestionan la estructura cultural y normativa de la sociedad. A partir de su labor, surgen ciertas preguntas, a saber: ¿cómo relacionar esas inconformidades con la estructura para propiciar cambio? ¿Cómo comprender desde lo diverso para poder realizar una propuesta que pueda apropiarse en la comunidad? Cuestionamientos como estos se realizan a diario los jóvenes que tienen mucho para aportar a las comunidades pero la marginación de los espacios en los que confluyen a diario, como lo son la esquina, un muro, las gradas de una cancha de microfútbol, etc., no son para muchos un espacio que construya cambio, pero para ellos es su lugar, el espacio de reflexión, de expresar inconformidades y generar puntos de encuentro para motivar su identidad.

La cancha de colegio Amarillo como espacio de construcción e incidencia política

Desde las lógicas juveniles se conformó un grupo de treinta jóvenes, con edades entre 15 y 24 años, con quienes se trabajó la propuesta de acercamiento desde las propias dinámicas juveniles que ellos representan, todos habitantes del barrio. El 86 % son hombres y tan solo el 14 % son mujeres. El 45 % de estos jóvenes se caracteriza por ser estudiantes y en su mayoría (un 66 %) cursaron o se encuentran cursando bachillerato. En cuanto a la integración o participación de grupos o movimientos sociales encontramos que el 66 % de los jóvenes no pertenecen a ningún grupo o movimiento social, mientras que el 28 % pertenece a la Rebelión Auriverde Norte (barra brava del equipo deportivo Real Cartagena). El territorio que reconocen como propio y los acoge para generar conversaciones y charlas que le dan el toque trasformador a la vida de estos jóvenes es la cancha.

Desde la barra o el parche se genera la reflexión identitaria, fenómeno de carácter mundial. Ha sido sugerido que el término barras bravas es utilizado para designar a aquellos grupos organizados dentro de una hinchada que se caracterizan por producir diversos incidentes violentos, dentro y fuera del estadio. Generalmente tienen su origen en una subcultura juvenil de carácter urbano, donde se busca la pertenencia a un grupo determinado. Si bien existe una amplia variedad de estas barras en América, tienden a presentar ciertos rasgos comunes: exaltación de la fuerza, el nacionalismo, el sentido del honor asociado con la capacidad de pelear y la necesidad de reafirmación; en la mayor parte de América estas barras están conformadas por jóvenes entre los 14 y 25 años.

Es aquí donde se encuentra la posibilidad de construir significados con el otro, entendiendo al joven como sujeto de derechos, dotado de conciencia para el análisis de situaciones y la promoción de soluciones posibles desde los escenarios donde se ejerce autónomamente liderazgo, se construye convivencia y se disfruta la vida en paz.

Estrategias para la paz

El ejercicio de una ciudadanía activa

Desde los inicios, la resistencia a los procesos políticos y de organizaciones barriales fueron motivo de división dentro el grupo de jóvenes de República de Chile. Convencidos durante su adolescencia de que quienes pertenecen a este tipo de procesos son única y exclusivamente los adultos, estos jóvenes procuraban no tener información acerca de los procesos internos de su barrio. En algunos de los encuentros y conversatorios con ellos, se resaltó la importancia que tiene como organización su conformación como barra y aficionados del futbol para estos momentos retoma importancia. El grupo de discusión, donde, según Vélez, “se trabaja con el habla, estableciendo una interacción comunicativa que articula orden social y subjetividad”, permite que los jóvenes dialoguen entre ellos en sus puntos a favor o en contra del tema que se esté tratando y

se llegue a conclusiones y puntos de cohesión que le dieron vida a los intereses colectivos e individuales para una potenciación de la habilidades de liderazgo, participación, empatía, critica y el derecho a estar en desacuerdo unas vez se expusieron distintos puntos de vista.

Para la programación, una de las propuestas protagonistas en las dinámicas de participación, escogida por los jóvenes, fue la de acercarse a conocer las tareas, funciones y actividades realizadas desde la Junta de Acción Comunal y conocer a los miembros de la misma, lo cual dejó al descubierto malos manejos, que se corrigieron una vez los chicos protestaron contra la manera en que se están realizando las funciones de esta organización, y también participaron en la elección de la nueva plancha de dirigentes barriales a los que ellos propusieron desde sus intereses como colectivo

Otra de las actividades que fue protagonista fue la creación, dirección y concertación del primer campeonato “Juventud Chilena”, todo esto realizado por los mismos jóvenes, donde se destacó la entereza, responsabilidad y total compromiso en los procesos de organización, que a los ojos de la comunidad chilena fue de gran admiración. Además, el acompañamiento de los vecinos y personas de barrios aledaños impulsó aún más la apropiación del campeonato, que terminó con éxito y muchos aplausos por parte de los asistentes y el reconocimiento de los medios de comunicación a nivel local, quienes resaltaron la gran convocatoria que tuvo el proceso, generando unidad en la comunidad.

Apuesta metodológica en contexto desde trabajo social

La base metodológica para la propuesta de acción profesional es la IAP; además se retoman elementos de trabajo social con grupo y comunidad, animación sociocultural y educación social.

La investigación acción participativa (IAP) es una metodología que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y

construcción colectiva de saberes, entre los diferentes actores de un territorio con el fin de lograr la transformación social; es importante trabajar de forma colectiva, donde los sujetos participen de manera activa en las prácticas sociales y culturales que se dan dentro del barrio, a su vez construir identidades, estableciendo lazos de interacción y compromiso, manteniendo una correlación para poder llevar a cabo la acción.

Para realizar IAP hay que tener un compromiso con los grupos populares, la promoción y participación de estos como actores sociales, propiciando el diálogo reflexivo, para que de esta manera se produzcan formas de concienciación y acción para la transformación (Borda, 2008).

Es por lo anterior que la IAP nos brindó grandes aportes en el proceso de acercamiento al entorno social, a los y las jóvenes con los cuales trabajaremos y a la vez brinda un componente esencial que es el trabajo en forma colectiva generador de transformaciones sociales, además de promover y de propiciar la participación.

Grupo y comunidad método de intervención social: mediante el cual los miembros de la comunidad se dotan de identidad y conciencia, ya que esta se configura a través de la relación e interacción con los otros. En esta experiencia es de vital importancia la comunicación puesto que es el eje que articula las relaciones sociales:

- Capacitar personas y grupos para afrontar retos y oportunidades
- Evaluación del entorno social, capacidades personales y grupales.
- Fortalecer las relaciones sociales, capacidades personales y grupales.

Animación sociocultural: promueve la reflexión y participación autónoma de los sujetos en el desarrollo social y cultural, asumiendo la participación activamente y articulando procesos de conocimiento, reflexión y acción, que lleven a los actores a mantener una comunicación y diálogo

social activo, reconociendo que cada uno tiene identidad y distintos estilos de vida, por lo cual son seres autónomos capaces de convertirse en agentes activos dentro de los procesos de participación y desarrollo que se realicen en la comunidad:

- Se configura en grupos comunitarios.
- Se desarrolla en encuentros colectivos de expresión.
- Provoca procesos de sensibilización y de creatividad espontánea.

Siguiendo con los elementos que utilizaremos para la fundamentación de la metodología, los tipos de actuación profesional en la que se basará nuestro accionar, teniendo en cuenta a Vélez (2003), son:

El promocional: que va relacionado con los objetos de intervención en cuanto al desarrollo social y humano, al considerar al individuo como sujeto activo de su propio bienestar, a potenciar las capacidades individuales y recursos colectivos para mejorar o satisfacer las necesidades humanas y sociales, enfrentar las situaciones y orientado hacia la organización y promoción de individuos, grupos y comunidades.

Este nivel se escoge ya que se trabajaría con los jóvenes motivando su participación activa en los procesos adelantados en el barrio, potencializando su autonomía y el trabajo en grupo, además de promover la construcción de una red entre instituciones internas, externas y la comunidad del barrio.

El educativo: el cual se ubica en el acompañamiento a procesos individuales y colectivos y familiares que permitan la autorreflexión, la reproducción, nuevos conocimientos, la generación de actitudes, valores constructores de sujetos, identidades y subjetividades. Busca el afrontamiento de los valores necesarios para la convivencia social y la constitución de sujetos sociales capaces de asumir e interpretar la realidad de manera ética y responsable.

El taller: según Vélez (2003), es un dispositivo metodológico, interactivo-reflexivo donde se conjugan la palabra y la acción para posibilitar encuentros dialógicos de saberes de intercambios comunicacionales que produzcan pistas clarificadoras sobre las situaciones humanas y sociales.

Conclusiones y recomendaciones

Las estrategias de paz y convivencia se construyen en la interacción con los jóvenes. La militancia de jóvenes en barras de equipos de fútbol se tomó como pretexto de encuentro, para desencadenar apuestas de construcción de ciudadanía y fortalecimiento del liderazgo.

El reconocimiento de los jóvenes como interlocutores válidos se desarrolla en el encuentro de subjetividades, lo que implica dejar de lado los prejuicios del mundo adulto para comprender y orientar sus construcciones de realidad.

En el panorama de post-acuerdo, la convivencia y las relaciones comunitarias cobran vigencia toda vez que son la vía para el goce efectivo de la paz.

Referencias sugeridas

Alcaldía de Cartagena de Indias (2013). *Plan de desarrollo Ahora sí Cartagena 2013–2015*. Recuperado de http://servicios.cartagena.gov.co/plandesarrollo2013/documentos/proyectodesarrolloahorasi.pdf.

Cuesta, L. Meléndez, K. Ríos, M. y Villarreal, I. (2014). *Sistematización De Experiencias Del Consejo De Juventud Del Distrito De Cartagena 2010-2013* (trabajo académico). Universidad de Cartagena, Colombia.

De Andrea, N. (2010). Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿inconmensurables?. *Fundamentos en Humanidades, XI*(21), 53-66. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18415426004

Funes, M. (2006). De lo visible, lo invisible, lo estigmatizado y lo prohibido. *Revista de Estudios de Juventud*, (75), 11-27.

Healy, K. (2001). *Trabajo Social: Perspectivas contemporáneas*. Madrid, España: Ed. Morata.

Hernández, A. (1991). La investigación acción participativa y la producción del conocimiento. *Revista Faces*, (6), 115.

Ley 375 (4 de julio de 1997). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ley Estatutaria 1622 (29 de abril de 2013). *Estatuto de ciudadanía juvenil.*

Macías, R. (2013) Desarrollo comunitario. Procedimiento metodológico para su implementación en las comunidades. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de http://caribeña.eumed.net/desarrollo-comunitario/.

Martínez, J. A. (2012) Reseña de Teoría Del Trabajo Social Con Grupo. *Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*.

Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, (21), 339-355.

Miranda, A. (2009). *Cultura de paz y convivencia ciudadana*. El Salvador. Recuperado de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnady096.pdf.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2003). *El conflicto, callejón con salida*. Recuperado de http://www.pnud.org.co/2003/fichasperiodistas/todaslasfichasresumenindh2003.pdf.

Rivas, M. J. (2006). De lo visible, lo invisible, lo estigmatizado y lo prohibido. *Revista de estudios de Juventud*, 11-27.

Sarmiento, L. *Política pública de juventud en Colombia. Logros, dificultades y perspectivas.*

Smith, H. (1962). *El concepto de institución: usos y tendencias.*

Solís, S. (2003). *Enfoque de Derechos: Aspectos teóricos y conceptuales*. Recuperado de http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000133.pdf.

MESA 1_15

EXPERIENCIA COLECTIVA: ¿NECESIDAD O PERTINENCIA DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y MAESTROS COMO SUJETOS POLÍTICOS EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL?

Coordinadores: Jairo Arias, René Unda, Sandra Patricia Castañeda y Melina Vásquez.

Comentaristas: Paula Juliana Sánchez, Daniel Llanos y Lizeth Bautista.

Enseñanza de valores y acción solidaria con el uso de las TIC en contextos de alta vulnerabilidad

ANA BELÉN REINARES.

Objetivo general

Formar jóvenes con valores orientados al trabajo, la convivencia y el espíritu emprendedor, capaces de promover una sociedad más inclusiva y equitativa, comprometidos con el desarrollo social de su comunidad.

Objetivos específicos

- Promover una actitud proactiva orientada al cumplimiento de las metas personales y grupales dentro de un contexto social pre definido.
- Concientizar y fortalecer en los estudiantes los valores de la convivencia, respeto, responsabilidad, compromiso, solidaridad y cultura al trabajo.
- Fomentar tipos adecuados y contextualizados de comunicación y modos de expresión entre los jóvenes, a fin de generar vehículos eficientes para la difusión de valores en sociedad.

Desarrollo

En el marco de la Ley de Educación Nacional No. 26-206/2006, en su artículo 30 define para la educación secundaria, hoy obligatoria para todos los argentinos, “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios”, estos principios son asumidos plenamente por la Ley de Educación

de la Provincia de Córdoba No. 9870 en su artículo 37, el que establece en el espacio curricular del nivel medio de escuelas de la provincia de Córdoba la "Formación para la Vida y para el Trabajo", desde donde se abordan aprendizajes de servicio o proyectos solidarios. Messina, Pieck y Castañeda (2008) lo describen como "un hacer que define el ser del hombre, una manera de estar en el mundo, de transformarlo, de agregarle un valor o una diferencia" (p.16); en suma, se trata de una "acción cultural que hace posible la realización tanto personal como socia" (Héller, 1991, p.119). Como educadores, sabemos que nuestra idea sobre las capacidades de nuestros estudiantes para la acción, ejerce una enorme influencia en el éxito o fracaso de sus aprendizajes, de igual forma, sabemos que ellos pueden tener un impacto positivo en sus comunidades, que son capaces de desarrollar formas particulares propias de relacionarse significativamente con las personas que pueden reflexionar sobre sus experiencias, integrándola a sus otros saberes y en su vida en general, tal como lo establece el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, en el programa nacional de educación solidaria en su libro "Aprendizaje y servicio solidario".

Contexto

La institución educativa, Instituto Provincial de Enseñanza Media No.320 Jorge Cafrune, con una matrícula aproximada anual de 250 a 300 alumnos, ubicada en el Parque Ituzaingó, "Ciudad de mis sueños"[44], ruta 9 sur, Km 6 1/2, Córdoba Capital, Argentina, se inserta en un entorno social conformado principalmente por la aglutinación a través del tiempo de numerosos grupos heterogéneos de habitantes provenientes en su mayoría de la aplicación de políticas de erradicación de villas de emergencia. El medio socio-económico en su generalidad es de gran vulnerabilidad, la situación de pobreza crónica histórica en la que se halla inmersa ha generado violentas fracturas sociales entre grupos antagónicos, que en pos de búsquedas de identidades que los definan y contengan socialmente, provocan un contexto que favorece el asentamiento y dominio de crecientes negocios delictivos, como fraccionamiento, tráfico, consumo de drogas y

[44] Barrió periférico del sur de la Ciudad de Córdoba donde se llevó a cabo el proyecto.

trata de personas, etc. Este contexto deriva dentro de nuestro campo de acción en un creciente porcentaje de trabajo infantil, ausentismo, abandono escolar, violencia doméstica, padres, adolescentes, niños judicializados, entre otros.

Por estas razones el establecimiento Jorge Cafrune, no solo ofrece formación educativa, sino que además se constituye en un espacio de contención social, junto con otros actores de la comunidad como centro de salud, comedores comunitarios, clubes, guarderías, etc. Ante lo cual nos interrogamos: ¿cómo la inclusión de valores contribuirá al desarrollo del pensamiento crítico de los jóvenes capaces de mejorar su realidad y la de su comunidad?, ¿cuáles son las acciones y/o proyectos que llevarán a estos jóvenes a generar los cambios necesarios para una sociedad justa y sin violencia? Para la proyección de esta futura sociedad, ¿será la comunicación a través de las TIC, su forma óptima de expresarse ante un mundo globalizado?

Resultados

> La juventud como un momento de vital importancia en la toma de decisiones personales y sociales; el reconocimiento del propio papel que juegan los sujetos en el desarrollo de su comunidad; la promoción de valores tendientes al compromiso, respeto y tolerancia del Otro (…) La edad juvenil, (…) constituye un período clave en el desarrollo de la proyección futura. La nueva posición objetiva que ocupa el joven dentro de la realidad social, condiciona su necesidad de determinar su futuro lugar en la misma. (Domínguez, 2007, pp.44-58)

El desarrollo del trabajo en el espacio curricular, comienza en el Año 2011, teniendo diferentes y variados resultados en función de los diagnósticos obtenidos de las investigaciones realizadas por los estudiantes de cuarto año del ciclo orientado de nivel secundario de la institución hasta 2015 inclusive.

De acuerdo a lo expresado en puntos anteriores, el contexto es una variable de gran peso al momento de emprender este tipo de proyectos, por lo que, con la colaboración interdisciplinaria del plantel docente e interinstitucional, comenzamos con **la formación de la persona**, con la transposición de valores, principios, auto-estima, juventud, conceptos de emprendimiento, cooperación, solidaridad, respeto, responsabilidad y cultura de trabajo con proyectos pequeños en acción que expresen los diferentes valores, el reflejo de ellos mismos, con videos, foto-periodismo y creación de un perfil de como ellos quisieran ser. En el caso 2013, como dijo Virginia Woolf, no hay barrera, cerradura, ni cerrojo que puedas imponer a la libertad de mi mente, dado que la fuerza del contenido resultante radicó en la contundencia del mensaje, los jóvenes se expresaron con gran libertad y por medio de las TIC, como Bill Cope y Mary Kalantzis, posibilitan que prácticamente cualquier persona pueda producir y diseminar información, de modo que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar. Los jóvenes produjeron en forma grupal videos, no solo reflejando los valores estudiados, sino que, en el proceso, comprendieron el trabajo colaborativo, el respeto mutuo y por el trabajo del otro, las producciones fueron publicadas en el sitio web de YouTube.

Luego comienza la etapa de **Jóvenes en acción**. En este proceso de crecimiento humano, la juventud ocupa un lugar privilegiado, porque es el momento en el que los individuos empiezan a tomar sus propias decisiones, a tener control sobre el timón de sus vidas y a sentir que son capaces de hacer, de dar, de cambiar todas las cosas que la sociedad todavía tiene (Diario La Nación, 2013). Si bien se desarrolló el concepto de juventud, como construcción socio-histórica, a los alumnos se les dificultó entender que dicha categoría no es igual en todas las sociedades. Les llamó la atención el hecho de que “ser joven” no es algo que se vive de la misma manera por todos, sino que depende en muchos casos del contexto social en el que se está inmerso.

En la simulación de perfil creado por ellos, la mayoría plasmó imágenes de personas muy hermosas (cuerpos y rostros perfectos, mediáticos), con carreras muy exitosas, muy pocas dijeron

donde vivían en realidad (ciudad de mis sueños[45]), o que tenían trabajos parecidos a los que actualmente tienen sus padres, como si negaran esa realidad. La consideración del contexto social-cultural-económico de los jóvenes comenzó en la mayoría de los casos con un estudio de las necesidades de la comunidad barrial y focalización escolar. De este modo, se partió de una contextualización de la escuela a la cuál asisten, para luego describir el proceso realizado por los jóvenes para cumplir con los objetivos del proyecto, mediante el uso del TIC. En el desarrollo de la investigación, análisis y diagnóstico, las problemáticas emergentes coinciden todos los años estudiados, tanto con características cualitativas como cuantitativas, violencia familiar, violencia de género, convivencia escolar, transgresiones de robos, abusos, carencias y necesidades a cubrir de la comunidad fundamentalmente en las instituciones como hogares de ancianos, comedores comunitarios, guardería de niños, contaminación del medio ambiente y drogas.

En el año 2012, se trabajó con proyectos de valores y acciones solidarias fuera de la comunidad (Hospital de niños de la Santísima Trinidad), por una problemática coyuntural de familiares internados en el mismo. La acción solidaria se denominó **"Una sonrisa para un niño"** y buscaba brindar alegría y juegos a los niños internados en dicho nosocomio; se construyeron juguetes y acciones a partir de las cuales intervinieron interdisciplinariamente todas las áreas. En el 2013, la acción solidaria fue con la temática **"Convivencia con respeto por un mundo mejor"** a modo de campaña de prensa y mediática a través de bluetooth promovió y concientizó el no al bullying, a la violencia física; así, la psicológica intervino en el ámbito escolar, además el centro de salud de la comunidad, psicólogas y docentes. Con respecto al 2014, se trabajó con temáticas similares pero las acciones solidarias fueron proyectos más pequeños y puntuales, bullying en la escuela e información y concientización del uso indebido de drogas y sus consecuencias. Los formatos fueron acciones interdisciplinarias con especialistas, charlas, folletos, videos, proyecto institucional transversal anual, organización de salidas didácticas. Por último, en el año 2015, la

[45] Barrio periférico del sur de la ciudad de Córdoba, donde se llevó a cabo el proyecto.

temática fue violencia de género, enmarcada en la lucha "**Ni una menos"**. Luego de la investigación y difusión de esta temática, en la institución fueron detectados casos de violencia en el noviazgo**,** por lo que se organizaron charlas, talleres interactivos con especialistas, psicólogos, policías, asistentes sociales**,** bajo los slogans de campaña **"No a la violencia" y "Paremos esta pesadilla juntos"**.

Los aprendizajes obtenidos fueron la autoestima o respeto hacia sí mismo, el fracaso, colaboración y trabajo en equipo, fortalezas y debilidades de cada integrante, valores ligados al reconocimiento del otro como diferente, superación de obstáculos, toma de decisiones, pro-actividad, solidaridad, cooperación y capacidad para emprender proyectos. Los valores han sido debatidos en el aula, reflejando en los trabajos las diferentes posturas sobre las temáticas propuestas. Se destacó el trabajo grupal, surgieron en muchas ocasiones valores ligados al reconocimiento del otro como diferente, aspecto que cobró especial relevancia, si se atiende a una de las características centrales del grupo de clase, que es el de la subdivisión. La convivencia de cada grupo fue el tema recurrente a través de los diferentes cursos, sus auto evaluaciones en el FODA[46] fueron muy críticas hacia ellos mismos, con respecto a la colaboración de cada uno en la realización de las tareas. El respeto fue el valor más trabajado y cada grupo tenía su forma de manifestarlo, la inquietud de los jóvenes fue trabajar en los videos temáticos que se dan en el contexto, como la violencia, el bullying y la violencia de género en el noviazgo.

Impacto en la política pública

La evaluación del impacto de las experiencias educativas de aprendizaje-servicio, responden a demandas concretas y sentidas de la comunidad y tienen una fuerte vinculación curricular. Desde este espacio se les dieron las herramientas fundamentales que los habilitan para la formación personal. Son proyectos que generaron beneficios en los aprendizajes académicos de

[46] Fortaleza, oportunidades, debilidades y amenazas.

los estudiantes y en su formación ciudadana, que promovieron el desarrollo comunitario y mejoraron el perfil institucional (aprendizaje-servicio, Ministerio de educación, ciencia y tecnología), mejorando la matrícula, reduciendo la repitencia, terminalidad de estudios, aumento de la autoestima, sentido de pertenencia, disminución significativa de conflictos, paulatina mejora en el rendimiento escolar y mejora de los resultados en las actividades en las que participan, adquiriendo un aprendizaje significativo para la vida.

Metodología

La investigación (muestreo aleatorio simple, comunidad barrial y educativa, 200 personas), diagnosticó las problemáticas y necesidades emergentes en el contexto y sociedad que los rodea, mediante métodos cualitativos, diseño y aplicación de instrumentos de recolección de datos (observaciones, encuestas y entrevistas) análisis de FODA, análisis estadísticos de censos nacionales, triangulación de datos y diagnóstico, reflexiones con pensamiento crítico. La apropiación de los jóvenes de una comunidad de gran vulnerabilidad (socio-económico-cultural), de medios y usos de las TIC (búsqueda de información, uso de medios de comunicación y redes sociales barriales y escolares, con supervisión de docentes a cargo y directivos de la institución) es importante para realizar las encuestas, entrevistas, búsqueda del tesoro en redes, uso de herramientas y programas específicos para el aprendizaje de valores, como *movie maker* y fotoperiodismo para desarrollar, expresar, difundir y replicar valores y acción solidaria.

Pertinencia Social

La función de llevar adelante una tarea solidaria es efectiva y sustentable, impulsa el trabajo conjunto de las escuelas con los destinatarios de las acciones y el establecimiento de alianzas con otros programas del Ministerio de Educación de la Nación y de los Ministerios Provinciales (Ley de Educación Nacional, 2006, Art. 30), así como con instituciones y organizaciones locales. Las experiencias articulan saberes escolares con acciones solidarias e invitan a los niños y jóvenes a comprometerse con la transformación de sus comunidades y estimulan su deseo de aprender para

volcar su conocimiento al servicio de otros en situaciones concretas y reales. De esta manera, los estudiantes encuentran nuevos motivos para estar y permanecer en la escuela y este sentido de pertenencia fortalece sus trayectorias escolares.

Referencias

Bill, C., y Kalantzis, M. (2008). *Aprendizaje ubicuo*. Diario la Nación. Recuperado de http://www.lanacion.com.ar/1613126-ser-jovenhoy/

Domínguez, L. (2007). Proyecto de vida y valores: condiciones de la personalidad madura y saludable. *Boletín electrónico de investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, *3*(1), 44-58.

Heller, A. (1991).*Sociología de la Vida Cotidiana.* Barcelona, España: Península.

Ley 26206 (27 de diciembre de 2006). *Ley de Educación Nacional.* Recuperado de *http*://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm

Messina, G., Pieck, E. y Castañeda, E. (2008). *Educación y Trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina.* Santiago, Chile: UNESCO.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *Programa nacional de educación solidaria. República Argentina. Aprendizaje y servicio solidario*. Recuperado de www.me.gov.ar/edusol/archivopublicaciones.html.

La formación ciudadana en el nivel preescolar: una mirada comprensiva en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué

LUZ AMANDA RUIZ CARDOZO.
JOSÉ JULIÁN ÑÁÑEZ RODRÍGUEZ.

Objetivos

Objetivo general

Caracterizar la formación ciudadana en el nivel preescolar en tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué.

Objetivos específicos

- Identificar las condiciones contextuales que intervienen en los procesos de formación ciudadana en nivel preescolar en tres instituciones educativas de Ibagué.
- Indagar acerca de las concepciones e imaginarios de los docentes frente a la formación ciudadana desde el nivel preescolar.
- Analizar la dinámica de formación ciudadana desde el nivel preescolar que se desarrolla en tres las instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué.

La participación y el ejercicio de la ciudadanía, que a su vez permite la materialización del conjunto de derechos de los ciudadanos en realidades más palpables y visibles, constituye uno de los retos más importantes que el país enfrenta. Efectivamente, formar para la ciudadanía constituye un aspecto importante y determinante para el desarrollo de la democracia, puesto que la formación

ciudadana cobra mayor sentido cuando es reconocida y ejercida para dar respuesta a las necesidades y conflictos sociales, pues asume "una tarea esclarecedora y de búsqueda de soluciones de manera colectiva. Su sentido último es, en consecuencia, aportar a la transformación y a producir aquellos cambios que se aseguren incrementar la ciudadanización democrática de la sociedad" (Magendzo, 2004, p.28).

Específicamente, en la primera infancia, a través de aquellos espacios de socialización primaria y secundaria, donde se incorpora la escuela, implican una configuración de los escenarios culturales, sociales y políticos que propicien una visualización de la infancia desde su condición de ciudadanía activa y en formación donde puedan desarrollar potencialmente "hábitos, habilidades, valores y motivos que los convierten en miembros responsables y productivos de la sociedad" (Papalia, *et al*., 2001) indicando que la aproximación hacia la formación ciudadana y "las bases para la imaginación cívica deben asentarse tempranamente en la vida" (Nussbaum, 2005), siendo una tarea permanente y de largo aliento.

Esta investigación ha sido formulada desde el paradigma de la investigación cualitativa que de acuerdo a su propósito pretende describir, analizar y caracterizar fenómenos sociales rigurosa y detalladamente a partir de la mirada comprensiva de la realidad. Considerando que el objetivo de la investigación es abordar y analizar los procesos de formación ciudadana desde el nivel preescolar, el enfoque de mayor pertinencia es el histórico-hermenéutico, de naturaleza interpretativa y comprensiva, que de acuerdo al interés de esta investigación busca reconocer la diversidad, comprender la realidad (Cifuentes, 2011), desde una mirada comprensiva de los contextos cotidianos de la escuela y a su vez los quehaceres, procesos, sentidos y experiencias en torno a la formación ciudadana desde el nivel inicial.

De acuerdo a los alcances de esta investigación de orden interpretativo, se pretendió analizar la dinámica de la formación ciudadana desde el preescolar y cómo el contexto, las experiencias cotidianas y los discursos y nociones de los docentes conllevaban a materializar los

proyectos institucionales educativos específicamente los de ciudadanía y democracia. Para tal efecto, se realizó una selección intencional de tres instituciones educativas oficiales de la ciudad de Ibagué con características tanto geográficas como socioeconómicas distintas entre sí. Las tres instituciones educativas objeto de estudio fueron seleccionadas intencionalmente siendo estas de carácter oficial y naturaleza mixtas, pero con características socio demográficas diferentes entre sí con el objetivo de reconocer en ellas sus propósitos de formación, su visión, misión, valores institucionales y sus proyectos sobre formación ciudadana.

La institución número uno corresponde a la Institución Educativa Simón Bolívar ubicada en la Comuna 1 ubicada en la zona occidental de la ciudad de Ibagué que integra los primeros barrios que en la actualidad ocupan la zona institucional y comercial de la ciudad. La Institución Educativa San José corresponde a la institución número dos ubicada en la Comuna 5 en el nororiente de la ciudad. Finalmente, la institución tres corresponde a la Institución Educativa Raíces del futuro perteneciente a la Comuna 8 de la ciudad. Se buscó como primera medida indagar las nociones que los docentes del nivel preescolar tenían acerca de los procesos de formación ciudadana, de acuerdo a los planes y proyectos desarrollados en su institución y sus concepciones individuales acerca del ejercicio de la ciudadanía y el papel de la educación inicial en dicho proceso y como segunda unidad de análisis se realizó la revisión documental de los documentos oficiales de cada institución.

Para dar respuesta a esta investigación, centrada en dar una mirada comprensiva a la luz de los planteamientos teóricos acerca de la formación ciudadana desde el preescolar, se vio la necesidad de, por un lado, reconocer el papel de la escuela en este proceso, y por otro, sin duda el más importante y determinante, el papel que los docentes cumplen alrededor de este desafío de educar para la ciudadanía a la población estudiantil desde sus primeros años de vida.

Asumiendo lo anterior, podemos comprender que, tanto como la familia, primera institución social donde se desenvuelven los sujetos, la escuela es un lugar privilegiado no sólo

para enseñar, formar y preparar a los niños para el desempeño y desenvolvimiento sino que también hace falta pensar, comprender, construir y renovar los discursos e ideas acerca de lo que significa e implica educar para la ciudadanía. Como bien lo plantea Hillert (1999) las propias circunstancias muestran un panorama social que si bien refleja fracturas y problemáticas sociales al interior de la familia y la escuela que luego se transfiere a los demás escenarios sociales merece una constante revisión y búsqueda de alternativas para dar cara a dichas problemáticas

En otras palabras, contrastando con lo observado, se pudo establecer que los docentes si bien consideran que desde los primeros años de vida es necesario y pertinente educar para la ciudadanía si se tiene en cuenta que,

> Para lograr un ejercicio pleno de la ciudadanía, actuando defensiva y propositivamente, una persona debe alcanzar, por un lado, el dominio gradual de conocimientos concernientes a derechos, deberes, mecanismos de participación y conocimientos acerca del funcionamiento de la sociedad y del Estado relativo a normas, leyes y políticas. Dudley y Curtina (como se citó en León-Muñoz, 2008, p.248)

Estos autores asumen que el ejercicio de la ciudadanía requiere alcanzar un desarrollo y aprendizaje progresivo que debe dar sus primeros pasos desde el preescolar y continuar a lo largo del proceso educativo, lo que implica ejercer la ciudadanía en un contexto determinado.

Sin embargo, aun partiendo de estas afirmaciones, los docentes manifiestan que es deber y necesidad encaminar la educación hacia este propósito desde el nivel inicial, puesto que es lo que las normativas institucionales y constitucionales determinan y establecen, pero fuera del discurso quedó que todos estos planteamientos instituidos deben estar estrechamente relacionados y articulados con las diferentes posturas teóricas que sustentan el desarrollo biológico del niño en edad preescolar que permite explicar, precisar y justificar qué, cómo, y cuándo se deben iniciar los procesos de formación y preparación para la ciudadanía.

No obstante, el docente como orientador de los procesos de aprendizaje y formación es, en esencia, un ciudadano en pleno ejercicio. Lo anterior significa que ha alcanzado un nivel de competencia avanzado que lo determina como un agente con capacidad crítica capaz de construir escenarios sociales propicios, comprometido con el bien individual y colectivo consciente de su rol, es decir, un sujeto suficientemente libre, autónomo e ilustrado para ejercer la ciudadanía. De modo que, una de las intencionalidades de esta investigación era indagar de qué manera los docentes se asumían a sí mismos como sujetos críticos, éticos y por ende, ciudadanos.

Siguiendo esta ruta de análisis, se encontró que el rol de la familia es paralelo al de la institución, lo cual refleja que en gran medida, la participación y el compromiso asumido por el grupo familiar constituyen una red de apoyo para la consolidación de los objetivos y propósitos para formar en competencias ciudadanas. De esta manera, la realidad que cada escenario caracteriza es en efecto, resultado del entorno, la desigualdad, las pocas oportunidades laborales, el poco acceso a la educación y las carencias económicas y afectivas que derivan en problemáticas sociales que resultan afectando el ambiente escolar.

Es pertinente agregar que la formación ciudadana desde el preescolar supone acercar a los niños a la posibilidad de comprender las implicaciones de ser ciudadanos, asumir su rol de sujetos políticos portadores de derechos y deberes frente a sí mismos y a los demás en los diferentes contextos de socialización (Díaz, 2004). En las instituciones educativas si bien, involucran a los niños del nivel preescolar en los proyectos y actividades con relación a la formación ciudadana, se evidencia que la manera de hacer efectivo aquel empoderamiento y visibilización de los niños como grupo social válido podría llegar a ser aún más activa y conducente a posicionar la infancia en un escenario realmente representativo y destacado.

De acuerdo a los resultados, la forma de hacer visibles las acciones ciudadanas y democráticas desde el preescolar es a través de la participación de la elección del gobierno escolar, quedando allí reducida la acción participativa de los niños. De modo que, se hace necesario

formular un proyecto específico para el nivel que consagre en él todas las particularidades y fundamentos científicos del desarrollo infantil en materia, que dé respuesta a las necesidades y posibilidades de desarrollo y formación desde los primeros años de vida, ya que según lo observado, los proyectos transversales son generalizados con objetivos comunes y estandarizados en todos los niveles de educación formal.

Es decir, partiendo de que "ser ciudadanos no es algo que nos pertenece como herencia biológica" (Díaz, 2004, p.24), requiere partir desde esa premisa para hallar un sentido, una ruta y una razón de ser a la luz de los planteamientos científicos, normativos, cotidianos y experienciales alrededor de la infancia que permitan no sólo gestionar un proyecto sino que, a su vez, logre potencializar las capacidades desde la madurez de sus procesos siguiendo el hilo conductor del proceso inicial de formar ciudadanos en esta etapa para poder continuarlo progresivamente en los demás niveles y hasta la vida adulta.

Es decir, materializar las disposiciones normativas en torno a la formación ciudadana desde el nivel inicial requiere de una profunda y consciente reflexión teórica que resignifique las prácticas y discursos de las instituciones educativas en torno a la ciudadanía y la participación democrática por parte de los niños y niñas a través de propuestas innovadoras y alternativas de acción pedagógica que generen un impacto social.

Por consiguiente, hace falta someter a una reflexión aún más profunda el papel que cumple la infancia para el desarrollo no solo institucional sino de la región y del país, que sin lugar a dudas merece una mayor participación, acción y difusión de los programas de desarrollo social y ciudadano. Al mismo tiempo, los docentes deben apropiarse efectivamente este discurso y esta iniciativa integrándolo y articulándolo a las prácticas pedagógicas cotidianas, resaltando que la formación docente antes, durante y después del ejercicio es un aspecto realmente importante e influyente en este asunto.

Referencias

Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de Proyectos de investigación Cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Díaz, A. (2004). Desarrollo humano, socialización y formación de ciudadanía desde el preescolar. *Perspectivas en psicología*, *6*, 25- 35.

Hillert, M. (1999). Educación, ciudadanía y democracia. Buenos Aires, Argentina: Tesis 11 Grupo Editor.

Muñoz, S. (2015). Formar ciudadanos desde el preescolar. *Educación y educadores, 18*(2), *245-260.*

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós.

Papalia, D. E. (2009). *Desarrollo humano*. México: Editorial Mc Graw.

Subjetividades políticas infantiles

NEYDA CAROLINA GARCÍA GUTIÉRREZ.
DAYANA CAROLINA PIÑEROS CORONADO.

Objetivos

Objetivo general

Evidenciar en este trabajo investigativo cómo se construye el pensamiento político en los niñas y niñas en el contexto escolar.

Objetivos específicos

- Describir al niño/a como un sujeto activo, participativo que construye su pensamiento político desde sus formas de ser y de estar en el mundo.
- Identificar los conflictos que se presentan en los niños y niñas de la institución de práctica respecto de las relaciones de poder y a las formas de participación y acción que se dan en la escuela al interactuar con los otros.
- Presentar una propuesta pedagógica que apunte a un orden democrático y participativo en el contexto escolar en pro de la resolución de conflictos para mejorar la convivencia.

Resultados esperados

La presente investigación aún está en curso, pero se espera culminarla habiendo desarrollado una propuesta de investigación acción en el grado 501 del I.E.D. Brasilia de Usme que conduzca a la resolución de los conflictos escolares de forma democrática en el aula, mediante un proyecto llamado Buzones de Conciliación ejecutado por los niños y niñas.

Metodología

El presente trabajo está basado en el método de investigación cualitativo ya que éste nos permite obtener datos descriptivos que conducen al desarrollo de la pregunta ¿cómo se desarrolla el pensamiento político en los niños y niñas en el contexto escolar? Partiendo de las visiones de mundo expresadas desde sus propias voces, desde la subjetividad de cada niño y niña como sujetos activos, como unos interlocutores válidos, como seres sociales capaces de darle sentido a la realidad. Es así como esta investigación pretende partir de una problemática particular en un lugar situado, desde un enfoque critico social donde vamos más allá describir o comprender una realidad para proponer alternativas de solución a la problemática que estamos evidenciando a través de la investigación acción, ya que ésta "proporciona elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas, buscando dar validez a las teorías e hipótesis generadas no dependiendo tanto de pruebas científicas de verdad sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar en una forma acertada" (Torres, 1999, p.127), porque buscamos oportunidades de actuar y participar en la trasformación de la realidad del contexto educativo de los niños del grado 501, del IED Brasilia, Usme, Bogotá-Colombia.

Impacto en la política pública

Históricamente en los discursos internacionales se ha buscado desde las prácticas y las políticas, aproximadamente desde los años sesenta, unir fuerzas la mayoría de los países para escuchar los niños y las niñas, para intentar comprender qué y cómo piensan, cómo ven el mundo, cómo se relacionan con este y de qué manera influye su existencia en el sistema mundial, para tenerlos en cuenta a la hora de formular las leyes de cuidado, protección y atención que los cobijará, intentado escuchar las opiniones de aquellos sujetos infantiles; sin embargo, esos avances no son suficientes porque aún en este marco global se les continúa considerando desde una perspectiva adultocentrista, es decir, que prima el discurso adulto sobre el mundo infantil considerándolos menores incapaces de tomar sus propias decisiones y por lo tanto los subestiman y subordinan a

las decisiones de los adultos, recalcando que carecen de un pensamiento político lo que se ha convertido en un punto central de reflexión porque se les arrebata la autonomía para que verdaderamente se manifiesten y se han vistos como sujetos capaces de construir su mundo.

Por otra parte, lo político en Colombia casi siempre ha estado relacionado con la lucha por el poder, con dirigentes que gozan de privilegios, de control de todo en sus manos y buscan como perpetuarlo, como mantener un orden, un equilibrio que nadie sea capaz de quebrantar y lo logran por medio de engaños, manipulación e injusticias de las que nadie puede refutar o sufriría las consecuencias; es por ello que llevamos en conflicto más de cincuenta años, tratando de llegar a una tan anhelada paz que hasta ahora no hemos podido alcanzar; esto no es algo ajeno a la vida escolar porque allí se imitan las lógicas del gobierno nacional, siempre hay alguien con el poder en sus manos luchando por mantenerlo a costa de quien sea o lo que sea, haciéndole creer a otros que pueden opinar, elegir, participar, y en ese caso la voz del niño y la niño a veces no se consideran las más sensatas o válidas para transformar la realidad escolar.

En ese sentido, se pretende abordar esa construcción de un pensamiento político en el niño/a no desde la visión del adulto, docentes, padres, o desde las lógicas gubernamentales de un país que históricamente no ha podido superar el conflicto, o como sujetos de derechos, no, sino desde la propia subjetividad política infantil evidencia en las narrativas de los niños/as en el aula.

Pertinencia social. Pensamiento político en el mundo infantil

La presente Ponencia está basada en un trabajo Monográfico en curso que le da relevancia al campo de la docencia ya que en esta sociedad se debe reconocer la importancia de identificar al sujeto niño/a como constructor de su propia realidad y de las realidades de los otros desde una perspectiva política, ya que desde su corta edad (niños y niñas de básica primaria entre los 10 y 11 años, del grado 501) es capaz de desarrollar un pensamiento autónomo, crítico y reflexivo sobre las experiencias que le brinda el mundo que lo rodea. Al reconocerlo como un sujeto con un pensamiento político en desarrollo le estaremos dando protagonismo, participación y acción en su

entorno escolar; no verlo como un menor que no tiene derecho a opinar porque legalmente no tienen la edad para hacerlo, sino que ahora él tiene una voz que se debe hacer escuchar, una opinión validad frente a la realidad y una manera de llevar a cabo formas de ser y de estar en el mundo que empezarían a ser respetables desde el mundo de los adultos.

La presente monografía está enmarcada en el siguiente marco que podemos observar en la tabla1:

Tabla 1. *Marco Teórico del trabajo Monográfico*

Fuente: tomado de García y Piñeros (2016)

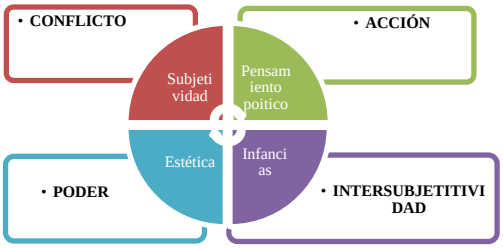
Categorías Generales	**Categoría Especifica**
1. Subjetividad **-Perspectiva histórica: Torres (2006)** **-Perspectiva filosófica: Amador (S.f)** **2. Subjetividad infantil** **Jiménez (2010)** **Elementos de la subjetividad infantil:** **-Experiencia** **-Narrativa** **-Representaciones** **-Aprendizaje** **-Memoria** **3. Infancias** **Teoría Psicosocial: Erik Erikson.**	**- Pensamiento político en el niño y la niña desde el:** **1. Conflicto** Campos (2007); Herrera, Pinilla, Infante, (2001); Giraldo y Gutiérrez (2001) -Toma de decisiones -Dialogo y comunicación **2.Poder** Campos (2007) -Liderazgo -Colegio, casa. **3. Intersubjetividad.** Campos, Santos y Peña (2007)

Bordignon (2005) **4. Estética CERDA (2006)** **-Desarrollo de la conciencia estética. Lowenfeld (1970).** **-Orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional.** **-Técnicas a trabajar: Vanguardias MILICUA (1994) (Impresionismo, expresionismo y Cubismo)**	-Reconocimiento de sí -Reconocimiento del otro **4. Acción** Campos y Muñoz (2007) -Participación -Relaciones democráticas.

Interrelación de categorías de análisis.

Cómo construye el niño una visión del mundo desde lo político:

¿Cómo se desarrolla el pensamiento político en el mundo infantil en el contexto escolar?



Lo anterior se pretende lograr a partir de una re-significación de lo político en la infancia entendiéndolo como una visión del mundo en constante evolución y construcción: entendida a través de cuatro ejes fundamentales como lo son el conflicto, poder, acción y la intersubjetividad, siendo el primero trasversal a los otros tres.

- **Conflicto**: el conflicto hace parte de vivir dentro del orden social a la hora de convivir con otros, ya que se pueden presentar desacuerdos, visiones de mundo opuestas y, frente a la toma decisiones, pueden haber posiciones encontrados respecto a lo que se debería hacer y

lo que no en cuanto a una determinada situación; dentro de la escuela se puede ver no sólo como el problema sino como la oportunidad de resolver las diferencias con el otro a partir del diálogo, acuerdos mutuos, el respeto y reconocimiento entre sí.

El conflicto, por su parte, está conectado con la capacidad de decisión en determinadas circunstancias, donde se debe contemplar la diversidad propia de las sociedades, el diálogo como forma de reconocimiento que lleva al respeto y el consenso que permite fomentar la solidaridad; así el conflicto se torna constructivo y no destructivo (Campos, 2007).

De esta manera, se plantea lo político como una visión de mundo que el niño/a va construyendo a lo largo de la experiencia escolar, donde el conflicto en la educación se ve más como una oportunidad que como algo que haya que suprimir o eliminar, y para este caso haremos énfasis en cómo se va desarrollando dicha visión en niños y niñas de quinto de primaria que generalmente están entre 10 y 11 años, tomando como guía los planteamientos de la educación por ciclos, específicamente el ciclo ha planteado desde la propuesta de Campos (2007) dentro de donde corresponden dichas edades.

- **Poder:** El poder es un elemento de organización de vital importancia en nuestra sociedad, a partir de él en la vida escolar el niño/a entra a conocer un mundo con un orden en el que cada sujeto tiene un rol, lo que nos conduce a preguntarnos sobre ¿qué rol cumple el niño/a en cuanto al poder como sujeto político en aras de la resolución de conflictos escolares? sabiendo que hay una forma democrática de hacerlo y otra que no lo es. En ese sentido, queremos señalar el desarrollo del pensamiento político en el niño y la niña en cuanto a los conflictos que se dan con relaciones de poder en el aula, y en cuanto a verlo desde un punto de vista más democrático desde los planteamientos de Campos (2007)

- **Acción:** La acción es aquello que nos ha permitido por medio de la participación movilizarnos como seres humanos a organizarnos material e inmaterialmente, siendo de

vital importancia para todos nuestros procesos constitutivos como personas, es así como en este sentido es transversal a todos los aspectos de socialización de la vida porque implica movimiento, un cambio constante que como consecuencia ha producido estar presente en las dinámicas de las instituciones que ha creado el hombre en su ir y devenir social como en el caso del Estado y la escuela, en donde se entretejen todo tipo de relaciones sociales que han demandado para su funcionamiento y perpetuación la participación ciudadana y escolar como un elemento estructurarte que desarrolla el pensamiento y el conocimiento, junto con el conflicto entendido como la tensión entre sujetos distintos lo que ha posibilitado que se den y sean posibles esos procesos de interacción y comunicación.

- **Intersubjetividad:** es una forma de relacionarnos con el otro (reconocimiento de sí y del otro) y con el medio el cual habitamos; ha permitido a lo largo de las interacciones humanas llegar a acuerdos y desacuerdos por medio del conflicto al ser este considerado como un elemento inherente en la vida de los seres humanos presente en la cotidianidad, por lo tanto, al cobrar relevancia ha permitido generar construcciones colectivas en donde priman los procesos de comunicación como el diálogo y el intercambio de ideas que se dan desde la combinación social de sus actores sociales y el encuentro de esas diversas subjetividades en constantemente construcción como en el caso de la escuela donde están en constante interacción niños, niñas, maestros, directivos, padres de familia y administrativos, por medio de la cual se introduce la cultura a los sujetos y estos mismos se encargan de ir la transmitiéndola a través del tiempo a las futuras generaciones.

Problematizamos aquí al sujeto infantil y su formación para pasar a describir (a través del trabajo de campo evidenciado en las producciones estéticas con las narrativas de los niños y niñas) lo que observamos en las aulas y analizar críticamente los conflictos de una forma propositiva y constructiva (Primero ver qué nociones tienen los niño/as de conflicto, qué tipos de conflicto hay en el aula y cómo los resolvemos cotidianamente, en ésta última

buscamos desarrollar una propuesta de investigación acción que vaya en pro de la resolución democrática de los conflictos en el aula) en el entorno escolar en cuanto a la intersubjetividad, el poder y la acción, así buscamos darle la importancia a la voz de los niños y niñas para continuar fortaleciendo el desarrollo de esas subjetividades políticas.

Referencias

Amador, J. (s.f.) S*ubjetividad infantil, sociedad y cultura: Aportes conceptuales a la línea de subjetividad, Diversidad y Estética de pedagogía Infantil.* Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bordignon, N. (2005) El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2 (2), 50-63.

Campos, D. (2007) *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico.* Bogotá, Colombia: Secretaria de educación del Distrito Bogotá D.C.

Cerda, J. (2006) *Estética y tejido de la vida. Cognición Estética y Aprendizaje*. San José, Costa Rica: Universidad de La Salle.

Giraldo, C. y Gutiérrez, C. (2001) Una versión auténtica de nuestros conflictos. *Nómadas*, 15, 142-149.

Herrera, M., Pinilla, A y Infante. R. (2001). Conflicto educativo y cultura política en Colombia. *Nómadas*, 15 40-49.

Jiménez, A. (2012). Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Milicua, J. (1994). Historia Universal del Arte- Arte S. XX - VV- IX. Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.

Muñoz, G. (s.f.) Participación y conflicto en la educación básica. *Nómadas*, 132-141

Torres, A. (2007). Enfoques cualitativos y participación en investigación social. *Aprender a Investigar en comunidad II*, 199, 130-137.

Torres, A. (2006) Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 86-103.

Participación, actores sociales y dinámicas de acción política

Olga Lucia Riaño Quintana.

No solo vivimos en el mismo mundo,
sino que participamos cada uno en el "Ser del otro"
Berger y Luckmann (1968)

Objetivos

La intención de la propuesta planteada sugiere vincular el estudio de mecanismos como el manual de convivencia, y su empalme con la realidad rural del colegio, inquietarnos acerca del currículo regular e indagar la profundidad del papel real de participación política de los estudiantes de la I.E.M. Río Frío. Reevaluar esa *falsa participación* de la que habla Freire, que únicamente convoca a los padres de familia y líderes comunales a asistir a reuniones de informe, celebraciones, etc., donde pueden estar condicionados por lo que algunos han dispuesto y no por la efectiva presencia de su perspectiva personal.

En este sentido, es primordial fortalecer la participación comunitaria para reforzar el planteamiento de acuerdos y resolución de conflictos conforme a la cotidianidad de los grupos sociales, sus intereses y perspectivas. De la misma manera, generar procesos participativos con los estudiantes de primaria de la I.EM. Río Frío, que propicien el uso y reconocimiento de las impresiones reales de los integrantes de la comunidad, y que en lo posible sean los niños quienes traigan esas voces a la escuela para entender la relación de esta, con la familia, y el reconocimiento de las mismas dentro de la comunidad de la vereda para transformar la realidad e involucrar valores políticos en la construcción de saberes colectivos.

Metodología

Al intentar evidenciar las prácticas de poder y de sentido de los actores sociales y reconocer el contexto donde median los comportamientos y relaciones dentro de una comunidad, pondera un fehaciente interés por llevar a cabo un enfoque de investigación que procure conducir a comprender e interpretar la realidad de un contexto específico y evidenciar algunas relaciones tendientes dentro del tejido social del grupo con el que se pretende compartir la experiencia, para el desglose de la exploración académica.

Se describen las características del enfoque cualitativo, el cual postula que:

> La "realidad" se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo convergen varias "realidades", por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los autores. Además son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos. (Hernández, 2010, p.9)

La investigación cualitativa busca que todos los participantes del grupo focal estén inmersos en situaciones presentes en la cotidianidad y su entorno, procurando entender las dinámicas que confluyen desde la producción de conocimientos y saberes sociales. Quienes dan sentido a la investigación son las personas inmersas como sujetos de estudio y protagonistas de sus representaciones semánticas para la cimentación de un nuevo conocimiento producto de la experiencia.

La socialización de experiencias y estilos de vida pueden demostrar desde diferentes puntos de vista las formas de ver la realidad con respecto a las situaciones y perspectiva de cada uno de los actores en la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia).

Para entender lo que sucede en el transcurso de la interacción con el grupo de trabajo, es necesario basarse en la búsqueda de significados a partir de un tipo de investigación con respecto

a las acciones y reacciones de los individuos frente a diferentes situaciones dentro y, a veces, fuera de la institución. Para eso es necesario buscar formas de interpretar las realidades cotidianas, que sobre todo se definen con los mismos participantes y que tal vez se modifiquen en el transcurso del estudio. Hernández (2010) lo demuestra cuando dice que "el investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado" (p.9). Se tienen en cuenta la unicidad del sujeto y el significado que se da a cada una de las situaciones del contexto para posibilitar la enunciación de un patrón cultural que pueda hacer efecto en las acciones de los individuos que convergen en el mismo entorno. El objetivo es que haya una comprensión de los fenómenos de la realidad desde un punto de vista ontológico donde se priorice la conducta de los sujetos en su entorno natural y que las reacciones sean lo más espontáneas posibles al momento de abordarlos.

Es determinante que la IAP en relación con la propuesta de investigación puede revelar resultados enriquecedores con respecto a los individuos como protagonistas de la resignificación de conceptos hasta ahora desconocidos para ellos ya que cuando la misma comunidad aporta ideas y experiencias desde el diálogo, la acción y el bienestar colectivo se vislumbran a partir de enlaces y posibles planes de acción que lleven a la reflexión constante dentro del saber popular y situaciones de socialización política donde la ellos mismos reconozcan saberes, valores y creencias de las cuales hacen parte y que procuran defender a partir de la concreción de sus propias formas de convivencia para darles un valor significativo y así mismo que redunden en proceso y cambios estructurales desde las mismas necesidades.

Para dar una ruta más concreta de lo que se pretende desarrollar, es preciso aclarar la manera de sustentar el bosquejo de la experiencia, y para eso se deben tener en cuenta ciertos instrumentos y técnicas que acompañan este tipo de investigación, tales como las narrativas, observación participante, talleres y entrevistas que han sido las herramientas de exploración en situaciones para la acción social y política.

Resultados

En la investigación se ha logrado vincular a los estudiantes con las familias y que ellos sean quienes recojan algunas de sus necesidades de socialización en cuanto a perspectivas de comunidad, sentido de pertenencia y relación de cuidado. Ahora bien, dentro de los elementos que hacen parte de la participación, actores sociales y dinámicas de acción política como enfoque de intervención social, está la voz de los niños**,** la cual, recordemos, hace referencia a la acción política que ellos realizan y el lugar que se ocupa según las relaciones de liderazgo, si así se quiere llamar, y la influencia que ejerce el infante al convocar espacios de participación. Es de indispensable relevancia recordar que la posición de la escuela unitaria en zona rural enriquece en gran manera, ya que se trabaja y se reconocen saberes de niños entre los 5 y 13 años y sus formas de ver el mundo.

Al convocar a padres de familia y líderes comunales, así como a docentes para referenciar el protagonismo de los estudiantes en esta propuesta, se ve la inmensa motivación para agradar a los niños y niñas al compartir un espacio con ellos y para su continuo bienestar, se visualizan grupos afines y se observan actitudes propositivas y de liderazgo entre los mismos docentes y padres de familia.

En relación con lo descrito anteriormente, se puede decir, que al ser la infancia el eje de proyección y convivencia, es más factible que la mayoría de los actores sociales que se vinculan con ellos, pongan de su parte, sean atentos con las necesidades sociales de la población y que aporten ideas valorables en cuanto a formas de buen vivir en comunidad. Algo importante para destacar es la escasa participación de los padres de familia y la mayor intervención dada por la madre.

La metodología cualitativa de la investigación permitió interactuar con saberes de estudiantes, docentes y líderes comunales que se vincularon de manera activa, desarrollando los ejercicios y talleres propuesto y además reconociendo la ética del cuidado y el buen vivir en

comunidad como un diseño para elaborar propuestas, y sobre todo hacer reflexiones y apreciaciones de posibles conductas de socialización dentro de las políticas comunitarias, redimensionar la realidad y crear nuevos espacios de reflexión y cuidado colectivo.

Impacto en la política pública

En cuanto a las maneras en que el individuo se involucra con la sociedad en la que transita, se puede decir que su influencia es una correspondencia de construcción donde el uno depende del otro para simplemente ser, para configurar lo que podemos llamar la personalidad o características del sujeto que viven en cierto entorno, ya que su formación está ligada con los avatares del mundo que los rodea, puesto que el sujeto puede ser formado por la influencia de los otros, pero también tiene deuda en cuanto a la construcción de una sociedad más activa y transformadora que se salga de prototipos territoriales o culturales. La realidad es reconocida por el sujeto como suya, propiamente dicho, es su realidad individual, construida por el entorno, la que le permite vincularse y ocupar un espacio casi predeterminado de un personaje ya situado.

Es necesario vincular efectos precisos de participación donde la acción de la misma redunde en procesos de construcción de sociedades plurales que se manifieste en pensamiento y obra con respecto a la transformación y los ejercicios de poder democratizador.

Las subjetividades sociales se determinan por la dimensión del compromiso con la construcción de sociedad y conciencia política de las normas y reglas dispuestas para ser modificadas y enfocadas a la realidad de los seres humanos con respecto a sus vivencias, su formación y su capacidad en liderar procesos que se vinculen con la alineación de conceptos y consensos de mediación para pensar de manera crítica un acontecimiento.

Las subjetividades políticas es uno de los horizontes ya que tiene que ver con la construcción y aporte de los entes, en todos los espacios de la comunidad educativa para configurar

un sujeto de derechos que los ejecute, los diseñe y aún los conceptualice por medio de las realidades de su entorno.

Pertinencia social

Agentes de socialización: ¿receptores o actores de la educación política?

Es indudable referenciar de manera prioritaria a la infancia y el peso que tienen sus formas y expresiones al representar su entorno y la invaluable carrera que ellos trazan al participar en el tejido de una comunidad que afecta e involucra sus derechos y valores. Mostrar la participación de la infancia a partir de sus maneras de ver el mundo y de los espacios en los que se involucran, devela un punto de vista frente al poder como la base que respalda la opinión y la participación en la toma de decisiones por parte de los niños. La iniciativa piensa a la niñez como líderes en potencia y cómo le son tomados en cuenta sus aportes a la construcción de nuevas políticas educativas y de convivencia.

Es nuestra responsabilidad patrocinar la participación de la infancia en nuestro contexto educativo, ya que ellos no ven el mundo sin fachadas sino tal cual como expresan sus necesidades y propuestas. Con este alcance será más fácil llegar al reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho, políticos y de poder. Pero esa configuración no se realiza netamente desde la vinculación al ambiente escolar, sino que sus principios están arraigados en la formación del sujeto desde la familia y sus maneras de concebir el mundo con respecto a sus necesidades y posibles aportes desde el rol en ese ambiente inicial, desde su perspectiva como sujeto según las directrices demarcadas en la familia, según su actitud y punto de vista frente a las circunstancias.

No solo la familia es un receptor de políticas de gobierno o de reglamentos instituidos por ciertas esferas de jerarquía, sino que también es un actor principal de acción política que genera los principios de un ser humano capaz de mantenerse en una posición frente a lo que le gusta o no, de las acciones cotidianas y proponer posibles alternativas que lleven a la reconfiguración y, tal

vez, al mejoramiento de las situaciones que se le presentan. Esos son los primeros pasos para una cultura política que se puede ver representada a mayor escala en el momento en que el infante se involucra en la institución escolar.

En la perspectiva de Castillo (2003) es posible indagar con respecto a la escuela como la portadora de saberes que puedan definir identidades y legitimen los aportes de los sujetos como parte del proceso de individuación en espacios de interacción pública y participación democrática. Así, la escuela tampoco es un simple receptor: es un agente de socialización que reorienta las posibilidades de maduración del individuo para conocer su contexto y verificar las nuevas formas que existen e involucrarse de manera activa, trayendo aspectos históricos familiares, pero también enriqueciéndolos con lo que ha de aprender y que le permitan apropiarse y reconfigurar su mundo inmediato, que ahora tiene un paral más en el cual se pueda sostener para abocarse y pretender un mejor tejido social.

Una persona recrea el mundo que le ha tocado vivir, conforme a sus necesidades de comunicación y pervivencia, ya que debe crear una estructura y un currículum de acuerdo con las exigencias de cada *submundo* en el que se desenvuelve y del que debe hacer parte para entrar en una sociedad que lo acepte. Se intenta dar partido a una propuesta que desde su campo pueda estudiar la socialización política, puede ser ese investigador minucioso que pretenda incorporar cada uno de los aspectos que relacionan al ser humano con la construcción de su ser y su entorno. Dimensiones que puedan determinar a un sujeto en su enteridad. Un individuo enteramente social y construido por toda la carga semántica que ha recibido desde su nacimiento y que ha discriminado según sus necesidades personales.

Referencias

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Castillo, E., & Sánchez, C. (2003). *¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana*. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.

MESA 1_16

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE ADOLESCENTES Y JÓVENES EN CONTEXTOS DE RIESGOS Y VULNERABILIDAD

Coordinadores: Claudia Patricia Uribe e Ingrid Cristina Ríos**.**

Comentaristas: Estefanía Luzurriaga y Sebastián Antonio Umpierrez.

Las prácticas pedagógicas investigativas en los adolescentes de dos instituciones rurales de Boyacá. Una mirada psicopedagógica

CLAUDIA FIGUEROA.
MARÍA CLAUDIA VARGAS MARTINO.

Objetivos

En el contexto de la investigación las prácticas pedagógicas investigativas en los adolescentes de dos instituciones rurales de Boyacá: una mirada psicopedagógica, se plantea la necesidad de analizar y dar cuenta de una población que constantemente genera cambios en su vida, pero que necesita de una orientación psicopedagógica en la medida que se responde a la pregunta ¿cómo son y cómo se comportan los adolescentes en el marco de la práctica pedagógica investigativa en distintos contextos socioeducativos rurales? Así, uno de los propósitos fundamentales es el de reconocer la situación de los adolescentes en las instituciones educativas de carácter rural.

En el marco de la Práctica Pedagógica e Investigativa en Adolescencia de la Licenciatura en Psicopedagogía con énfasis en Asesoría Educativa de la UPTC, se han venido implementando una serie de estrategias psicopedagógicas con estudiantes de Básica Secundaria y Media en dos Instituciones Educativas Rurales del Departamento de Boyacá, con el objetivo de desarrollar y fortalecer algunas habilidades sociales en adolescentes rurales a través de la implementación del programa de habilidades para la Vida propuesto por la Organización Mundial para la Salud.

Las habilidades para la vida según la Organización Mundial de la Salud son “Grupo de competencias psicosociales y destrezas interpersonales que pueden orientarse hacia acciones personales, interpersonales y aquellas necesarias para transformar el entorno de manera que sea

propicio para la salud" (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2003). Martínez, V. (2014) señala la elección que de las habilidades para la vida hace la Organización Mundial de la Salud, en la medida en que reconoce que son muchas las competencias necesarias para la vida. Pero, selecciona diez de ellas como esenciales para hacer frente a los retos que presenta el mundo contemporáneo al cuidado de la vida, especialmente de la niñez y adolescencia. Autoconocimiento, comunicación asertiva, manejo de emociones y sentimientos, toma de decisiones, manejo de tensiones y estrés, solución de problemas y conflictos, empatía, relaciones interpersonales, pensamiento creativo y pensamiento crítico.

La enseñanza de habilidades para la vida se debe dar a través de estrategias que les permitan a los estudiantes conocerse a sí mismos, mediante la identificación de sus características positivas, el análisis de sus estilos de comunicación, y el reconocimiento de sus emociones. En el contexto urbano es un lugar común trabajar en las instituciones educativas programas de desarrollo de habilidades sociales, de inteligencia emocional y de habilidades para la vida; pero en el contexto rural, no se trabajan estos aspectos del desarrollo personal y social como programas establecidos y permanentes tal vez porque se piensa que es una población que debe prepararse para el trabajo y tecnificarse.

La adolescencia es una de las etapas de mayor desarrollo personal, en la que el ser humano construye su identidad, estructura su personalidad y define su proyecto de vida, requiere de acompañamiento y asesoría, así pues, el psicopedagogo está llamado para asesorar y orientar estos procesos. A lo largo de los últimos cinco años de desarrollo de la Práctica Pedagógica e Investigativa en Adolescencia en instituciones educativas de municipios como Cucaita y como Boyacá-Boyacá, se identificaron algunas necesidades en la dimensión socioafectiva del desarrollo de sus estudiantes. Por lo anterior, se parte de un cuestionamiento inicial: ¿Cómo puede la Psicopedagogía contribuir al desarrollo personal y social de los adolescentes de la Institución

Educativa Técnica San Isidro de Boyacá-Boyacá y de la Institución Educativa San Felipe del Municipio de Cucaita?

En la medida en que se intenta dar respuesta a este interrogante se decide trabajar las habilidades para la vida, a partir del diagnóstico que se pudo establecer en los años anteriores, se considera prioritario comenzar a trabajar tres de las diez habilidades para la vida:

- Autoconocimiento: conocer mejor nuestro ser, carácter, fortalezas, oportunidades, actitudes, valores, gustos y disgustos; construir sentidos acerca de nuestra persona, de las demás personas y del mundo.

- Comunicación asertiva: expresar con claridad, y en forma apropiada al contexto y la cultura, lo que se siente, piensa o necesita y saber escuchar e interpretar lo que se siente, piensa u ocurre en determinada situación.

- Manejo de emociones y sentimientos: aprender a navegar en el mundo afectivo logrando mayor "sintonía" entre el propio mundo emocional y el de las demás personas para enriquecer la vida personal y las relaciones interpersonales (Fe y Alegría, 2003).

La necesidad de desarrollar en los adolescentes estas tres habilidades para la vida: autoconocimiento, comunicación asertiva y manejo de emociones es pertinente, puesto que en el contexto escolar se presentan situaciones que requieren personas competentes socialmente y con un adecuado nivel de inteligencia emocional.

Metodología

La metodología corresponde a un enfoque de investigación cualitativo. Meyer y Van Dallen (1974) destacan que, teniendo en cuenta que la realidad se construye a partir del lenguaje y la interacción directa con el estudiante, es muy importante la observación de comportamientos y la exploración libre en la relación psicopedagogo-estudiante, estudiante-profesor y directivos. Así

mismo, para este estudio se ha tomado el tipo de investigación descriptiva, con el propósito de llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Para la recolección de información se tuvieron en cuenta los Planes Operativos de Aula (POA), los diarios de campo y estudios de caso o historias de vida de los adolescentes.

Contexto institucional

La Institución Educativa Técnica San Isidro de Boyacá-Boyacá es una institución oficial; se encuentra ubicada en zona rural, específicamente en la Vereda Huerta Grande de N°1, Boyacá-Boyacá; maneja la jornada completa y fines de semana; carácter técnico con especialidad en Agropecuarias; y presta sus servicios educativos desde transición hasta educación media.

La Institución Educativa San Felipe, localizada en zona urbana del municipio de Cucaita-Boyacá, presta sus servicios en niveles educativos de 0 a 5 y de 6 a 11 grado; maneja la jornada de la mañana completa y cuenta con especialidades comerciales y académicas.

Aunque las dos instituciones educativas están adscritas a municipios pequeños con una población de aproximadamente 4500 habitantes, sus contextos son diferentes, pues la Institución Educativa San Felipe está ubicada en la cabecera del municipio de Cucaita, mientras que la Institución educativa de San Isidro de Boyacá-Boyacá está ubicada en la Vereda Huerta Grande, distante de la cabecera municipal.

Estrategias psicopedagógicas

La metodología de trabajo se ha organizado en el desarrollo de una habilidad por sesión en cada una de las dos instituciones. Según Labajos (como se citó en Aguirre, 1994) uno de los elementos para la formación de la identidad es el establecimiento del concepto de sí mismo, que está principalmente condicionado por varios factores, dentro de ellos, el nivel de autoestima, es por esto que la primera sesión se dedicó a trabajar en torno a la habilidad del autoconocimiento y

al fortalecimiento de la autoestima. Para el trabajo de fortalecimiento de autoestima se realizaron, entre otros, los siguientes talleres: Yo Soy…; Intercambio de Secretos; No soy el mejor, ni soy el peor; Esta persona soy yo; el regalo más grande.

El entrenamiento en habilidades sociales en la Institución escolar tiene un objetivo educativo de promoción de la competencia social y de prevención primaria de posibles problemas (Monjas, 1998). Se hace énfasis en una habilidad social avanzada como la asertividad, habilidad que implica el defender los propios derechos, sin vulnerar los de los demás, por considerarla una herramienta de afrontamiento útil para cualquier adolescente en sus relaciones interpersonales. Para el desarrollo de esta habilidad se trabajaron actividades como: Y tú ¿qué harías?; Dragón (Agresivo), Tortuga (Pasivo) o Perro (Asertivo); ¿Qué pienso?; ¿Qué siento?; ¿Cómo reacciono?; Me identifico con…; Doy y recibo elogios.

El desarrollo de la Inteligencia emocional implica aprender a reconocer, expresar y gestionar o manejar adecuadamente las emociones. Según Mayer y Salovey (como se citó en Extremera y Fernández, 2005) la inteligencia emocional es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud. De igual forma, es la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. Para el desarrollo de la inteligencia emocional se trabajaron actividades como: Dibujando nuestro corazón; Escucho y descubro; Yo elijo como sentirme; Reconozco y expreso mis emociones; Descubriendo mis emociones; el lápiz de las emociones.

Resultados

El proceso de implementación de estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de habilidades para la vida comenzó en el primer trimestre del presente año. Por este motivo, los resultados que aquí se presentan no son conclusivos, ni definitivos; se espera poder medir el

impacto de este programa de desarrollo personal y social a lo largo de los próximos años de intervención.

En esta fase del proceso se puede señalar que los adolescentes de la Institución Educativa Técnica San Isidro de Boyacá-Boyacá del grado séptimo presentan dificultad a la hora de identificar sus aspectos positivos; sus respuestas comunicativas son pasivas; las relaciones entre compañeros(as) y figuras de autoridad son respetuosas. Por otro lado, los adolescentes del Colegio San Felipe del Municipio de Cucaita son participativos y expresan con facilidad su punto de vista hacia temas que les interesan; al momento de hablar en público son extrovertidos y tienden a seguir los comportamientos de indisciplina de sus compañeros.

Las diferencias encontradas en las actitudes, comportamientos, habilidades, forma de pensar de los estudiantes de la institución Educativa San Felipe Cucaita y la Institución Educativa san Isidro de Boyacá-Boyacá, se manifiesta en la actitud pasiva de los estudiantes de Boyacá-Boyacá, en contraste con la actitud de los adolescentes de Cucaita, donde solían demostrar por medio de acciones y palabras su forma de pensar de acuerdo a las diferentes actividades que se realizaron). Mientras que en Boyacá-Boyacá los estudiantes escondían sus emociones era un grupo con miedo y desconfianza.

Con relación a la habilidad para la vida de autoconocimiento, se puso de manifiesto la necesidad de enfatizar en el reconocimiento de fortalezas y aspectos positivos, puesto que en las dos instituciones educativas se evidenció dificultad para identificar estas cualidades. Fue necesario enfatizar las habilidades para la vida en los adolescentes de la IE San Isidro, la expresión de dichas habilidades, mientras que en la IE San Felipe se trabajó más el manejo adecuado de las emociones. Frente a la habilidad para la vida de Comunicación Asertiva, se identificó la necesidad de cambiar el estilo pasivo –predominante– en los adolescentes de la Institución Educativa San Isidro de Boyacá- Boyacá, por el estilo asertivo. Entre tanto, en la IE San Felipe de Cucaita, se buscó cambiar el estilo agresivo –predominante– por el estilo asertivo de comportamiento.

Conclusiones

Haber Realizado con los Psicopedagogos en formación esta práctica contribuyó a potenciar el desarrollo social y afectivo de la población de adolescentes rurales de las dos instituciones, que si bien vivencian una serie de problemáticas comunes, se observan diferencias actitudinales y comportamentales en la población de los estudiantes de San Isidro con respecto a los de San Felipe. Las prácticas pedagógicas efectuadas en estas instituciones, generaron cambios a partir de la realización de talleres de fortalecimiento de la autoestima, el autocontrol y la autorregulación como forma de mejorar las condiciones socio afectivas de los estudiantes.

Los adolescentes reconocieron la necesidad de pensar en un proyecto de vida consecuente con la realidad, en cuanto a diferentes variables como las condiciones socio económicas que en algunos casos no favorecen el ingreso a la educación superior. Se necesita en el aula realizar por parte del docente actividades lúdicas, para permitir la libre expresión y promover el desarrollo de habilidades motrices, relaciones espaciales, pensamiento creativo, competencia social, el pensamiento independiente y la autoestima.

Es posible generar mecanismos de participación a través de estrategias consensuadas entre los estamentos institucionales de manera que respondan a las expectativas de los adolescentes. La apropiación de lo pedagógico, así como de lo investigativo permite reconocerse resignificar y transformar la labor educativa que se desarrolla con los adolescentes de los diferentes contextos socioeducativos

Referencias

Extremera Pacheco, N., y Fernández Berrocal, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3),63-93.

Fe y Alegría de Colombia (2003). *Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para convivir mejor*. Bogotá: 1ª edición.

Labajos, J. (s.f). *Identidad del adolescente*. En Aguirre, A.(Ed.). *Psicología de la adolescencia* Barcelona, España: Marcombo, S.A.

Martínez, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo, 28* (63), 61-89.

Meyer, W. J., y Van Dallen D.B. (1974). *Manual de Técnica de la Investigación Educacional*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica Ediciones S.A.

Monjas, M. I. (1998). *Las Habilidades sociales en el currículo*. Madrid, España: CIDE.

¿Cómo se desarrollan las habilidades cognitivas, sociales y emocionales a través de la robótica y domótica?

JUAN P. SERNA G.
ARCÁNGEL BOTERO O.
ALFREDO LÓPEZ M.

Introducción

La evolución acelerada y sincronizada de las diferentes ciencias y tecnología, viene influyendo enormemente en las variadas formas de vida, e inclusive nos atrevemos a decir que en las mismas culturas, en los procesos industriales, comerciales y en los mismos sistemas económicos y productivos, lo que ha hecho que las mismas funciones y relaciones mentales, racionales y emocionales tengan gran impacto dentro de las relaciones sociales. En los últimos veinte años, primero las industrias más innovadoras como la aeronáutica y la automotriz comenzaron a utilizar diversas automatizaciones con distintos grados de sincronismo y precisión, luego surgieron edificios comerciales y administrativos inteligentes. Pasamos de edificios, viviendas y a todo tipo de inmuebles analfabetas –simplemente moles de concreto–, a edificios, viviendas e inmuebles que identifican, intervienen en el consumo energético, reutilizan la lluvia, ambientalizan los espacios.

En el momento actual de la Historia en el que los medios masivos de comunicación impregnan formas, ideas, juicios y prejuicios en las personas, se van invirtiendo los valores

culturales y poco a poco se va mostrando que todo es permitido a través de la argumentación sofistica e igualmente se va sometiendo a la sociedad, hacia el consumismo, al agotamiento del tiempo personal, a entorpecer la comunicación inter familiar, lo que va llevando poco a poco a la trasformación de emociones y sentimientos.

Trabajamos en la Institución Educativa Colegio Santo Domingo Savio, ubicada en el barrio el Paraíso de la ciudad de Manizales, donde se acogen jóvenes del sector, en los que se evidencian marcas y manchas de violencia, drogadicción, pandillismo, familias disfuncionales, guerra de fronteras y desplazamiento. Desde este escenario en el cual se origina este escrito y conociendo cada una de las situaciones que acosan a los niños, niñas y jóvenes de nuestra institución, se ha trabajado en la resignificación de nuestros educandos, al generar proyectos de impacto para sus vidas. Nuestra misión es ahuyentar los fantasmas que amarran sus espíritus a la desesperanza, la desilusión, los miedos, el pesimismo, la insolidaridad, la desconfianza en sí mismo del entorno y a la misma sociedad de sus historias, y quizás su enemigo más grande la pereza.

Nos explicamos entonces que lo que hay que hacer es inculcar en la organización social los medios para producir juicios y significados que hagan pensar y repensar a sus cohabitantes. Fortalecer la cognitividad de los pensantes. Para ellos hay que ser ingeniosos en el sentido de despertar el interés de los sujetos a través del avivar de sus emociones que los lleve a sensibilizarse en su amor propio, valorar su familia y excitar sus sentimientos. Esto se logra ampliando el mundo a través de las experiencias, juicios y nuevos significados. Siempre será sustancial en los procesos cognitivos, emocionales y sentimentales el involucramiento de los clanes familiares. Por esto sostenemos la producción de sucesos que creen pensamientos, relaciones solidarias, deberes y compromisos, y demostramos, de igual forma, que todo lo pueden y que son dignos sujetos de amor social.

> Desde el ingreso del niño al preescolar y hasta su último grado académico, debe sentirse que la esencia de todo proceso educativo es capacitar al individuo para la convivencia y autorrealización y que en estos importantes logros las emociones lejos de ser algo que avergüence o moleste, facilitan el tránsito feliz en el camino hacia la coronación de las metas (Calzadilla, M. E., 2002, p.1).

Objetivo general

Reconocer y estimular las habilidades sociales y emocionales que se desarrollan en ambientes colaborativos, a través del proyecto de robótica en el colegio Santo domingo Savio.

Objetivos específicos

- Impulsar y estimular la creatividad.
- Mejorar la autoestima y autoreconocimiento.
- Resignificar el rol de alumno en sus entornos.
- Estimular competencias laborales.
- Mejorar su condición humana.
- Reducción de conflictos.
- Mejorar las competencias relacionales con personas de otras culturas.

Desarrollo

Uno de los proyectos de mayor impacto en la institución es el de Megaciencia, proyecto que involucra toda la comunidad educativa y que permite a los niños y niñas desde primero de primaria empezar a tener otra mirada diferente de su entorno, sus aspiraciones, sueños y metas. Este proyecto está compuesto fundamentalmente por tres áreas o campos de la ciencia Domótica, (en este punto empezamos a echar cimientos en la Inmótica) y Robótica. A partir de la implantación de la asignatura Domótica, se ha evolucionado progresivamente en la metodología hacia un aprendizaje más activo por parte de los estudiantes. Mediante el trabajo en estas áreas se ha podido experimentar y evidenciar cambios significativos en los estudiantes de la institución desde lo cognitivo, lo emotivo y sentimental. Ciertamente lo sabemos y lo venimos observando:

que han pasado de gatear a ir aumentando su habilidad en el caminar; van trasegando con mayor seguridad, han abierto espacios.

Primero parecía que su entorno, contexto y cotidianidad, los encerraba y no permitía abrir un lugar para soñar, a través del juego con los niños, la construcción de obras por medio de material didáctico, la presentación de casos exitosos, el trabajo en el laboratorio, la construcción, el desarrollo y la programación de prototipos que ha llevado a los estudiantes a crear su propia feria de ciencia y tecnología donde exponen sus proyectos ante la comunidad educativa y con sus pares de otras instituciones de la ciudad. Como consecuencia de lo anterior, los medios de comunicación han puesto sus ojos y expuesto ante la sociedad esta experiencia significativa y los cambios estructurales hacia los entornos.

Lo que importa observar es como en el pasado se depositaban todo tipo de desconfianzas e incertidumbres. Sin embargo, hoy por hoy el lenguaje se ha ampliado y hay apropiación generalizada del mismo, hay juicios, raciocinios, nuevos significados, hay nuevas ideas y

sentimientos de solidaridad, de apoyo de compromiso con el bien común, pero lo más valioso, cada día se quiere hacer algo más y distinto. No es una casualidad ver un buen número de nuestros jóvenes exponiendo y respondiendo con toda la seguridad en los extramuros del contexto colegial, en otras ciudades y participar en el exterior (Albuquerque, Nuevo México, estados Unidos) en eventos internacionales. Pero todo no termina ahí, se siguen recibiendo invitaciones de otros puntos de la tierra; de esta manera queda demostrado que las fronteras se han ampliado para todos los protagonistas escolares, y a su vez, el compromiso familiar se ha hecho más solidario con la institución, al poder brindar mejores respuestas y esperanzas hacia la sociedad de coexistencia.

Es claro que para adentrarse en el mundo de la ciencia, mediante el acercamiento virtual a los diferentes desarrollos, a la consulta textual, se necesita más allá de los sentidos, poner a funcionar la mente, esto es, las acciones cognitivas, pues siempre se hace uso de la inteligencia a

través de las constantes comparaciones, juicios y la aceptación de significados, y por qué no decirlo, de nuevos postulados. En todo esto, ha jugado papel importante el trabajo en equipo, en gran medida se ha extendido hasta el involucramiento de las familias, al despertar en ellas solidaridades, sentimientos de apoyo, orgullo y valoración que confluyen hacia diferentes tipos de emociones positivas. Igualmente, las diferentes participaciones son un encuentro y compartir con otras culturas a través de los jóvenes que están involucrados, porque conlleva a que nuestros zagales construyan juicios culturales y observaciones en otras costumbres y formas de vida.

Resultados

Esta experiencia ha permitido que los estudiantes logren un mayor grado de independencia, autonomía, desarrollo e integración social y profesional, una mayor autoestima y disminución en los índices de consumo de sustancias psicoactivas (SPA), menos pandillismo y reducción en el tiempo y espacio para el ocio. Las aspiraciones de los niños de ser policías, maestros de obra y taxistas han cambiado por los propósitos de ser Ingenieros, Médicos, Arquitectos, arriesgándose a soñar con el acompañamiento permanente del docente como mediador, que conduce dichos sueños a través de un camino por recorrer que puede ser rugoso. Se ha logrado fortalecer un nuevo modelo educativo como EAU (Escuela Activa Urbana) y proyectos que han fijado su atención en la institución como tecnoacademía, la Universidad en tu Colegio, que permite acoger a los jóvenes de grado Décimo, brindándoles la oportunidad de ingresar al programa de Técnico Profesional en Sistemas Domóticos y Técnico Profesional en Programación de Computadores, lo que los llevará luego a la tecnología, el pregrado y de ahí en adelante hasta donde se inflen sus aspiraciones.

Conclusiones

- A través de la ciencia en ambientes colaborativos, se desarrollan habilidades sociales y emocionales.

- Resignificación de la educación y los modelos de aprendizaje para los jóvenes en contextos de vulnerabilidad.

Referencias

Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación, 1*(10), 1-10.

Domínguez, H.M. y Sáez, F. (2006). *Domótica: Un enfoque Sociotécnico. Fundación Rogelio Segovia para el Desarrollo de las Telecomunicaciones*. Madrid, España**:** Ciudad Universitaria.