Eje 2:

Infancias y Juventudes: Desigualdades Sociales y Enfoque Generacional

Coordinadores de Eje:
Pablo Vommaro, Valeria Llobet, Lina Cardona, Rodrigo Giraldo, Nathalia Hernández

Créditos imagen: freepik.es

América Latina y el Caribe atraviesan, en los últimos años, una situación dinámica en la que se generan cambios importantes en algunas áreas, con notables persistencias en otras. A su vez, se registran diversas situaciones entre países y regiones, determinadas por la profundidad con la que se han asumido las transformaciones sociales y políticas, necesarias en cada caso.

Si bien, la mayoría de los índices sociales han mejorado en la región, las desigualdades sociales persisten como uno de los principales problemas a resolver, ante el cual las políticas públicas desarrolladas, hasta el momento, no siempre se han mostrado eficaces. En este sentido, son coincidentes los análisis que plantean que América Latina es la región más desigual del mundo (por ejemplo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2010). Desde el punto de vista generacional, numerosas publicaciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) se han centrado en este tema, reconociendo que las juventudes de la región son el grupo poblacional más afectado por esta situación. Asimismo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) y el Banco Mundial (BM), señalan los efectos de las desigualdades estructurales en las infancias.

Ya el informe, sobre Desarrollo Humano para América Latina 2010, del PNUD, hacía un llamado de atención para romper con la herencia generacional de las desigualdades, teniendo en cuenta la situación en la que se encontraban los jóvenes latinoamericanos y del Caribe, y convocando al establecimiento de políticas públicas activas para su transformación. Asimismo, el *Panorama Social de América Latina* 2010 de la CEPAL, enfatizaba en los mecanismos de reproducción intergeneracional de la desigualdad, demostrando cómo se van diferenciando las trayectorias vitales a medida que se avanza en los grupos etarios. En un subcontinente en el cual viven más de 146 millones de personas de entre 15 y 29 años de edad, lo cual representa al 26,3% de su población (OIJ, CEPAL y UNFPA, 2009), las persistentes desigualdades que enfrentan las últimas generaciones deberían ser una preocupación para la academia y las políticas públicas.

Si tomamos algunos indicadores socio-económicos, como los laborales, las cifras muestran que los jóvenes están relativamente más desempleados o con trabajos mal pagos, que los adultos, situación que se agrava entre las mujeres jóvenes (CLACSO y UNESCO, 2013).

Es así como se hace necesario investigar sobre las problemáticas de la desigualdad inter e intrageneracional; es decir, acerca de las relaciones entre producción de desigualdades y las singulares características que adquiere entre la infancia y la juventud, y formular conocimientos y propuestas de políticas públicas e intervención social. Es importante que estos temas puedan ser abordados desde una perspectiva integral -multienfoque y multiactoral-, asumiendo las desigualdades, en la infancia y la juventud, desde las diversas dimensiones que las componen.

El abordaje de las desigualdades sociales, en los estudios que incorporan el punto de vista generacional, ha sido diverso, como su conceptualización. En un principio, y sin ánimo de agotar el debate conceptual ni delimitar su despliegue, es posible señalar que una de las preocupaciones transversales es la **justicia social**. Es decir, el debate sobre las desigualdades sociales parte de un supuesto normativo respecto a lo justo e injusto en una sociedad determinada. En ese sentido, vale la pena recordar los aportes de autores como Nancy Fraser, quien mostró cómo el viejo debate sobre estructura y cultura debía informar sobre las teorías acerca de la justicia, y asumir que las dimensiones estructurales no son la única ni la principal determinación de las desigualdades. En el ámbito de los estudios de infancias y juventudes, este señalamiento es de relevancia, al permitir situar que las dimensiones culturales constituyen ejes de diferenciación y jerarquía social, que no se derivan, necesaria ni linealmente, de las dimensiones económicas. Entonces la reducción de la reflexión sobre las desigualdades a las desigualdades de ingreso o de riqueza, es un problema político.

De esta manera, las desigualdades que experimentan la infancia y la juventud latinoamericanas y caribeñas, son múltiples. A las dimensiones económicas se superponen cuestiones de géneros, sexualidades, territorios, etnias, culturas, nivel educativo y migraciones; lo que complejiza el panorama y hace más intrincado su abordaje.

Un segundo punto indica que una preocupación transversal asocia a, las desigualdades sociales, con la **socialización** de las nuevas generaciones, ya sea en el plano informal y comunitario, como en el institucional (educativo, por ejemplo). A partir de los desarrollos de autores como Bourdieu, los procesos de transmisión cultural se vincularon con la división de las sociedades en clases sociales. En los estudios de infancia, por ejemplo, es clásico el estudio de Annette Lareau sobre los patrones culturales de crianza y las desigualdades de clase.

En tercer lugar, el aporte de la antropología y los estudios feministas alrededor de la **interseccionalidad,** han permitido señalar que, desde el punto de vista de los sujetos, las desigualdades sociales son experimentadas en la vida cotidiana de manera imbricada y esa complejidad amerita ser estudiada.

INDICE

EJE 2

MESA 2_01 513

Políticas y prácticas educativas: inclusión social y desigualdades en las juventudes 513

Género y orientación profesional. Un estudio de caso con estudiantes universitarios 514

Diversidad estudiantil del programa de licenciatura en pedagogía infantil en el marco de la inclusión educativa..... 521

MESA 2_02 528

En los márgenes del Estado: desigualdades y violencias en jóvenes latinoamericanos 528

La narcocultura como patrón de dominación ideológica en los jóvenes mexicanos 529

Juventudes e maioridade penal: altruísmo ou privação?..... 536

Memorias heredadas, memorias para la vida 545

Factores de riesgo en población encarcelada antes de su detención, caso mexicano 553

MESA 2_10 562

Impactos Sociales de Emprendimientos Económico en las Condiciones de Vida y Derechos de Niños y Jóvenes: identificación de escenários, responsabilización de las empresas, regulación del Estado y mobilización de la sociedad civil.....562

Rede de Garantia de Direitos: Entre a negação e a indignação sobre a existência da ESCA e o vínculo com a BR 163..... 563

Innovación con compromiso social desde la educación 571

Mesa 2_15.....576

Infancias y juventudes callejeras en América Latina.....576

La calle narrada por niños y niñas: Un estudio sobre los sentidos dados al "espacio exterior" (a la calle) por unos niños y niñas de 6 a 12 años de la ciudad de Medellín 577

La generación de ingresos en procesos educativos con jóvenes que habitan la calle. Los programas dirigidos a "gamines", "pandilleros" y jóvenes excluidos en el IDIPRON..... 584

Reflexiones en torno participación de las OSC en la comprensión de los nuevos paradigmas en el fenómeno de las infancias en situación de calle o en riesgo de serlas en la Ciudad de México 592

Mesa 2_16.....601

Juventudes y Desigualdades en el Mundo Actual: Dimensiones educativas, laborales y territoriales.....601

Educación intercultural: un diagnóstico desde la frontera México-Estados Unidos 602

Políticas públicas y juventud rural en el Sumapaz: Un análisis a partir de las propuestas de gobierno en las campañas a las alcaldías municipales (2016-2020)..... 610

Los jóvenes de la generación 1.5 de inmigrantes en España: narrativas de trayectorias y estancias 619

Trabajo juvenil infantil femenino: una realidad difícil de valorar y cuantificar..... 626

Caracterización del estrés profesional para la población ocupada en los principales departamentos de Colombia: un estudio empírico con modelos de elección discreta a partir del Índice de Estrés Laboral (IEL)..... 636

Experiencias de desigualdad y sufrimiento social en la educación, el trabajo y el barrio. Un estudio psicosocial desde relatos de vida de jóvenes de Córdoba, Argentina 643

Mesa 2_17.....652

Participación, empleo y juventudes rurales: Oportunidades y Desafíos.....652

Participación de la juventud y dinámicas generacionales en el sector agropecuario en Cuba: retos y oportunidades 653

¿Y el Campesino? Propuesta de proyecto educativo campesino que parte de las realidades y formas de vida (vereda Los soches y Uval) 660

Participación sociopolítica de los jóvenes rurales en Cuba. Su expresión en las investigaciones sociales 666

MESA 2_01

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS: INCLUSIÓN SOCIAL Y DESIGUALDADES EN LAS JUVENTUDES

Coordinadora: María Isabel Domínguez.

Comentarista: Idania Rego Espinosa.

Género y orientación profesional. Un estudio de caso con estudiantes universitarios

SUCCEL PARDINI GONZÁLEZ.

Introducción

Las investigaciones sobre sexismo y educación manifiestan la diversidad de espacios y maneras en las que se produce y reproducen las desigualdades de género. Una de las expresiones más claras del sexismo está en el hecho de que las mujeres siguen dirigiéndose hacia tipos de estudios o profesiones con mayor tradición femenina, lo cual afecta su presencia en los estudios técnicos. Mientras que los varones no se han integrado de igual modo a las que tradicionalmente no le han sido asignadas.

Según las investigaciones al respecto, la escuela no tiene toda la responsabilidad de que ocurra este fenómeno, debido a que también influyen otras agencias socializadoras como la familia, los medios de comunicación y el entorno social, sin embargo, no se pude negar que su influencia es significativa. De hecho, la persistencia de aspectos sexistas en la educación, promovidos especialmente a través de la orientación profesional, posibilitan la conformación de perfiles vocacionales diferenciados entre niñas y niños. De esta situación se desprende la imperante necesidad de estudiar la orientación profesional desde la perspectiva de género, como una vía para minimizar el efecto de los sesgos sexistas que median con frecuencia la elección profesional de los/las estudiantes. En el caso de Cuba las mujeres representan en el curso regular diurno el 57,6% del total de matriculados/as, lo cual expresa las altas posibilidades de acceso a la educación superior que han posibilitado las políticas públicas implementadas desde el triunfo de la Revolución.

Esto no es de extrañar en una sociedad donde existe paridad entre géneros dentro de la participación en educación en el nivel primario, mientras que en el nivel secundario y terciario, las niñas llegan a superar a los niños. No obstante, a pesar de la alta participación femenina en educación, todavía se siguen conformando perfiles profesionales diferenciados entre las mujeres y los hombres. Tal situación se expresa en el hecho de que en el curso diurno (2011-2012) del total de matriculados/as en las carreras de ciencias técnicas, solo el 36% fueron mujeres, en el caso de las carreras de Ciencias Naturales y Matemáticas, las mujeres representan el 47,3%, mientras que del total del matriculados/as en ciencias sociales y humanísticas el 77% fueron mujeres.

Con el fin de profundizar en esta problemática, se realizó una investigación con los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar la influencia del proceso de generización de los diferentes tipos de estudios en la orientación profesional escolar recibida por un grupo de jóvenes, que ingresaron a la Universidad de La Habana en el curso 2010-2011.

Objetivos específicos

- Identificar los principales rasgos de la orientación profesional escolar que recibieron un grupo de jóvenes que ingresaron a la Universidad de la Habana en el curso 2010-2011.
- Analizar la relación existente entre los estereotipos de género respecto a la orientación profesional escolar y la experiencia vivida en este proceso por un grupo de jóvenes, que ingresaron a la Universidad de la Habana en el curso 2010-2011.

Metodología

La investigación se basó en la metodología del estudio de caso, por tanto, se realizó una muestra intencionada en la medida en que responde a la lógica de una investigación exploratoria de tipo preferentemente cualitativo, donde se busca más la calidad y profundidad de la información que la cantidad y estandarización de los datos (Hernández,2004). La selección de estos criterios se basa en la necesidad de analizar un tema poco abordado en el contexto cubano y sobre el cual todavía se carece de información de corte cualitativo sobre los significados, percepciones y prejuicios que pueden influir en la orientación profesional recibida por la muestra seleccionada.

En consecuencia, primeramente se efectuó un análisis estadístico a las matrículas de la Universidad de La Habana durante los cursos 2005-2006 a 2011-2012 para elegir dos de las carreras donde se presenta en mayor medida una composición diferenciada con respecto al sexo, en dependencia de lo que se considera como tradicionalmente masculino o lo femenino. Las que finalmente sobresalieron fueron Psicología con un 83,7 % de mujeres del total de las/los matriculados/as y Física con un 81,4 % de hombres del total de matriculadas/os (Ministerio de Educación Superior, Cuba, 2012). Dichas cifras evidenciaron cómo en Cuba, a pesar de que hace más de medio siglo se ha trabajado desde el Estado por lograr la equidad social que incluye a la de género, en las matrículas de carreras como Física y Psicología aún existe disparidad en cuanto a la relación hombre-mujer.

De este primer acercamiento estadístico a las matrículas de la Universidad de La Habana se seleccionó una muestra intencionada de jóvenes que cursan el primer año en las Facultades antes mencionadas y se les aplicó una encuesta y una entrevista en profundidad. También se efectuó una entrevista a una experta que realiza la labor de Metodóloga de Formación y Orientación Profesional con 33 años de experiencia en esa responsabilidad, a través de ella, se hizo un acercamiento al discurso oficial defendido por la institución educativa sobre el funcionamiento de la orientación profesional, para contrastarlo con las experiencias de los/las jóvenes universitarios.

La orientación profesional escolar y el proceso de generización de los diferentes tipos de estudios

La orientación profesional que tiene lugar en la Institución Educativa debe diseñar situaciones de aprendizaje y actividades que posibilitan la formación y el desarrollo de las inclinaciones del sujeto hacia una u otra profesión. Esto no se concibe como un modo de revelar una inclinación innata que posee el estudiante, sino el espacio educativo en el que se puede formar esa vocación.

En Cuba el trabajo de orientación profesional está normado a través de la Resolución Ministerial 170/2000 donde se declara a la escuela como la célula fundamental de este proceso, sin subestimar las responsabilidades de los Organismos de la Administración del Estado que participan (Ministerio de Educación de Cuba, 2000). A través de esta resolución se reconoce cómo el Ministerio de Educación y el Estado en general, tienen presente la necesidad de ejercer una eficiente orientación profesional. A pesar de esta estructura altamente planificada amparada en una resolución ministerial, tanto la opinión de los estudiantes que conforman la muestra de la investigación, como la de la metodóloga entrevistada tienden a evaluar de deficiente la orientación profesional. En este sentido, tal criterio tiene puntos de contacto con el informe sobre el trabajo de Formación Vocacional y Orientación Profesional del curso 2007-2008, el cual califica esta actividad de insuficiente a nivel Nacional (Ministerio de Educación de Cuba, 2008).

Según los casos estudiados que no explotan todas las expresiones de este fenómeno en la realidad, todavía queda bastante trabajo por realizar para lograr desarrollar una eficiente orientación profesional desde la institución educativa. En consecuencia, los/las estudiantes se encuentran a expensas de que en el proceso de la formación de su vocación medien mitos y estereotipos de género con respecto a las profesiones, internalizados a través de la socialización con fuentes no especializadas en dicha función que están inmersas en una sociedad donde aún persisten rezagos de la cultura patriarcal. La orientación profesional escolar debe preparar a los

estudiantes para realizar una elección, formación y actuación profesional responsable, acorde con sus verdaderas capacidades e intereses, más que con estereotipos y prejuicios sociales, no efectuarla de manera efectiva deja a los/las estudiantes en una posición de vulnerabilidad ante dicho fenómeno.

Como parte del programa de orientación profesional en la escuela se ofertan determinadas actividades que deben contribuir a la formación de la vocación. Según la experiencia de los/las estudiantes entrevistados se constató que a la hora de elegir en qué actividades van a participar ya tienen un gusto conformado - pero no inmutable - en parte influenciado por la socialización primaria y otros agentes de socialización informales, en las cuales aún pueden permanecer algunas concepciones sexistas. Es fundamental partir de esta idea, si se quiere ejecutar una orientación profesional docente bajo los preceptos de la coeducación, puesto que se tendría que trabajar conscientemente para contrarrestar los efectos de la influencia de la cultura patriarcal a la cual están expuestos en mayor o menor medida los/las estudiantes.

Sin embargo, ni en la resolución 170/2000 (Ministerio de Educación de Cuba, 2000) que norma la orientación profesional ni en la estructura y organización de la misma, se evidencian vías bien sistematizadas para lograr la "fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraban como específicas de cada uno de los géneros" (Subirats, 1994). Esto último es imprescindible para alcanzar la coeducación, aunque cabe señalar que nadie obliga a las muchachas a participar en actividades más afines a las Ciencias Sociales y Humanísticas ni a los muchachos en las vinculadas a las Ciencias Exactas y la Técnica, porque en Cuba la Educación es mixta y se basa en el principio de igualdad.

En esta investigación, tanto a través del análisis de la entrevista realizada a la metodóloga[1] como por medio de las experiencias vividas por los/las estudiantes, tiende a persistir la

[1] Basado en la entrevista a experta, la cual realiza la labor de Metodóloga de Formación y Orientación Profesional del Municipio Centro Habana, con 33 años de experiencia en esa responsabilidad.

discriminación sexista a través del currículum oculto. El mismo se expresa a través de la interacción entre los profesores y alumnos, las expectativas diferenciadas por sexo de los profesores y las propias relaciones entre los compañeros del aula. Estas manifestaciones del currículum oculto son más difíciles de percibir y combatir debido a su carácter encubierto y sutil.

Es de suma importancia tener en cuenta cómo a pesar de las diversas transformaciones políticas y sociales acaecidas desde el Triunfo de la Revolución Cubana y de la presencia de un currículum institucional declarado (que defiende una postura no discriminatoria con respecto al género), se constata la coexistencia de un currículum encubierto -que va más allá de lo que se enseña de forma abierta, explícita y consciente- a través del cual se socializan estereotipos sexistas[2]. Por lo tanto, es de primer orden realizar un proceso de concientización de esta problemática por parte del personal docente y específicamente de los/las responsables de orientar profesionalmente a los/las estudiantes. Así como también es fundamental que la política pública que norma la orientación profesional, incorpore la perspectiva de género como vía para superar la influencia del proceso de generización de los diferentes tipos de estudios.

Reflexiones y conclusiones finales

Las jóvenes generaciones llegan a la escuela con una identidad de género parcialmente construida, la misma no es inmutable, esta institución puede reforzarla o modificarla. Al respecto, la investigación realizada evidenció que la orientación profesional está influenciada por el proceso de generización de los diferentes tipos de estudios, fundamentalmente a través de la pervivencia de estereotipos sexistas en el llamado currículum oculto, el cual es más difícil de combatir debido a su carácter encubierto y prácticamente inconsciente. Además se constató que por medio de la información ofrecida en dicho proceso –algo limitada–, se apropiaron de conceptos antagónicos, como el de ciencias sociales (estudiantes de psicología) y el de “exactas” (estudiantes de física);

[2] Basado en la entrevista a experta, la cual realiza la labor de Metodóloga de Formación y Orientación Profesional del Municipio Centro Habana, con 33 años de experiencia en esa responsabilidad.

asociando a las primeras los roles expresivos y a las segundas los instrumentales, visión incompleta y estereotipada de las diferentes carreras. Se comprobó que la escuela en vez de optar por combatir conscientemente aquellos estereotipos o mitos sexista sobre los diferentes tipos de estudios, que los/las educandos internalizan fuera del recinto docente, contribuye a reproducirlos sin proponérselo explícitamente.

También se constató que la relación familia-escuela no es quizás la más óptima: fortalecerla y lograr un mayor intercambio podría contribuir a la erradicación de concepciones sexistas, con respecto a las profesiones, orientadas por medio de la socialización primaria. Para comenzar a superar la influencia del proceso de generización de los diferentes tipos de estudios se requiere de una orientación profesional escolar desarrollada bajo los preceptos de la coeducación, que implica actuar de forma activa contra cualquier manifestación de la cultura patriarcal en las relaciones sociales diarias. También es necesario que la política pública, vinculada a la orientación profesional, incorpore la perspectiva de género y promueva explícitamente programas y actividades que posibiliten desmontar los sesgos sexistas presentes en la educación.

Referencias

Hernández, R. (2004). *Metodología de la investigación I*. La Habana, Cuba: Editorial Feliz Varela.

Informe sobre el trabajo de Formación Vocacional y de Orientación Profesional en el curso 2007-2008. Cuba: Ministerio de Educación.

Resolución Ministerial (Consejo Nacional de Seguridad Social en Salud) (30 de agosto del 2000). *Sobre el trabajo de Formación Vocacional y de Orientación Profesional a desarrollar en todos los centros docentes, palacios de pioneros y en otras instituciones de la comunidad*, 170/2000, 2000, 30, 08. República de Cuba: Ministerio de Educación.

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, (6).

Diversidad estudiantil del programa de licenciatura en pedagogía infantil en el marco de la inclusión educativa

KAROL STEFANÍA AMAYA GARCÍA.

Objetivos

El alcance del estudio se estructura a partir de la necesidad de velar por el cumplimento de las políticas que se constituyen en la guía para el desarrollo de las actividades académicas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Centro Regional Neiva, las cuales buscan favorecer los procesos de inclusión educativa. Actualmente, la presencia de una población globalizada que se caracteriza cada vez más por su diversidad, y que demanda intervención inmediata, a través del respeto por la diversidad y la tolerancia, sin importar las condiciones personales, sociales, económicas, étnicas y religiosas de la persona.

El problema de investigación radica en el poco conocimiento del Programa de licenciatura en pedagogía infantil y de las necesidades educativas que tienen los jóvenes y adultos que conforman la comunidad estudiantil, a fin de comprender sus prácticas, dinámicas sociales etc., que aportan a la elaboración de una ruta de acciones que promueven el enriquecimiento de la propuesta curricular para el programa. En consecuencia, se formulan los siguientes objetivos de investigación.

General

Caracterizar los estudiantes en situación de necesidades educativas diversas del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en el marco de la inclusión educativa.

Específicos

- Identificar la población estudiantil con necesidades educativas diversa del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- Determinar los intereses y necesidades pedagógicas y académicas de la población con necesidades educativas diversas.
- Describir las acciones que adelanta la Corporación Universitaria Minuto de Dios para la atención a las necesidades educativas diversas de la comunidad estudiantil.
- Proponer estrategias pedagógicas que permitan adelantar un proceso de sensibilización frente a las necesidades educativas diversas que se identifiquen en la población estudiantil del programa.

Principales hallazgos

Resulta importante tener en cuenta los retos que hoy enfrenta la educación en Colombia, principalmente si se habla de una educación de calidad que permite que todos aprendan y tengan las mismas oportunidades. Esta orientación constituye un desafío importante para las instituciones de educación superior, las cuales deben asumirse desde una diversificación de la enseñanza que permita y asegure que la calidad llega a todos los estudiantes. De hecho, "la educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas" (López, M., 2011, p.41).

En este marco, la Corporación Universitaria Minuto de Dios - Centro Regional Neiva, en los planteamientos educativos institucionales (PEI), establece como misión institucional el ofrecimiento de una educación superior de alta calidad y pertinente con opción preferencial para quienes no tienen oportunidades de acceder a ella, a través de un modelo innovador, integral y flexible. Además, uno de sus principios institucionales contempla la Inclusión y equidad educativa

como factor determinante en el proceso de formación reconociendo el derecho de todas las personas a la educación.

En consecuencia, la universidad debe avanzar en el proceso de inclusión educativa, desde la comprensión de los contextos y de los sujetos que eliminan las barreras de distinto tipo y que restringen el aprendizaje y la participación de los estudiantes en el contexto académico. Es fundamental que se dé respuesta a la demanda educativa de todos los estudiantes y al principio de igualdad de oportunidades, sin que exista lugar a la exclusión de la población como consecuencia de sus necesidades educativas diversas.

Esto equivale a decir que la diversidad concibe una amplia serie de factores del ser humano equivalentes a lo social, familiar, personal, cultural, entre otros; lo cual requiere de una respuesta educativa según sus diferencias y necesidades. Frente a esta postura, Artavia y Fallas (2012) aseguran que:

> El término *diversidad* no es sinónimo de diferencias, por el contrario, se enriquece con estas. Se entiende como un proceso dinámico que responde a diferentes ámbitos del ser humano; a grupos culturales o étnicos; a género, clase social, estilos y formas particulares de aprender; a personas con discapacidad o sobre capacitadas, entre otras características personales y sociales (p.48).

En este contexto el trabajo investigativo identificó ocho factores que permiten reconocer la diversidad de los estudiantes del programa de licenciatura en pedagogía infantil, los culales se definieron desde los siguientes ámbitos: educación, social, gènero, econòmico, geogràficos, etnicos y religiosos. Se avanzó en el primer paso, desde el método cuantitativo, basado en el reconocimiento de información estadística que permite identificar algunos factores básicos los cuales viabilizan los otros. Se parte de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto) que tiene como política de proyección social garantizar la interacción entre la comunidad educativa

y la sociedad, para que, a partir del reconocimiento de diferentes contextos, se puedan co-crear cambios positivos que transforman la realidad socio-cultural, económica y ambiental de las comunidades y las regiones; lugares en los cuales se hace presencia institucional, a partir de procesos articulados de formación, de investigación aplicada y de diversos proyectos con impacto social.

Para llevar a cabo lo anterior, se estipula el Reconocimiento de la diferencia, principio que se cumple al tener en cuenta las diversidades e inequidades existentes en la realidad y en hacer visibles las diferentes formas de discriminación que se han generado en contra de poblaciones consideras "minoritarias" por sus características étnicas, culturales, de clase, género, generación, sexualidad, religión y procedencia. Los hallazgos encontrados desde el factor geográfico permiten señalar que los estudiantes del programa de licenciatura en pedagogía infantil del Centro Regional Neiva provienen desde todos los municipios del departamento del Huila y algunos del departamento del Tolima, tales como Natagaima y Alpujarra. Esto último, se enmarca en la metodología a distancia tradicional y que ofrece la Universidad, mediante la actividad académica durante la cual el estudiante interactúa con el profesor a través de clases, asesorías, talleres, laboratorios, seminarios, comunicación telemática; todo esto estipulado una vez por semana, momento en el que puede evidenciarse la trayectoria de tiempo y espacio al que se enfrentan los estudiantes para asistir a las tutorías. Esta situación genera una necesidad educativa que debe reconocerse a partir de los grupos focales.

De otra parte, el factor género evidencia la participación minoritaria de estudiantes pertenecientes a las comunidades LGTBI, de la misma forma que el género masculino; y una presencia significativa del género femenino equivalente al 97% del total de la población. Además, se logró identificar el cambio generacional que se está presentado con relación a las edades de los estudiantes, al conocer que desde la primera oferta académica del programa 2011-2 hasta 2013-2 se contó con el ingreso de estudiantes cuyas edades prevalecían entre los 30 y 50 años. No obstante,

a partir del año 2014 hasta la fecha el ingreso de estudiantes predominan las edades entre los 17 y 25 años.

En cuanto a la atención de personas con necesidades educativas especiales se determinó que en el programa han ingresado estudiantes en condición de discapacidad física y visual; sin embargo, se pudo evidenciar que desde el programa no se han dado procesos de flexibilidad curricular que permitan responder a dichas necesidades educativas. De igual manera, se encontraron debilidades en el proceso de admisión, pues no se realiza un seguimiento a los estudiantes que permita perfilar y verificar la orientación vocacional, de acuerdo a las condiciones del perfil estudiantil del programa.

Finalmente, se encontró que la mayoría de los docentes del programa de Licenciatura en pedagogía infantil, desde su perfil académico no presentan formación en temas de inclusión educativa. Esta condición limita los procesos de flexibilización curricular y de reconocimiento de la diversidad como un factor clave en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Al respecto, el concepto de diversidad según Blanco (2000), se remite al hecho de que todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada.

A partir de los anteriores hallazgos se avanza en un trabajo cualitativo que permite conocer la experiencia académica de estos actores en el marco de la inclusión y la identificación de las necesidades educativas diversas de los estudiantes, según los factores que inciden en el proceso de formación universitaria de los mismos. Lo que se busca es desarrollar acciones inclusivas que den respuesta a la normatividad vigente de la institución y aportar a la construcción de una política de inclusión educativa partiendo de sus características étnicas, culturales, de clase, género, generación, sexualidad, religión y procedencia que permiten concebir que la inclusión educativa va para todo tipo de población.

Impacto en la política pública

La Corporación Universitaria Minuto de Dios, actualmente viene trabajando en la construcción de la política de inclusión educativa, concibiendo el sistema de educación superior como espacio de inclusión para la atención a la diversidad. Esto permite responder a múltiples necesidades, entre las cuales se encuentran los derechos de los diferentes grupos minoritarios. De esta forma, se pretende transformar las condiciones que limitan su acceso, permanencia y graduación, a fin de equiparar las oportunidades de todos los estudiantes y reconocer y valorar la diversidad cultural.

En consecuencia, este estudio de investigación aporta sustantivamente en el reconocimiento de las necesidades educativas diversas de los estudiantes del programa de licenciatura en pedagogía infantil como características centrales para la construcción de procesos que visibilicen la inclusión. Esta caracterización se convierte en un elemento transversal para el desarrollo de las políticas de inclusión educativa, en la medida en que conduce al diseño de estrategias y acciones, orientadas a una educación de calidad al alcance de todos.

Metodología

De acuerdo con los objetivos propuestos se adelantó una investigación descriptiva mediante un enfoque mixto, con un diseño explicativo secuencial (Dexplis), lo que implicó una primera fase mediante la cual se recolectaron y analizaron datos cuantitativos, seguida de otra fase donde se evaluaron datos cualitativos. Es fundamental señalar que los datos cuantitativos iníciales se convirtieron en elementos sustantivos para la recolección de datos cualitativos, es decir, que la segunda fase se construyó sobre la primera (Sampieri, 2014). Finalmente, los hallazgos encontrados en las dos fases se constituyen en un análisis final que permite describir las necesidades educativas diversas de los estudiantes.

Pertinencia social

El estudio de investigación enmarca su pertinencia en el interés y la preocupación que tienen la sociedad y las actuales autoridades competentes para hacer de la educación una herramienta, no solo de formación sino también de debate, diálogo y discusión desde donde surjan propuestas de cambio, creación y mejoramiento que se apliquen en todos los campos de la realidad. La pertinencia social de este trabajo radica en que se convierte en un aporte esencial para la creación de la política institucional de inclusión y reconstrucción de la propuesta curricular existente en la Universidad, a partir de un enfoque intercultural que reconoce la naturaleza y la complejidad de las relaciones sociales, donde prima el reconocimiento, la valoración y el aprecio por los otros, desde la diversidad.

Referencias

Artavia, C., y Fallas, M. (2012). Orientación y diversidad: por una educación valiosa para todos y todas. *Revista Electrónica Educare, 16*. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/1941/194124704005.pdf.

Blanco, P. (2008). *La diversidad en el aula: Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana* (tesis de Maestría). Santiago: Universidad de Chile.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: Mc Graw Hill Education.

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, (21), 37-54. Recuperado de http://dspace.usc.es/handle/10347/6223.

MESA 2_02

EN LOS MÁRGENES DEL ESTADO: DESIGUALDADES Y VIOLENCIAS EN JÓVENES LATINOAMERICANOS

Coordinadores: Iván Francisco Porras y Luisina Castelli.

Comentaristas: Angélica Pineda y Marvin Rodríguez.

.

La narcocultura como patrón de dominación ideológica en los jóvenes mexicanos

DIEGO ARMANDO HERNÁNDEZ CRUZ.

La narcocultura y los jóvenes que quieren ser narcos

La incursión del ejército en las calles realizando actividades de patrullaje, búsqueda y enfrentamiento con los grupos del narcotráfico ha cambiado la dinámica social. La violencia con la cual las bandas del narcotráfico se enfrentan por el control de territorio, rutas de distribución y mercados de influencia ha salido de todo esquema previsible por las autoridades. Los escenarios de ejecutados en las calles del país, forman parte de la escenografía que cada vez se vuelve recurrente. En el caso del sexenio de Felipe Calderón (2006-2012), según diarios nacionales, hubo 121 mil ejecuciones, mientras que para los primeros tres años del gobierno de Peña Nieto, según el semanario *Zeta*, el número haciende a 65 209 hasta diciembre de 2015. Esto indica que en los últimos 9 años hay 186 000 muertes tras el inicio de la guerra contra el narcotráfico (Zeta, 2016).

Con el incremento de la violencia en México en los últimos diez años y la militarización del país, también se han propagado dentro y fuera de este expresiones artísticas y culturales que tienen que ver con el mundo narco. Lo que va configurando de manera gradual conciencia y su actuar a partir del entorno en el que viven y crecen la mayoría de los mexicanos.

Según Sánchez y Ruiz (2014), la narcocultura es una manifestación eminentemente rural, que a pesar de que muta de manera constante, conserva sus raíces campiranas y es una visión del mundo que contiene todos los componentes simbólicos que definen a una cultura: valores, sistema de creencias, normas, definiciones, usos y costumbres, y demás formas tangibles e intangibles de significación (Sánchez y Ruíz, 2014).

La narcocultura se perfilaría como una narconación en construcción con muchos factores de riesgo que impedirán su cristalización como ente legal (Arias, 2014). Esta narconación tiene sus códigos, leyes, valores, principios y es en el caso de la narcocultura donde se ven reflejados. Según esta autora, se presenta al narcotráfico como un asunto cultural, del cual los medios se han encargado de condenar y alejan sus derivados violentos; sin embargo, promueven producciones violentas porque son los de mayor audiencia estrechando vínculos, lazos sentimentales entre el personaje (narco) y el espectador.

Para Sullivan (2012) la narcocultura es representada en sistemas de creencias alternativas como el culto a la Santa Muerte o Jesús Malverde, el llamado *santo de los narcos*, y reforzada por los *narcocorridos* que apoyan la visión global del narcotráfico. Por lo tanto concluye que las operaciones de información de los cárteles y narcocultura son una expresión de la dinámica poder y contrapoder.

En tal sentido, la presencia del narcomundo (narcotráfico y narcocultura), según Valenzuela (2012), se convierte en un referente de definición que da sentido y significado de vida y de muerte de millones de personas, especialmente jóvenes quienes observan con desencanto la pérdida de oportunidades para generar proyectos de vida. La barbarización y narcocultura son actividades complementarias. El narcotráfico está glorificado y los jóvenes buscan el refugio del caudillo y su organización (Sullivan, 2012).

Para Simonett (2006), la música es un elemento clave de transmisión de los valores culturales alternativos en el narcoespacio. La narcomúsica es un componente integral de las operaciones de influencia de los cárteles (operaciones de información) y es instrumental para definir el personaje de un forajido o bandido.

Para Sullivan (2012) la narcocultura proyecta su poder a través de los narcocorridos que rodean las actividades de los narcotraficantes. En tal sentido, los narcos gozan de prestigio y se

retratan como figuras poderosas en la comunidad a pesar de su participación en tráfico de narcóticos y otras empresas criminales (incluyendo secuestros y asesinatos). Muchos escuchas de narcocorridos, ven al narcotráfico como una actividad económica en vez de una empresa criminal.

Se menciona que cerca de un millón de personas actúan directa o indirectamente en la actividad del narcotráfico, y esto conlleva a pensar en la capacidad del narcotráfico en México. En el caso de la narcocultura aún no se tienen datos reales de cuánta gente consume estas expresiones sociales. Pero existen pequeñas estimaciones, considerando, por ejemplo, el caso de Alfredo Ríos, mejor conocido como *El Komander*, cantante de narcocorridos, quien tiene más de 9 600 000 seguidores en sus redes sociales, cerca del 12 por ciento de la población total de México.

Ha habido un cambio de paradigma con respecto al narcotraficante que, de un hombre violento, sanguinario, sin sentimiento alguno, que le hace daño a la sociedad, pasa a vestirse a la moda, y sale representado en películas y series, ayuda económicamente al pueblo en ausencia y discapacidad gubernamental de sus funciones, generando obras públicas como plazuelas, calles, alumbrados, agua potable o simplemente regalando dinero, en localidades sobre todo rurales o difícil acceso.

La aceptación de la actividad del narcotráfico en la sociedad como un modelo a seguir por parte de una población, sobre todo juvenil, que les de estatus, prestigio, respeto, y el acceso a un mundo material, hace que exista una veneración al narcotraficante, lo cual implica una aprobación de dicha actividad en estas capas juveniles.

En tal sentido, llama la atención un estudio realizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) en ocho estados de la República Mexicana, que reveló que buena parte de los jóvenes encuestados se sienten identificados con narcotraficantes y sicarios, por encima de profesiones como profesor, policía, militar o empresario. La investigación fue realizada en estados como Baja California, Chihuahua, Colima, Durango, Estado de México, Guerrero, Tabasco y

Tamaulipas. El 23 % de los jóvenes entrevistados dijeron que a ellos, sus amigos o personas de su edad, les gustaría parecerse a los narcotraficantes o sicarios. A estas preferencias les siguió la de ser empresario con un 17 %, profesor con un 12,4 %, policía o militar con un 10,7 % y, la menos popular, funcionario de gobierno con el 4,4 % (Santa, 2013).

En esta investigación se considera que la narcocultura pasó de ser únicamente una subcultura periférica que conjunta códigos de conducta, estilos de vida, lenguaje y narrativas del mundo-narco, a convertirse gradualmente en un elemento central de dominación ideológica impulsado no solo desde las organizaciones criminales sino también desde el sistema mexicano en su conjunto, con el fin de establecer patrones de aceptación y admiración, en algunos estratos sociales (sobre todo en la población joven), respecto a los capos de la droga y dicha actividad de riesgo, motivado por la reproducción de ganancias monetarias y el alistamiento de reclutas para sus ejércitos.

Se considera pertinente seguir analizando la narcocultura como un elemento de dominación ideológica, lo que a su vez permite entender que existen nuevas estrategias por parte del capitalismo para crear sociedades que vivan en una constante violencia, no solo la generada por los conflictos armados, sino también la violencia en el marco cultural, de tal manera que van estableciendo patrones de identificación por parte de los jóvenes que en su momento puedan asimilar y consumir el mundo de vida narco.

Además de ello, llama la atención que las distintas expresiones artísticas y culturales que tienen que ver con el mundo-narco son cada vez más allegadas a la realidad. Lo que más sorprende es que cientos de miles de niños y jóvenes tienen su primer contacto con el mundo del narcotráfico mediante la narcocultura, y que en algún determinado punto del tiempo quisieran ver la posibilidad de entrar al negocio de las drogas, ensanchando a un más los ejércitos de jóvenes sicarios, lo que representa mayor violencia y dolor para nuestro pueblo.

En tal sentido se vuelve indispensable analizar la narcocultura como un elemento de dominación ideológica en el contexto de la realidad mexicana contemporánea, sobre todo en jóvenes de la ciudad de Tepic, para establecer mecanismos de relación por parte de los modos de vida del mundo-narco, y patrones de identificación-admiración que se generan en segmentos de la población juvenil. Debido a que en los últimos seis años ha habido más de 1 500 ejecuciones relacionadas con el narcotráfico.

Se toma en consideración la representación teórica que realiza Althusser (1968) cuando hace diferencia entre los aparatos represivos del Estado y los aparatos ideológicos: los primeros ejercen fuerza y funcionan con violencia, mientras que los aparatos ideológicos funcionan con ideologías. Aunque en un segundo momento también ejercen violencia suave y disimulada casi imperceptible, una violencia simbólica.

De igual modo, Galtung (2003) menciona que la *violencia cultural* se define como cualquier aspecto de una cultura susceptible de ser utilizado para legitimar la violencia directa o estructural. La violencia simbólica incorporada a una cultura no mata o mutila como la violencia directa incorporada a la estructura, sin embargo, se utiliza para legitimar ambas o una de las dos, por ejemplo la teoría de la raza superior efectuada por el nazismo y acogida en su gran mayoría por el pueblo alemán.

La violencia cultural hace que la violencia directa y la estructural aparezcan e incluso se perciban como cargadas de razón (o por lo menos no malas). El mecanismo psicológico sería la interiorización, que no es más que la conciencia profundamente arraigada de la persona, por su parte la institucionalización es el concepto premio/castigo profundamente arraigado en el sistema social, ambos conceptos sirven para que los actos surjan *naturalmente, con normalidad, voluntariamente*.

Por tanto, se vuelve necesario tener una política de prevención, no de contención como lo es ahora la política de seguridad, donde la violencia se combate con más violencia, convirtiéndose en ciclos interminables de ejecutados, desaparecidos, colgados, fosas comunes, secuestrados entre otras escenas de terror que se convierten en cotidiano.

En una aproximación metodológica, la presente investigación es cualitativa de corte explicativo, dado que es necesario responder a las causas por las cuales la narcocultura se ha convertido en un fenómeno social, además de ello la ruta metodológica partirá de un sistema de investigación que permita rescatar la experiencia de sujetos involucrados en este tema, así como observar sus prácticas y cotidianidad, con apoyo de entrevistas a profundidad, diarios de campo y observación participativa.

Las entrevistas a profundidad se espera que sean desarrolladas a personas que consumen la narcocultura, artistas que reproducen la narcocultura y a jóvenes asesinos a sueldo conocidos también como sicarios. La configuración de lenguaje, señas, canciones, literatura, valores, van generando en el joven una imagen u opinión simbólica o ideológica sobre el narcotráfico, que podría ser tanto mala como buena en el sentido de adoptarla como forma de vida e identificarse de manera plena a tal grado que pueda decidir ingresar a algún grupo delictivo.

Allí reside la importancia de las políticas públicas que vayan enfocadas a eliminar rezagos educativos, mejorar las condiciones de vida de la población en general, además de tener una política de empleo de la juventud que esté bien remunerada con prestaciones y acceso a la salud y vivienda. Una política educativa que otorgue espacio a todos los jóvenes que quieren seguir cursando carreras en las universidades y politécnicos. En sí una política integral e integradora que saque del infierno a cientos de miles de jóvenes en medio de una guerra que no se sabe cuándo pueda acabar.

Referencias

Althusser, L. (1968). *La filosofía como arma de la revolución.* Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Arias, D. P. (2014). Construcción de narcoidentidades en Colombia y México. *Relaciones Internacionales* (46).

Galtung, J. (2003). Violencia cultural. Documentos de trabajo. *Gernika Gogoratuz* (14).

Sánchez, A. y Ruíz, L. (2014). (T. o. Septién, Editor) Recuperado de http://homozapping.com.mx/2014/05/narcocultura-legitimización.

Santa, L.A. (2013). 'Narcojuniors', jóvenes que fanfarronean con ser traficantes para volverse intocables. *UNIVISION*. Recuperado de www.univision.com.

Sexenio de muertos: van 65 mil 209 (26 de enero de 2016). *Zeta*. Recuperado de http://zetatijuana.com/2016/01/26/sexenio-de-muertos-van-65-mil-209/

Simonett, H. (2006). Los gallos valientes: Examining Violence in Mexican Popular Music. *Revista Transcultural de Música* (10).

Sullivan, J. (2012). Insurgencia criminal: Narcocultura, Bandidos Sociales y operaciones de Información. *Small Wars Journal*.

Valenzuela, J. M. (2012). Narcocoltura, violencia y ciencias antropológicas. *Desacatos* (38), 95-102.

Juventudes e maioridade penal: altruísmo ou privação?

LUCIENE MALDONADO[3].

SABRINA CAPULO[4].

1. Retratos das Juventudes brasileiras

Entendemos que a cidadania dentro de um estado democrático é construída com a participação de vários estratos sociais na tomada de decisões gerais e em especial sobre aquelas que possivelmente nos afetem mais particularmente. Ocorre que, no que se refere às chamadas Juventudes, percebemos no Brasil um alto índice de negligência social e institucional que revelar-se, entre outros fatores, no abandono e no insucesso escolares e também na violência que envolve este grupo. A relevância do tema consiste no fato de se viver atualmente um momento histórico marcado pelas discussões e expansão das políticas públicas em relação às Juventudes, sobretudo as negras, em que se traz à tona centralmente o tema da maioridade penal. Dessa forma, buscamos apontar alguns aspectos da relação entre a sociedade e as Juventudes, em que se toma como contraste as análises e apontamentos do Mapa da Violência de 2016, realizado pelo IPEA.

O primeiro problema crucial que se apresenta na discussão das Juventudes é o próprio conceito de juventude, é porque sem um referencial teórico próprio, podemos esperar enormes dificuldades e postergação no tratamento das questões pertinentes.

Neste sentido, orientam-nos alguns teóricos, como Dayrell e Gomes (2009), para quem a juventude é uma construção social iniciada na adolescência. Nesse período, transformações biológicas, psicológicas e de

[3] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Bolsista de Pesquisa CAPES, Mestra em Educação, Professora de História. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Educação para as relações Étnico-raciais e Membro do grupo de Pesquisa sobre Intolerância Religiosa, Educação e Direitos Humanos IPA Metodista. Porto Alegre/ Brasil.

[4] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Professora de Língua Portuguesa, Literatura Luso-Brasileira, Produção de Texto e Língua Inglesa, membro do Grupo de Estudos Processos de Formação Juvenil – PUCRS.

integração social levam o indivíduo a buscar maior autonomia, a se comprometer com maiores responsabilidades, dentre outras mudanças. Dessa forma, a juventude se constituirá de acordo com a realidade sócio-histórica vivenciada pelo sujeito. Isso quer dizer que diferentes sociedades e diferentes grupos sociais constroem suas juventudes de maneira singular, assim a diversidade dessa fase compreende classes sociais, etnias, valores, posições religiosas, espaços geográficos, gêneros e muitos outros. Por essa razão, identificamos que é um grande desserviço caracterizar a juventude como uma fase pretensamente rígida e com duração pré-estabelecida porque essa visão encaminha um tipo de estereótipo muito desfavorável para o estabelecimento de qualquer tipo de vínculo social ou institucional para o bem do jovem. Do mesmo modo, outra noção identificada por Dayrell (2003), em que há a anulação ou a redução do jovem no campo da cultura também revela-se perniciosa, pois isso, nega a sua existência como sujeito sociocultural ativo.

Segundo Dayrell e Gomes (2009), é urgente e necessário que medidas como criação de políticas públicas efetivas, que priorizem e identifiquem o jovem como sujeito de direitos, sejam implementadas para além do texto legal. A chave, portanto, é "conhecer para compreender", pois ao permanecer atrelado aos rótulos socialmente construídos sobre as Juventudes, sem de fato percebê-la em sua diversidade e complexidade, não conseguiremos ter acesso a verdadeira construção de experiências desses jovens.

Na ponta da negligência institucional das Juventudes, encontram-se os jovens das classes populares, notadamente a negra, que ingressam em uma escola, que apesar de todo o discurso de modernidade pedagógica, segue resistente às mudanças necessárias diante desse novo público e do próprio momento histórico em que se vive insistindo no modelo doutrinário. A consequência natural disso é o completo rechaço desta instituição por parte deste público, que desgraçadamente é o que mais necessita dela. Caracterizamos isso, propriamente como a perda do sentido da escola para os jovens negros e pobres. Dayrell (2007), embasado em Bourdieu (2003).

> Trata de uma exclusão que acontece dentro da instituição escolar, no interior dos muros, ao contrário do que acontecia antes, quando os jovens não tinham acesso à escola, muito relacionada à tendência juvenil da formação de grupos de afinidade exclusivos com marcas

> indenitárias próprias e que aos olhos do mundo adulto é visto como rebeldia pura e simples, razão pela qual, os jovens que se distanciam do modelo do aluno ideal passam a ser estigmatizados no espaço escolar, sendo designados como 'maus' alunos. (SILVINO, 2009, p.53)

É conveniente a um debate verdadeiro evitar generalizações, por isso, ao tratarmos das Juventudes, devemos nos ater ao fato da ampla e diversa abrangência deste conceito, consequentemente, temas como a redução da maioridade penal, tão diretamente ligado aos jovens, suscitarão não só os aspectos legais sobre seus direitos e deveres, mas, sobretudo a opinião do próprio jovem sobre sua possível emancipação legal.

É necessário fazer uma análise conjuntural que traga à discussão os sistemas sociológicos, econômicos e políticos para tentar compreender os indivíduos para além do grupo. Não haverá a construção de um futuro promissor para as Juventudes sem a participação dos mesmos.

2. Redução da Maioridade penal

A redução da maioridade penal no Brasil tem sido discutida sobre o forte apelo da responsabilização dos jovens pelo cometimento de atos ilícitos (crimes), que tem como pano de fundo o Projeto de Emenda Constitucional – PEC 171/93". Em junho de 2015 houve a aprovação do relatório à proposta de emenda à Constituição que reduz a

2.1. Mapa da Violência

O relatório do IPEA[5], Atlas da Violência 2016, coloca o país no ranking de maior número absoluto de homicídios. Conforme os dados do Ministério da Saúde, por meio do SIM (Sistema de Informação sobre

[5] Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiro – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

Mortalidade), em 2014, houve 59.627 homicídios entre agressões e intervenções legais[6]. Para situarmos o problema, estas mortes representam mais de 10% dos homicídios registrados no mundo[7]. Estes dados tornam-se mais alarmantes quando verificamos a faixa etária, a cor e nível de estudos.

Vale destacar que, além de outras consequências, esses números implicam a saúde, a dinâmica geográfica e, de forma impactante, o processo de desenvolvimento econômico e social – já que 46,4% dos óbitos são homens na faixa etária de 15 a 29 anos – os jovens e os homicídios. Se analisarmos apenas homens entre 15 a 19 anos, esse indicativo marca 53%[8]. Estes índices foram baseados, principalmente, nos dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde do Brasil e traz incidentes até do ano de 2014. A letalidade policial é a expressão mais dramática da falta de democratização das instituições responsáveis pela segurança pública no país. (Atlas da Violência 2016, p.16)

2.2 Estadísticas sobre as Juventudes Negras

No Brasil, a morte de jovens cresce aceleradamente desde os anos 80, na análise da vitimização fatal das Juventudes, levando em conta o grau de escolarização e a idade, segundo os dados do IPEA, o pico de homicídios para os homens ocorre aos 21 anos que possuem, na maioria dos casos, um grau de instrução inferior a 8 anos - em comparação àqueles com grau de instrução igual ou superior a esse limite. Verificamos que os casos de vitimização para indivíduos com 21 anos e pertencentes ao primeiro grupo são 5,4 vezes maiores do que os do segundo grupo de escolaridade maior. O que significa que a Educação tem um papel fundamental na redução de homicídios de jovens, podendo considerá-la como um escudo contra esses homicídios. (Atlas da Violência 2016, p.21).

[6] Intervenções legais são as consideradas ações policiais que resultaram em mortes.
[7] Dados apresentados no relatório Ipea - Atlas da violência 2016 p.06.
[8] Conforme o IPEA a proporção de óbitos causados por homicídio por faixa etária em 2014, não se levou em conta as mortes por motivos ignorados, esses dados são somente referentes às agressões e intervenções legais.

Já, ao considerarmos as análises feitas dos homicídios de indivíduos afrodescendentes, existe um índice muito maior. A probabilidade de os afrodescendentes sofrerem homicídio no Brasil é significativamente maior do que outros indivíduos não negros ou pardos. Segundo dados do Atlas da Violência 2016 (p.22-23), pretos e pardos possuem 147% a mais de chances de ser vitimados por homicídio, em comparação a indivíduos não negros, ou seja, brancos, amarelos e indígenas entre 15 a 29 anos.

Ao observarmos os números constataremos que é gritante a diferença de taxa de homicídios entre jovens negros e não negros, chega a ser abissal quando da análise dos índices separados por estados.

Apontamos aqui, considerando os dados preliminares para 2014[9], o SIM apresenta um total de 681 mortes por intervenções legais na faixa etária já mencionada, enquanto o anuário, utilizando dados coletados diariamente dos estados através da Lei de Acesso à Informação, apresenta um total de 3.009 mortes decorrentes de intervenção policial, das quais 2.669 causadas por policiais durante o serviço. Sem mencionar os casos que não são notificados e somente aqueles de confronto em serviços havendo, por essa razão, uma diferença de 1.988 mortes.

Acrescentem-se a esse debate, os índices estatísticos que apontam, segundo a última pesquisa Datafolha feita em abril de 2015[10], que 87% dos brasileiros defendem a redução da maioridade penal. Para se chegar a esse resultado, foram ouvidas 2.840 pessoas em 174 municípios, para uma população nacional de 204.430.309 milhões de habitantes.

[10] Caso houvesse uma consulta à população adulta brasileira a respeito da redução da maioridade penal, de 18 para 16 anos, 87% votariam a favor da redução. Contrários a mudança na legislação são 11%, indiferentes 1% e não souberam responder 1%. A rejeição à mudança de idade da maioridade penal é mais alta entre os mais escolarizados (21%), entre os sem religião (20%) e entre os mais jovens (19%). Fonte: http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2015/06/1646200-87-aprovam-reducao-da-maioridade.shtml pesquisa publicada em 22/06/2015.

Não há, atualmente, no Brasil, um controle feito pelo Ministério da Justiça acerca dos dados de atos infracionais cometidos por adolescentes. Dessa forma, não se sabe, por exemplo, quantos homicídios são cometidos por jovens (adolescentes na faixa etária em discussão). Assim, para se ter uma noção da estimativa, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, dados de 2012 revelam que dos jovens que cumprem medidas socioeducativas – 9% apreendidos por homicídio; 38% apreendidos por roubo e 27% por narcotráfico. Frente a esse cenário, entendemos que a proposta da PEC 171/93 representa um retrocesso, pois além de não promover políticas educacionais e sociais de base para a proteção à juventude, submete o jovem infrator a um sistema prisional falido e absolutamente cruel, no qual o conceito de "recuperação social" é uma fábula.

Corrobora-o Giroux (2014), citando Conway (2010), quando diz:

Mas, para a juventude, há muito mais que pesadelos distópicos em relação ao futuro; há também uma esmagadora lista de evidências que revelam que a sociedade americana e muitas outras sociedades estão em guerra com suas crianças e jovens, e que o uso de tal violência contra a juventude é um indício perturbador de uma sociedade que se encontra no meio de uma profunda crise moral e política. (CONWAY, 2010 apud GIROUX 2014, p.15)

Para Morin (2002), um pensamento que divide problemas segundo interesses alheios, negligencia partes importantes em uma sociedade, o que em, respeito ao jovem infrator, trata-se simplesmente de um problema a ser extirpado. O que ele chama de "inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas (...)". E completa, "é uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega" (2002, p.43), precisamos, portanto, tratar de salvar a juventude, antes de armarmo-nos para jogá-la ao calabouço.

Numa percepção histórica, podemos ver que ao longo do tempo, muitas políticas do seguro coletivo e proteção social abrem caminho para as mercantilização das instituições e

hiperindividualismo, o que conforma um ataque às esferas públicas e democráticas, aos bens públicos e toda relação viável de igualdade e justiça social. (GIROUX, 2014, p.15). De fato, ações restritivas empregadas por alguns países como Portugal acabaram representando fracassos na tentativa de redução da criminalidade e uma mudança de estratégica teve de ser reconsiderada neste caso.

3. Juventudes: muitos caminhos

Em nosso dia-a-dia, vivenciamos diversos fatos com a participação das Juventudes, muitos deles noticiados, em alguns casos distorcidos, em outros supervalorizados, através dos quais se ilustra o engajamento deste grupo em várias causas sociais: defesa da escola, luta contra a corrupção, apoio político etc., o que estabelece com clareza que o jovem possui cidadania ativa e sua participação em grupos de afinidade só ocorre porque estes têm efetivamente nalgum grau de instrução ou esclarecimento. A educação é um elemento crucial que se encontra particularmente vulnerável dentro de estados democráticos subdesenvolvidos (com forte inclinação mercadológica), simplesmente porque o capital cultural que não pode ser revertido em capital pecuniário fica abandonado, que é a situação real brasileira de muito tempo. Cabe-nos, assim, defender, melhorar e ampliar o sistema educacional e paralelamente estimular a cidadania jovem através, principalmente, do seu vínculo a ela, e rejeitar a ideia de uma medida legal fulminante. A Educação e a sociedade têm um desafio que envolve discursos e práticas pedagógicas que sejam capazes de auxiliar no entendimento das palavras, das ações e do mundo e que desse modo sejam capazes de desenvolver jovens mais capacitados economicamente, mais críticos socialmente e mais engajados como cidadãos.

Para haver uma sociedade pautada pela constituição do “estado de direito” é preciso que as leis criadas estejam em consonância com a realidade dos fatos que se sucedem no meio, que as mesmas se façam aplicar na justa medida do que estabelece o Código Penal e seus artigos e que o cumprimento da pena se possa fazer dentro de um padrão de humanidade. O Brasil é precário em todos os critérios mencionados: leis arcaicas, desproporção das penas e sistema prisional desumano. A simples emancipação criminal dos jovens apenas

aumentará uma população que o sistema não comporta e que, por isso, somente desmoraliza e destrói toda a estrutura social.

Referências

Bourdieu, P. (1998). *Escritos de Educação. São Paulo. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani* – 4ª ed.

Questões de sociologia. 1983. Rio de Janeiro: Marco Zero .112-121.

Carrano, P.C. (2013). Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. Em: Vieira, Maria Manuel; Resende, J. Nogueira, M. A; Dayrell, J.; Martins, A. e Calha, A. *Habitar a escola e as suas Margens: Geografias Plurais em Confronto*. Portoalegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre, Escola Superior de Educação.

Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, n. 24, 40-52.

Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? reflexões sobre a socialização da juventude. *Educação e Sociedade*, Campinas, 28 (100) .1105-1129.

Dayrell, J. e Gomes, N. (2016). *A juventude no Brasil. Belo Horizonte.* Disponível em: www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf.

Freire, P. (2013). Extensão ou Comunicação? Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 16ª ed. Rio de janeiro: Paz e Terra.

Giroux, H. (2014). Punição da Juventude e violência distópica: um desafio para professores na era do neoliberalismo globalizado. *Revista Educação. PPGEdu – PUCRS . (37)* 1 *Dossiê: Docência, processos culturais e formação humana*.

Leccardi, C. (2005). Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social revista de sociologia da USP*, 17 (2).

Margulis, M. (2008*). A Juventude é mais que uma palavra. Ensaios sobre a Cultura e Juventude*. Buenos Aires: Biblos.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro/ Edgar Moran; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya*;. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

Pais, J.M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.

Peregrino, M. (2011). Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. Cad. Cedes, *Campinas, 31* (84).275-291.

Vianna, Hermano. (2003). *Galeras cariocas*: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Conjuve – Conselho Nacional de Juventude - Portal da Secretaria Nacional da Juventude: juventude.gov.br/conjuve/pacto-pela-juventude.

Memorias heredadas, memorias para la vida

CREACIÓN COLECTIVA[11] *TEJIDOS DEL VIENTO*[12]

Una guerra que no era nuestra

En los municipios de Viotá y La Palma, Cundinamarca, Colombia, si bien niños y niñas no vivieron de manera directa el conflicto armado y las arremetidas paramilitares que ocurrieron en los primeros años de la década del 2000, todos y todas son hijos e hijas de sobrevivientes de la guerra y están inmersos en el silencio perpetuado que dejó la vivencia de hechos atroces. Aun cuando el actor armado no está en la cotidianidad de estos niños, niñas y jóvenes, el silencio y el miedo que petrificó generaciones pasadas habita en sus cuerpos, en las dinámicas relacionales de sus familias y entornos cercanos. En un primer acercamiento a los/as jóvenes rurales de los mencionados municipios, observamos que de las secuelas de la guerra no se hablaba y que los impactos nunca fueron atendidos con apoyo psicosocial. Así pues, junto a los niños, niñas y adolescentes construimos espacios de encuentro para reflexionar sobre los traumas de la guerra. En dichos espacios nos citábamos para ver películas, hablar, pintar o jugar; en el horizonte de las reflexiones generadas las preguntas que orientaron nuestras conversaciones fueron: ¿qué impactos

[11] La autoría de este artículo es colectiva. En este proyecto participaron: Angélica Pineda-Silva, magíster en Psicoanálisis, Subjetividad y Cultura de la Universidad Nacional de Colombia, psicóloga de la misma universidad; Marcela Porras, estudiante de Terapia Gestalt Integrativa de la Escuela de Transformación Humana, psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Juliana Ospitia, Especialista en Psicología Social, Cooperación y Gestión Comunitaria de la Universidad del Bosque, psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Ángela Ruíz, magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional en asocio con el CINDE, psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Tatiana Sarmiento, candidata a magíster en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central, psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Alexa Rivera, estudiante de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, actriz y bailarina.

[12] Tejidos del Viento es una fundación que realiza acompañamiento psicosocial a comunidades vulnerables y población victimizada por el conflicto armado colombiano. Bogotá, Colombia. tejidosdelviento@gmail.com

deja la guerra? ¿Cómo resisten los/as jóvenes, niños y niñas hoy en día? ¿Qué es importante rescatar para afrontar situaciones de dolor? ¿Cómo construimos paz en la cotidianidad?

El reto que se avecina para los colombianos y colombianas con el posacuerdo implica una reflexión profunda sobre cómo narrar el conflicto armado a la vez que se permita una reparación psíquica y emocional, una memoria liberadora y que propenda por la justicia social. Niños, niñas y jóvenes del sector rural sienten en su identidad campesina un símbolo de orgullo pero también de abandono estatal, por ello la reparación que exigen implica no tener que abandonar el campo por falta de oportunidades educativas, laborales y culturales. “Esa identidad campesina es la que me queda, porque desafortunadamente no llegué a conocer a mi abuelo, pero de las historias que me han contado mi mamá, mi tío, es como si lo conociera…” (Relato de joven campesino del municipio de Viotá, Cundinamarca). Al parecer el contexto familiar fue propicio para generar una identidad de orgullo y amor por el campo, tal como afirma Cyrulnik (2009):

> La retórica al dar una forma verbal y gestual a los acontecimientos que narra, estructura la intimidad de los individuos. ¿Es posible que algunas sociedades faciliten la resiliencia ayudando al herido a retomar un nuevo desarrollo, y que otras la impidan contando de manera diferente la misma tragedia? (p.22).

Lo anterior pone en un lugar importante el contexto que acompaña a jóvenes que sufrieron las secuelas de la guerra, ya que…

> La invitación a la palabra o la obligación de silencio, el apoyo afectivo o el desprecio, la ayuda social o el abandono cargan la misma herida de una significación diferente según el modo en que las culturas estructuren sus relatos, haciendo que un mismo acontecimiento pase de la vergüenza al orgullo, de la sombra a la luz. (Cyrulinki, 2009, p.23)

El lenguaje como potenciador de realidades es y ha sido en el acompañamiento psicosocial la herramienta de transformación y reparación emocional. Tal como lo afirman White y Epston (1993):

> La estructuración de una narración requiere la utilización de un proceso de selección por medio del cual dejamos de lado, de entre el conjunto de los hechos de nuestra experiencia, aquellos que no encajan en los relatos dominantes que nosotros y los demás desarrollamos acerca de nosotros mismos. Así, a lo largo del tiempo y por necesidad, gran parte de nuestro bagaje de experiencias vividas queda sin relatar y nunca es «contado» o expresado. (p.29)

Desde allí, con nuestro quehacer hemos generado escenarios de confianza, donde el relato dominante o rótulo de las comunidades, instituciones y el Estado al nombrar a los/as jóvenes como "jóvenes sin oportunidades" ha sido posicionado por "jóvenes que construyen paz", lugar desde el cual se posibilitan capacidades y expanden otros aprendizajes.

Metodología

Teniendo en cuenta la afectación y el impacto emocional en los niños, niñas y jóvenes rurales, y con la sugerencia de las mujeres líderes de las veredas de Minipí de Quijano y Hortigal en el municipio de La Palma y Palestina, Bajo Palmar y XXX en el municipio de Viotá, se promovieron espacios de encuentro y expresión emocional los cuales tenían una duración de dos horas y media y se realizaron con una periodicidad quincenal durante los años 2013, 2014 y 2015. La invitación con cada grupo fue pensar de manera colectiva sobre las secuelas e impactos de la guerra a la vez que reflexionar sobre los sueños y miedos compartidos para movilizar prácticas de cuidado y solidaridad. Los protagonistas de estos encuentros fueron jóvenes entre los 12 y 20 años, y niños y niñas entre 4 y 10 años. La mayoría vive en veredas alejadas del casco municipal con sus abuelos, ya que sus padres o viven en Bogotá o fueron víctimas mortales de la violencia. Por la anterior situación se entiende el miedo repetitivo de los jóvenes, niños y niñas a la violencia o

la posibilidad de sufrir de nuevo una ruptura familiar; es por esto que a partir de las conversaciones y los malestares de los y las jóvenes, niños y niñas se priorizo un espacio reflexivo y de expresión.

Muchos jóvenes, niños y niñas a lo largo de los encuentros señalaron el derecho a vivir en paz, sin guerra; también el derecho al amor y a los noviazgos; derecho a comer lo que quieran; derecho a la libre expresión y el derecho a una familia y un hogar. Derechos que en muchas ocasiones los adultos obvian o no respetan porque se banalizan o se consideran poco importantes, pero que para los jóvenes, niños y niñas revisten gran importancia y validez al momento de construir y reafirmar sus identidades y ejercicio de autonomía. También identificamos el miedo a la violencia, y a la muerte causada por esta, como uno de los miedos más arraigados y profundos. Muchos jóvenes por experiencia propia vivenciaron la pérdida de algún ser querido, situación que en muchos de ellos generó impactos familiares y emocionales, donde la sensación de soledad juega un papel principal. También se identificó el miedo al fracaso y a no cumplir metas y anhelos principalmente por la carencia de dinero, el cual es el impedimento más nombrado por los jóvenes.

Reconociendo el impacto del conflicto armado, también se realizaron cartografías sociales con el fin de ubicar los lugares que los jóvenes señalaron como peligrosos; dichos lugares fueron asociados con sectores en donde ocurrieron hechos violentos como masacres, asesinatos selectivos o donde al parecer existen fosas comunes y por ello *asustan*. Lugares sociales donde, por un lado, se reconoce una historia de vulneración y prácticas de exterminio, y por el otro, capacidades de afrontamiento y resistencia que han sido útiles en situaciones de violencia y maltrato. Lo anterior implicó un reto en cada encuentro con los jóvenes, niños y niñas, pues la invitación era a reconocer el diálogo y la reflexión como vía alternativa para expresar las sensaciones, pensamientos y opiniones sin estar necesariamente de acuerdo con el otro, pero siempre respetándolo; por ello también se trabajó en la necesidad de ser empáticos, puesto que es a partir del reconocimiento de los derechos que todos tenemos que podemos hacer frente a una violencia que ha afectado de

manera diferencial a los jóvenes, niños y niñas y a la forma como ellos han aprendido a relacionarse.

El hecho de que estos adolescentes hayan tenido entre 5 y 8 años cuando aconteció la violencia paramilitar en la región, y que muchos de ellos hayan perdido a sus padres, familiares o personas cercanas por esta causa, indiscutiblemente ha dejado una huella en su forma de relacionarse, que en la mayoría de los casos no pasa por la conciencia pero que sin embargo no cesa de manifestarse. En un inicio los jóvenes, niños y niñas se mostraban tímidos, callados y poco conversadores a la hora de compartir sus realidades cotidianas y malestares, les costaba hablar ante más personas por la novedad que esto implicaba, pues nos dimos cuenta de que en muchos escenarios sociales las voces de los jóvenes eran invisibilizadas o no tomadas en cuenta, entonces cuando se invitaba a los adolescentes a expresarse abiertamente y a reconocerse como personas con saber y voz, la sorpresa e incredulidad en un primer momento los paralizaba. Los encuentros constituyeron espacios de cuidado y reconocimiento, como trampolines para la autoestima. Así pues, cada encuentro promovió la conversación y busco escuchar las voces de las y los jóvenes, niñas y niños para conocer su visión, sus necesidades y sus percepciones sobre el territorio y sobre sus realidades.

Es importante mencionar que existen metodologías de investigación social que son útiles para explorar el universo de sentido y significado de los jóvenes en relación con sus cuerpos, memorias y resistencias. Por un lado, las metodologías de corte audiovisual funcionaron muy bien: videos, música, películas, cortos, comerciales, entre otros, ya que posibilitaron reflexiones sobre la cotidianidad, roles de género, prácticas de paz y el papel transformador de los jóvenes. Lenguajes alternativos y sencillos que ponían a los jóvenes en escenarios distintos a los habituales y les compartían otras maneras de expresarse y tramitar sus conflictos. Ahora bien, debido al mayor contacto que generaciones como estas han tenido con las nuevas tecnologías se identifica en las herramientas un gran potencial de expresión y sentido por y para los jóvenes, niñas y niños. Por

otro lado, se encuentra la investigación de las memorias sensoriales –esta última menos estudiada que la anterior en los jóvenes en contextos rurales– que, en palabras de Serematakis (1996), son formas culturales que incluyen superficies, profundidades y densidades, sitios de biografía sensorial e historia. De esta manera, las prácticas de comunicación nunca son puramente mentales sino incorporadas y soportadas por un mundo material de objetos que hablan, que portan significados y recuerdos. Hablamos entonces de una performancia culturalmente mediada que es activada por actos materiales y artefactos emocionalmente tangibles. De esta forma, nuestros sentidos no son simples sensores físicos, son vías especialmente sensibles a valores culturales, como lo indica Classen (1993): los mensajes en formatos como el habla, la escritura, la música o la pintura contienen información que no es descifrable sin las correspondientes claves culturales.

Resultados y conclusiones

Las memorias sensoriales representan un nuevo horizonte de comprensión e investigación social en el cual todavía hay mucho por caminar y explorar, una visión distintas y alternativa de los trabajos de memoria que, como lo señala Cortes (2009), implica acercarse y explorar otras epistemologías que den cuenta de la complejidad de las inscripciones de las memorias en los cuerpos, lugares, objetos, y cuya sustancia es la cotidianidad, una memoria como proceso corporal, emotivo y arraigado en prácticas cotidianas. Es importante resaltar que la construcción de memoria es la de una memoria activa, transformadora y resiliente porque “el relato que hagamos de lo que nos ocurrió adquirirá la forma que le dé nuestra memoria” (Cyrulink, 2009, p.177). El trabajo con niños, niñas y jóvenes que realizamos dejó retos metodológicos y de acompañamiento frente a lo que Schutzemberguer (como se citó en Armañanzas, 2009) ha llamado la “transmisión trangeneracional”, es decir, “si los traumas no han sido hablados ni expresados estos vuelven a la superficie en la familia tras unos años. Por tanto, el horror no tramitado queda en los descendientes” (p.45). Volkan (como se citó en Armañanzas, 2009), por su parte, afirma que “las tareas con que se cargan a los descendiente tras la guerra son: a) Mantener viva la memoria del

trauma; b) Hacer el duelo por la pérdida y c) Devolver la humillación o tomar venganza" (p.45). Con esto, el reto en términos de salud emocional e integral es lograr crear escenarios de expresión desde el cuidado y la contención que permitan que las generaciones futuras vivencien unas memorias de afrontamiento. Esto invita a promover espacios intergeneracionales de diálogo, donde las "lealtades invisibles" no sigan siendo el eco de la vida de niños y niñas hijos de sobrevivientes de la guerra. Estas lealtades invisibles son una cadena generacional que repite el trauma si este no se ha tramitado por vías sanas y que propendan por el bienestar (Armañanzas, 2009).

Lo anterior es una responsabilidad del quehacer social y profesional, ya que los impactos emocionales de la guerra continúan de generación en generación con una representación del trauma sin recomponer (Cyrulink, 2.009). Además, tal como afirman Rosental y Volter (como se citó en Armañanzas, 2009), "el silencio y los secretos familiares, así como los mitos familiares, constituyen uno de los mecanismos más eficaces de asegurar la continuidad del efecto de un pasado familiar problemático" (p.46). Con miras al posacuerdo se generan varios interrogantes: ¿qué vías de expresión son las más adecuadas para recomponer esas memorias guardadas? ¿De qué manera se acompaña psicosocialmente emociones de vergüenza, culpa y miedo que han sido transmitidas generacionalmente y que están instaladas en el cuerpo, aun cuando la guerra no está latente en el territorio? Y ¿cómo hacer de las verdades del conflicto armado una posibilidad de esperanza y paz y no una revictimización?

Referencias

Armañanzas, G. (2.009). Transmisión Transgeneracional del Trauma de Nuestra Guerra Civil. *Norte de Salud Mental*, (34), 44-55.

Classen, C. (1993). *Fundamentos de una antropología de los sentidos*. Recuperado de http://es.scribd.com/doc/115749789/Antropologia-de-Los-Sentidos-Classen.

Cortes, C. (2009). *Lugares, sustancias, objetos, corporalidades y cotidianidades de las memorias.* Recuperado de http://revistaerrata.com/ediciones/errata-0-el-lugar-del-arte-en-lo-politico/lugares-sustancias-objetos/.

Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros. Testimonios de resiliencia: volver a la vida.* Barcelona, España: Ed. Gedisa.

Serematakis, N. (1994). *The Sense Still: Perception and Memory as Material Culture in Modernity*. Boulder, United States: Westview Press.

White, M. y Epston, D. (1993). *Medios Narrativos para fines terapéuticos.* Barcelona, España: Ed. Paidós Ibérica, S. A.

Factores de riesgo en población encarcelada antes de su detención, caso mexicano

MARIO PAVEL DÍAZ ROMÁN.
MARIA CECILIA JARAMILLO MINCHEL.

Desde finales de la década de 1970 se anuncia la crisis del sistema penitenciario a nivel mundial, siendo ejemplar el caso de los Estados Unidos. En América Latina "el sistema penitenciario está en crisis en prácticamente todos los países de la región, con distintas intensidades" (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2013, p.122). El sobrepoblamiento penitenciario y la eventual crisis de la institución carcelaria captan las deficiencias institucionales de las policías y tribunales, siendo el hacinamiento y el abuso de la prisión preventiva (presos sin proceso y sin condena) infausto ejemplo de ello.

Para el caso de México, también se podría hablar de la presencia de un boom carcelario. Tan solo en poco más de diez años "la población en prisión se ha duplicado […] México tenía en 2006 una tasa de 245 presos por 100 mil habitantes mientras que en 1996 la proporción era de 102 presos por cada 100 mil" (Azaola y Bergman, 2007, p.120). En la Ciudad de México la situación es aún más grave, pues en 11 años la población reclusa incrementó "300 % al pasar de 7700 a 23 mil internos entre 1993 y 2002" (Azaola, 2006, p.27).

La política de encarcelamiento masivo ha horadado las capacidades de las autoridades en el control de penales y ha hecho que la experiencia carcelaria se erija como un mecanismo reproductor de desigualdades, lo que muestra la poca utilidad del encarcelamiento masivo. En oposición a estas medidas se requiere un enfoque que trabaje con la población en riesgo de ser encarcelada, de tal modo que se pueda focalizar la atención a los factores de riesgo asociados a la detención (con especial énfasis en la primera detención) con la intención de acortar carreras

criminales, disminuir la presión en los penales y evitar los efectos duraderos en la población que ha experimentado el encarcelamiento. Así, y bajo tal tesitura, la presente investigación da nota de los factores asociados a la primera detención bajo la metodología de curso de vida/historia de eventos con dos intenciones: a) conocer las características o variables que incrementan la probabilidad de detención en la población menor de edad; y b) una vez identificados los factores de riesgo presentar estrategias de prevención del delito.

Planteamiento

En la academia mexicana es prácticamente nula la presencia del curso de vida en el análisis de trayectorias criminales. Solo Estrada *et al.* (2015) utilizan esta metodología, encontrado que la mayor parte de los factores asociados a la reclusión se encuentra en la infancia.

A diferencia de parte importante de la criminología del siglo XX donde "asumen que la mayoría de los jóvenes llegan a la juventud en "blanco", etapa en la cual se conforma o son animados o se les permite romper la ley" (Cullen, Benson y Makarios, 2012, p.25), el curso de vida pone al centro aquellos eventos que modelan el comportamiento antisocial y que, eventualmente, incrementan la probabilidad hacia la comisión de delitos en la juventud. Así, las innovaciones del enfoque sugieren que la mayoría de las teorías son limitadas, sino incorrectas pues "hacen a un lado importantes factores de riesgo en otras etapas de la vida [como la niñez] para proveer un entendimiento completo del trabajo criminal. En segundo lugar estas ideas crearon nuevas oportunidades para pensar cómo prevenir el delito" (Cullen, Benson y Makarios, 2012, p.25).

En términos teóricos, existe una multiplicidad de enfoques, que no se mencionan por economía de espacio; no obstante, en conjunto desvelan los factores de riesgo, es decir, "características adversas o conductas identificadas en un punto previo al inicio de un resultado particular" (MacAra y McVie, 2012, p.540). Para esta ponencia son los aspectos que incrementan

la probabilidad de la comisión de delito. Los principales factores identificados son: individuales, familiares, socioeconómicos, grupos de pares y escolares.

Datos y metodología

Los datos provienen de la Primer Encuesta a Población Interna en Centros Federales de Readaptación Social (PEPICFRS) realizada por el Centro de Investigaciones y Docencia en Economía en el año 2012. Se realizó en ocho Centros Federales de Readaptación Social con un total de 821 observaciones. A pesar de la utilidad del instrumento para el objetivo de la ponencia, cabe señalar que los datos presentan sesgo, pues, por un lado, se captura información de la población encarcelada y, por otro, porque no se realiza una comparación entre grupos de delincuentes y no delincuentes, lo que hace que al estimar el modelo se esté trabajando con individuos con *trayectorias* criminales recurrentes, en escalación y de larga duración. Así, lo que se observa son los factores de riesgo presentes en individuos con historias penitenciarias.

El curso de vida se visualiza metodológicamente a partir del método de historia de eventos, esto es con la estimación de modelos de tiempo discreto. Para comenzar, se construye una variable dependiente que dé nota de la ocurrencia de un evento, en este caso “si siendo menor fue detenido”, a la cual se le añade la duración de exposición al riesgo de ocurrencia al evento, es decir, el rango de años en el cual los individuos están expuestos a ser detenidos (8 a 18 años)[13]. Con la información se crea una variable dependiente conjunta que hace necesaria la transformación de la base en años persona, es decir, que cada observación capte la cantidad de años de duración. Asimismo, se crean tramos de edades que muestran en qué edades los individuos tienen una mayor exposición al riesgo. Se construyeron cuatro segmentos: 8-11, 12-14, 15-16 Y 17-18. Las variables independientes son:

[13] La variable dependiente tuvo que ser tratada (por truncamiento), pues en el caso en que los entrevistados no hubiesen sido detenidos se les mandaba a perdidos y al no tener información sobre detención se les imputó la edad de 18 años en todos los casos; por tanto, a estos casos se le asignó el valor 0 (dado que son irrelevantes para este estudio pues no contaban con la propiedad que se estaba buscando, es decir, su detención a temprana edad).

género, abandono de la casa antes en la infancia, trabajar cuando niño, consumo de drogas de algún familiar cuando era niño, maltrato en la infancia, escolaridad alcanzada (ver análisis descriptivo de los resultados en tabla 1). Adicionalmente se construyó un índice de consumo de drogas (tetracórico).

El modelo se ajustó bajo el método de eliminación progresiva. Se parte de un modelo con todas las variables y se van eliminando, a cada paso se analiza su bondad de ajuste (BIC, p_r2 y chi2) para quedarse finalmente con el modelo que mejor se ajusta a los datos. Así, a pesar de tener variables de interés teórico, como escolaridad, trabajo de la madre y la variable cambiante en el tiempo de trabajo, estas no se incorporaron en el modelo final en función a los criterios de ajuste. En la tabla 2 se presenta el modelo.

Tabla 1

Descriptivos básicos de variables independientes, PEPICFRS			
Variable	**Categorías**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Género	Masculino	726	88.43
	Femenino	95	11.57
Irse de casa antes de los 15 años	Sí	212	25.85
	No	608	74.15
¿Cuando era niño su madre trabajaba?	Sí	445	55.42
	No	355	44.21
	A veces	3	0.37
Miembros presos en la familia	Sí	296	36.32
	No	519	63.68
¿Cuando era niño alguno de los miembros de su hogar consumía alcohol?	Sí	350	43.05
	No	463	56.95
	Sí	58	7.1

¿Cuando era niño alguno de los miembros de su hogar consumía drogas?	No	759	92.9
¿Cuando era niño los padres de los miembros de su hogar lo golpeaban?	No	145	17.68
	Sí	675	82.32
¿Hasta qué grado escolar cursó?	Nada	44	5.36
	Primaria Incompleta	143	17.42
	Primaria Completa	146	17.78
	Secundaria Incompleta	113	13.76
	Secundaria Completa	164	19.98
	Preparatoria Incomp.	97	11.81
	Preparatoria Completa	62	7.55
	Universidad Incompleta	32	3.9
	Universidad o más	20	2.44
¿Ha trabajado en alguna ocasión?	Sí	816	99.39
	No	5	0.61

Fuente: elaboración propia con base en datos de PEPICFRS, CIDE, 2012

Tabla 2

Modelo de regresión para primera detención de menores de edad						
Variables	Categorías	Odds ratio	std.	p.value	Intervalo de conf., 95%	
Tramos de edad	2	10.50538	6.489728	.000***	3.130251	35.25689
	3	27.79284	16.83587	.000***	8.478259	91.10858
	4	16.70819	10.44028	.000***	4.909617	56.86055
Variables independientes	mujer	0.253509	0.1830163	0.057*	0.0615862	1.043526
	no irse de casa	0.7189469	0.1890555	0.21	0.4294013	1.203733
	tener presos en la familia	0.5808372	0.1387532	.023*	0.3636766	0.92767
	índice de drogas	4.653106	1.021745	0.000***	3.025751	7.155708
	golpes	0.5176236	0.1695152	0.044*	0.2724308	0.9834943
Constante		0.0008862	0.0005854	.000**	0.0002428	0.003234
Prob >chi2: 0.000; Pseudo R2: .1599; BIC: 801.714; N. Obs:7117						

Fuente: elaboración propia con base en los datos de PEPICFRS, CIDE, 2012

Principales resultados

Como principales resultados se puede señalar que en todos los tramos de edad hay significancia. Las mujeres tienen un 75 % menor propensión a ser detenidas (RM=.2535) frente a los hombres (.P<.010). El evento de irse de casa antes de los 15 años no es estadísticamente significativo. La variable de transmisión de conductas delictivas inter generacionalmente es estadísticamente significativa; así, no tener familiares en prisión disminuye en 42% (RM=.58) la propensión a ser detenido siendo menor de edad, frente a los que sí tienen familiares presos. La variable de consumo de drogas muestra que por incremento unitario en los valores del índice los momios estimados de ser detenido se incrementan en poco más del 360 % (RM=4.65); este resultado refleja, más allá de la importancia del consumo de drogas, procesos subyacentes al

consumo de drogas. El indicador de golpes en la infancia muestra significancia; así, haber recibido golpes en la infancia disminuye en poco más del 48 % (RM=.517) la propensión a ser detenido siendo menor de edad frente a los que sí recibieron.

Con base en nuestros hallazgos se destaca el rol de los entornos familiares en la configuración de sujetos que se involucran en actos delictivos. Los hogares marcados por separaciones, ausencias de alguno de los progenitores y/o reconstruidos pueden plantear una serie desventajas durante la crianza del infante; no obstante, no son determinantes para la configuración del futuro ofensor (Vásquez, 2003). Al parecer, y en sintonía con los resultados del modelo, los factores que incrementan la propensión de la comisión de delitos y violencia se ubican en las formas de crianza y en la presencia o no de maltrato físico, psicológico o negligencia, más que en la presencia o no de alguno de los padres (Llorente, Chaux y Salas, 2004; Frías, López y Díaz, 2003).

Impacto en políticas públicas

La información aquí presentada fortalece la idea de generar estrategias de prevención de la criminalidad, centradas en la atención de ciertos factores de riesgo que, por lo que este y otros estudios demuestran (Vásquez, 2003), están presentes en aquellas personas que han consolidado carreras delictivas, y que, por ende, si son atendidos tempranamente en la población general, aunque particularmente con infancia y adolescencia, podría impedirse su incursión en la ilegalidad.

La prevención del delito como concepto aplicado a las políticas públicas de seguridad pretende, como lo señalaban Leavell y Clark (1958), interrumpir anticipadamente una cadena de acontecimientos en los que se busca neutralizar, eliminar o reducir al mínimo los agentes causales (factores de riesgo) o interferir con los mecanismos que conducen a lesiones. Por lo tanto, “el elemento fundamental en la idea de la prevención es la posibilidad de identificar factores de riesgo

o mecanismos causales, y factores de protección sin los cuales, la operacionalización de cualquier medida anticipatoria constituiría un experimento a ciegas" (Silveira, 2007, p.60).

Referencias

Azaola, E. (2006). *Imagen y autoimagen de la policía de la Ciudad de México.* Ciudad de México, México: Ediciones Coyoacán-CIESAS.

Azaola, E. y Bergman, M. (2007). De mal en peor: las condiciones de vida en las cárceles mexicanas. *Revista Nueva Sociedad*, (208), 118-127.

Cullen, F., Benson, M. y Makarios, M. (2012). Developmental and Life-Course Theories of Offending. En *The Oxford Handbook of Crime Prevention*, Oxford, Inglaterra.

Estrada, C., Rodríguez, F. J., Cerro, E. y Solano. (2015). Implicaciones parentales en las conductas delictivas de adolescentes: tendencias y narrativas. *Revista Papeles de Población*, *21*(84), 107-132.

Frías, M., López, A. y Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. En *Revista Estudios de Psicología*, *8*(1), 15-24.

Leavell, H. y Clark, E. G. (1958). *Preventive Medicine for the doctor in his community*. New York, United States: Mc Graw-Hill.

Llorente, M. V., Chaux, E. y Salas, L. M. (2004). Violencia intrafamiliar y otros factores de riesgo de la violencia juvenil en Colombia. En: M.V. Llorente, F. Sánchez, R. Ribero y E. Chaux, *Violencia en las familias colombianas: Costos socioeconómicos, causas y efectos*. Bogotá, Colombia: Departamento Nacional de Planeación – Dirección de Justicia y Seguridad y CEDE – Universidad de los Andes.

McAra, L. y McVie, S. (2012). Critical Debates in Developmental and Life-Course Criminology. En: T. Francis y P. Wilcox (Eds.), *The Oxford Handbook of Criminological Theory*. Oxford, Estados Unidos.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2013). *Informe regional de Desarrollo Humano 2013-2014. Seguridad Ciudadana con Rostro Humano: diagnóstico y propuestas para América Latina*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Nueva York, Estados Unidos.

Silveira, A. (2007). *Prevenindo homicídios: Avaliação do Programa Fica Vivo no Morro das Pedras em Belo Horizonte* (tesis de doctorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Vásquez, C. (2007). *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminologías*. Madrid, España: COLEX.

MESA 2_10

IMPACTOS SOCIALES DE EMPRENDIMIENTOS ECONÓMICO EN LAS CONDICIONES DE VIDA Y DERECHOS DE NIÑOS Y JÓVENES: IDENTIFICACIÓN DE ESCENÁRIOS, RESPONSABILIZACIÓN DE LAS EMPRESAS, REGULACIÓN DEL ESTADO Y MOBILIZACIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL

Coordinadores: Assis da Costa Oliveira, Silvio Cardona, Flávia Scabin y Jhon Nedier Jaramillo.

Comentaristas: Jaris Mujica, Jaime Mejía, Estela Márcia Rondina y Nestor Iván Mejía.

Rede de Garantia de Direitos: Entre a negação e a indignação sobre a existência da ESCA e o vínculo com a BR 163

RODRIGO DA SILVA BEZERRA.
ESTELA MÁRCIA RONDINA SCANDOLA.

Introdução

A garantia dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil, tem seu marco histórico na Constituição de 1988, sendo que esta foi o resultante de amplos movimentos que ocorreram na década anterior e que forçaram o fim da ditadura militar e a afirmação do Estado democrático de direito. Os movimentos sociais ligados à infância brasileira, além do engajamento nas lutas gerais, ou seja, pela garantia dos direitos para todos e cidadãs, este período representou também importantes e decisivas conquistas.

A organização dos grupos em torno do tema da infância foi basicamente de dois tipos: os menoristas e os estatutistas. Os primeiros defendiam a manutenção do Código de Menores[14], que se propunha melhorar os direitos, mas manter a norma sob a Doutrina da Situação Irregular, ou seja, tratar dos direitos e deveres daqueles que se desviavam das normas sociais. Já os estatutistas defendiam uma grande mudança na Lei, instituindo novos e amplos direitos, para as crianças e para os adolescentes, que passariam a ser sujeitos de direitos e a contar com uma Política de

[14]Em 1927 é promulgado o primeiro Código de Menores do Brasil (**Decreto nº 17943-A, de 12 de outubro de 1927)** no qual a criança merecedora de tutela do Estado era o "menor em situação irregular". Silveira (1984, p.57) entende que este conceito vem a superar, naquele momento histórico, a dicotomia entre menor abandonado e menor delinquente, numa tentativa de ampliar e melhor explicar as situações que dependiam da intervenção do Estado. O Poder Judiciário cria e regulamenta o Juizado de Menores e todas suas instituições auxiliares. O Estado assume o protagonismo como responsável legal pela tutela da criança órfã e abandonada. A criança desamparada, nesta fase, fica institucionalizada, e recebe orientação e oportunidade para trabalhar.

Proteção Integral. O grupo dos estatutistas era articulado no movimento que se denominou "Criança Prioridade Absoluta". (Promenino, S.D)

Muitas entidades e movimentos da sociedade civil surgiram há meados da década de 80 e foram fundamentais na construção deste arcabouço legal que se tem hoje. Como exemplos, destacam-se o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), que surgiu em 1985 em São Bernardo do Campo e a Pastoral Do Menor, criada em 1983, ligada à CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. A força do movimento social e da Igreja católica teve como parceiros importantes grupos de magistrados que já trabalhavam com as temáticas ligadas à infância (Promenino, S.D).

Pode-se afirmar, que havia uma forte sustentabilidade política e técnica que, com o apoio dos demais movimentos sociais na época, logrou o Artigo 227 da Constituição Federal. Esta conquista significou uma mudança total do paradigma, até então efetivado no país, e introduziu os marcos da Convenção Internacional dos Direitos da Criança da ONU, ou seja, a Doutrina da Proteção Integral. O artigo finalizou com a seguinte redação:

> Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988)

As bases da Constituição impulsionaram a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e para efetivar a sua redação, contou com três grupos: a) dos movimentos da sociedade civil – nele incluindo a Igreja; b) juristas e c) técnicos de órgãos governamentais, principalmente funcionários da própria FUNABEM (Promenino, S.D).

O ECA foi aprovado em 1990 e trouxe duas configurações que merecem destaque: crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos” e “pessoas em desenvolvimento”. Para além da CF/88, o ECA incluiu novos atores/atrizes sociais com responsabilidade na garantia dos direitos da infância, com a seguinte redação: “Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos [...] (Brasil, 1990) ”.

A ampliação da responsabilidade na garantia dos direitos, incluindo o âmbito comunitário, leva à discussão sobre diferentes papeis que devem ser desempenhados entre a teia, a rede e o Sistema de Garantia de Direitos – SGD. Esses três âmbitos protetivos que deveriam ser complementares por vezes fazem papeis contraditórios, especialmente quando uns “exigem” dos demais a proteção.

As famílias nucleares, a parentela e a vizinhança compõem, no caso brasileiro a teia protetiva. É o conjunto de pessoas que desenvolvem diferentes formas de apoio, proteção, mas também controle. Como afirma Sanicola (2008), que denomina a teia de rede primária, afirma que é ela que dá o suporte cotidiano e a sua maior finalidade é o apoio social. A teia se mantém por laços de afeto, de cuidado e de reprodução de valores e vínculos de responsabilidade entre seus pares.

As redes secundárias, aquelas que comumente denominamos de serviços e instituições formais e informais, compõem o importante conjunto de organizações presentes no território da família e da comunidade. São organismos que interferem de forma contraditória, sobre os direitos das crianças e adolescentes, como por exemplo, no processo educativo, na Escola trabalha com enfrentamento às drogas e, no mesmo território, o mercado formal e informal que comercializa produtos lícitos e ilícitos; conclama crianças e adolescentes para o seu consumo. Instala-se, pois, neste caso, a disputa pela garantia ou violação de direitos de crianças e adolescentes – é o jogo de forças presentes permanentemente pendendo para um ou outro lado. Para compreender os papeis

desempenhados pelas redes secundárias, Sanicola (2008, p.102) instiga a perguntar-se: "Os operadores estão parados ou em movimento? Em que direção se movem?". As redes secundárias são também expressões dos valores existentes na sociedade em geral. No âmbito da sociedade é que se processam as lutas pelo avanço dos direitos e também a atuação do capital no aprofundamento das desigualdades. Da mesma forma, é no âmbito do poder público que se refletem as forças presentes na sociedade, então, as contradições também estão presentes nesse âmbito. Assim, valores, crenças, discriminações e preconceitos estão presentes em todos os âmbitos que organizam à sociedade; podendo aumentar ou diminuir as desigualdades em que vivem as crianças e adolescentes.

As redes de proteção, no entanto, têm responsabilidades definidas juridicamente e também aportadas pela teia. Assim, não são desprovidos de formação e sua composição é de trabalhadores das políticas sociais que estão em serviços públicos governamentais e não governamentais. Mesmo considerando que ressoam os valores da sociedade, também são aquelas organizações que devem promover a crítica sobre as formas de violação de direitos que estão postas na comunidade. Portanto, é inerente à rede de garantia de direitos, a intencionalidade da ação, podendo esta ser de garantia ou aviltamento de direitos.

O Sistema de Garantia de Direitos é composto pelas organizações que além das obrigações políticas de garantia de direitos da criança e dos adolescentes, tem obrigações legais de fazer cumprir as tratativas legais em defesa dos direitos da criança e do adolescente. Nesse SGD estão os Conselhos Municipais de Direitos, os Conselhos Tutelares, Ministério Público, Defensoria Pública e Poder Judiciário. O SGD ao mesmo tempo que é partícipe da Rede de Garantia de Direitos, exerce também o papel de fazer cumprir o Estatuto da Criança e do Adolescente. Igualmente aos demais âmbitos. Também é permeado pelas contradições e impõe, de forma permanente, a necessidade de criticidade sobre seus operadores.

Há causa disso, o objetivo deste artigo é "analisar a representação que o Sistema de Garantia de Direitos tem nos discursos sobre a relação da BR-163 com a ESCA".

Metodologia

Este trabalho, baseou-se na análise dos dados apresentados na pesquisa "Exploração sexual de crianças e adolescentes, a relação com a BR 163 e as possibilidades de enfrentamento - representação da rede de garantia de direitos - RGD", realizada pelo COMCEX/MS. O eixo que realizamos o aprofundamento é: Existência ou não da exploração sexual – ESCA e vínculo com a BR-163.

A análise de dados se deu a partir dos fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social. O aprofundamento ocorreu nas temáticas de teia, rede e Sistema de Garantia de Direitos. Foram buscados os processos históricos que criaram os diferentes âmbitos de proteção e a relação entre eles.

Resultados e discussões

A pesquisa indicou que três ideias centrais estão presentes nos discursos na Rede e Sistema de Garantia de Direitos:

A. **A exploração sexual existe é de fácil percepção**

Os discursos apontam que parte da Rede e SGD reconhece que a exploração sexual existe em todo o entorno da BR-163. Indicam que nos ambientes urbanos há diferentes pontos de encontro, isso acontecimentos percorrem tanto no cotidiano quanto em períodos de safras agrícolas ou na intensificação do turismo. Também reconhecem que a exploração sexual tem outros tipos de violações de direitos, que impulsionam a saída de crianças e adolescentes da teia protetiva e as expõe no mercado sexual.

B. A exploração sexual existe, mas é pouco

O discurso da pequena quantidade de ESCA nas territorialidades da BR, tornam-se no próprio discurso que nas políticas sociais estão funcionando; que as prisões dos violadores ocorreram e que poucos casos merecem ser vistos como sendo a exceção. Por outro lado, o próprio discurso assume que para os gestores públicos é difícil assumir que há ESCA no seu município. Ao afirmar que algumas situações existem, pautam a causa dessa violação nas questões familiares

C. A relação da exploração sexual com a BR existe, mas é relativa

Os discursos desse grupo referem-se à BR como sendo "fora" do município, ou seja, não pertence ao território e a possibilidade de crianças estarem trabalhando no mercado sexual, têm a ver com casos de violadores esporádicos e também as crianças são de outras localidades. Por causa disso, posto pela Rede e SGD leva à análise que não compreendem todas as crianças como sendo de suas responsabilidades, mas sempre de outrem. Além disso, excluem a BR da territorialidade de suas responsabilidades.

D. A exploração sexual não existe

O único discurso para esta ideia está baseado em na exploração sexual que porventura ocorrer, não está no território do município; pois crianças e adolescentes podem estar migrando de um lado para o outro, também podem não estar em ESCA. Esse discurso demonstra o distanciamento entre a Rede e o Sistema de Garantia de Direitos, e da realidade da infância, pois difere frontalmente dos demais discursos.

Considerações finais

As quatro ideias centrais apresentam representação social da Rede e do Sistema de Garantia de Direitos com diferentes visões sobre a realidade da ESCA e seu vínculo com a BR-163. Como afirma Scandola, ao discutir as diferentes dinâmicas e papeis que as redes exercem, afirma que "Visando à garantia dos direitos das crianças e adolescentes, as redes são múltiplas, contraditórias, instituístes dos valores hegemônicos presentes na sociedade em geral e, por vezes, contestadoras

e mantenedoras de movimentos de resistência pelos direitos humanos infanto-juvenis" (Scandola, 2012, p.2).

As contradições presentes nos gestores e trabalhadores das políticas sociais, representam o pensamento médio da sociedade, ou seja, por vezes, é integrante do senso comum e, outras vezes, avança em análise. Os diferentes papeis que as Redes e SGD deveriam desenvolver na garantia dos direitos de crianças e adolescentes estão diretamente comprometidos pelos níveis de alienação em que vivem os gestores e trabalhadores. No entanto, a maioria reconhece a existência da ESCA, sendo que o vínculo com a BR-163, nos discursos ainda parece pouco sólida. Assim, deve-se considerar que, embora haja papeis diferenciados, a Rede e o SGD engendram as diferentes visões que estão postas, mas também podem ser decisivos para a mudança do paradigma. Dentre as ações estratégicas, esta formação está baseada em processos educativos libertários para que consigam procurar e evidenciar seu compromisso com os grupos mais aviltados pelas desigualdades.

Referências.

Brasil. **Código de Menores. Decreto nº 17943-A. (1927). Código de Menores.** Brasília, DF: Senado.

Constituição Federal (1988). ***Constituição da República Federativa do Brasil.*** Brasília, DF: Senado. Art. 227.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (1990) Instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Promenino, S.D. (2015). Fundação Telefônica. 25 anos do ECA: a história de uma luta que se renova. Disponível em http://www.promenino.org.br/noticias/colunistas/25-anos-do-eca-a-historia-de-uma-luta-que-se-renova.

Sanicola, L. (2008). *As dinâmicas de rede e o trabalho social*. São Paulo, Veras Editora.

Scandola, L. e M.R. (2012). *Bordar Telas, integrantes do viver*. Disponível em http://www.ibiss-co.org.br/site/up/documento/ 2012_10_08/2012_10_08_15_14_47_0. pdf

Innovación con compromiso social desde la educación

GLORIA MARÍA ISAZA Z

Innovación con compromiso social desde la educación: Innovar para transformar en educación

El maestro como conocedor del ser humano desde múltiples ámbitos, se convierte en un potencial estimulador de seres innovadores, al lograr entretejer lo fundamental desde su práctica como docente, encontrar en lo cotidiano lo esencial, hacer visible al otro con lecturas de realidades, de problemas y/o habituaciones.

La innovación, tradicionalmente se relaciona con sistemas de organizaciones para mejorar procesos, dar valor a productos nuevos, captar usuarios que transformen lo actual y piensen en prospectiva.

Es necesario desde miradas integradoras del maestro, que la innovación sea una extensión del ser humano para transformar, mejorar las condiciones existentes del individuo y su comunidad, crear condiciones de vida más sostenibles, accesibles, según los diferentes medios de interacción que tengan las comunidades, así se llega a una innovación social que trascienda la naturaleza del ser humano, permita un crecimiento para desarrollar acciones que construyan en comunidad, acorde a las capacidades, implementar oportunidades con carácter preferente por la construcción de sistemas de Innovación desde lo social que permitan estructurar conocimiento y prácticas, como elementos esenciales en la cimentación de una innovación pensada en el otro.

Pertinencia de la innovación social en la escuela

La innovación social en el ámbito escolar, ha de pensarse con el rigor de un modelo que permita acercar a las comunidades, determinar alternativas para implementar un crecimiento con sentido de bienestar, con función de cerrar las brechas sociales. (Phills, Deiglmeier y Miller, 2008).

La escuela, respeta tradiciones y viabiliza una cultura para sostener las vivencias de las comunidades, para entenderlas con el acercamiento a la innovación social, indaga con los recursos adecuados e impacta para sostenerse en el tiempo, sobre el individuo y su vida. Adicional, permite generar un liderazgo comunitario que resalta los aspectos positivos del ser humano, facilita intercambio de saberes, en el cual todos son copartícipes, visionarios para generar corresponsabilidad con las acciones que se ejerzan, cuando se busca un ser innovador social. (Harris y Albury, 2009).

Desde el ámbito educativo, pensar en ser creativo no basta. Ha de consolidarse un medio adecuado para que acepten que la innovación social ha de estar presente en diferentes espacios. Cuando se han generado canales de comunicación con este tema, las lecturas de las necesidades e intereses son tan afines como las posibles soluciones que pueden emerger.

Se ha de tener presente, que un conocimiento teórico anclado en sistemas derivados de una formación, son importantes para consolidar estrategias más pertinentes para canalizar las ideas creativas, con oportunidades de innovación y un acento especial, considerado desde lo social. (Llano, 2004).

Generar innovación social en el ámbito escolar es un reto para el maestro, sobre todo en épocas en que sigue latente el deseo por impactar en forma mediática los problemas actuales y con recursos de alto valor económico. Por ello, se espera que la humanidad se acerque a desarrollar ideas que busquen el crecimiento personal y social como medio para ahondar en oportunidades

que canalicen la motivación, la identificación de oportunidades, el desarrollo de nuevos potenciales de intervención con recursos apropiados, entre otros.

Preguntarnos por el sentido de innovar e innovar en lo social desde el ámbito escolar, es pensar en el compromiso que se tiene con el medio, con sus formas de ser en el mundo, con la reinterpretación de lo que significa un ser humano responsable y desde el nivel de participación humana en la sociedad civil. Desde el ser político hasta el ser en consonancia con otros ordenes sociales. Ambos en directa correspondencia con las transformaciones que se dan según los signos de los tiempos (Adams y Hess, 2010).

Innovación social y la política pública en el ámbito educativo

Innovar en lo social en el marco de una política pública desde el ámbito educativo es pensarse en visibilizar cambios en el sistema educativo, con capacidad de transformación, adaptación y con sentido de valoración por las transformaciones que se generan. (O'Connor, Lai y Watson, 2010).

En una época en que las decisiones entre lo público y lo privado que se toman, tienen repercusión en diferentes ámbitos, entre ellos lo económico, no solo por niveles de inversión y visto desde las empresas. (Guirado, 2013). La innovación social debe tender hacia un proceso de revolución, que pueda generar ventajas competitivas, propiciar equidad, optimizar lo existente, avanzar a nuevas formas de interpretar la realidad.

Metodología

La innovación permite considerar acciones del ser humano en las cuales pueden generar transformaciones. Este texto se deriva de una investigación que tiene como objetivo identificar las tendencias en la formación de maestros, su relación con los estilos de enseñanza y aprendizaje.

El enfoque utilizado fue mixto. Se empleó un cuestionario validado y estructurado por Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje a estudiantes en formación como docentes de Licenciatura en dos universidades de la ciudad de Medellín-Antioquia, adicional se indagó por la percepción que han recibido como maestros y su campo de acción en el ámbito escolar.

Conclusiones

- Cuando el ser humano reconoce cómo mejorar lo existente, genera nuevas formas de ver la realidad actual.
- Innovar en lo social, significa ser eficiente y eficaz en la exploración de oportunidades en la implementación de aprendizajes para desarrollar cambios, que representen a las instituciones, las comunidades y sus individuos.
- La innovación permite considerar acciones del ser humano en las cuales pueden concebir transformaciones.
- Es vital en las instituciones educativas reconocer el potencial creador de los habitantes y cómo pueden propiciar estilos de vida más coherentes con el desarrollo esperado en la sociedad para favorecer la superación de dificultades personales y colectivas en las poblaciones.
- Cuando las instituciones educativas se orientan hacia la innovación social se comprenden los progresos que han tenido las comunidades. (Drucker, 1988). Este es el espacio para que el maestro acceda a nuevas estrategias que favorezcan (desde los estilos de enseñanza y aprendizaje) reorganizar el conocimiento que permita buscar posibles intervenciones a los problemas de inequidad en comunidad, como rupturas entre el ser en sociedad además del ser para la sociedad. (Phills, Deiglmeier, y Miller, 2008).
- En la actualidad se deben redireccionar algunos criterios educativos como lo pedagógico, metodológico y las políticas entre otros, hacia la innovación social,

como medio para minimizar inequidades que el hombre ha consolidado como sistemas de poder vertical.

Referencias

Adams, D., Hess, M. (2010). Social innovation and why it has policy significance. *The Economic and Labour Relations Review*, 21 (2), 139-155.

Guirado, C. (2013). *Tornant a la muntanya. Migració, ruralitat i canvi social al Pirineu català. El cas del Pallars Sobirà* (tesis doctoral). Universitat Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

Harris, M. y Albury, D. (2009). The innovation imperative: Why radical innovation is needed to reinvent public services for the recession and beyond. London: NESTA.

Llano, A. (2004). Responsabilidad social empresarial e innovación. *Revista valores en la sociedad industrial*, 22(59), 66-75.

O'Connor, D., Lai, M. y Watson, S. (2010). *Overview of Social Farming and Rural Development Policy in Selected EU Member States.* NRN Joint Thematic Initiative on Social Farming. European Network for Rural Development.

Phills Jr., J., Deiglmeier, K. y Miller, D. (2008). Rediscovering social innovation. Stanford Social Innovation Review, 6(4), 34-43.

MESA 2_15

INFANCIAS Y JUVENTUDES CALLEJERAS EN AMÉRICA LATINA

Coordinadores: María Florencia Gentile y Rodolfo García.

Comentarista: Cecilia Litichever.

La calle narrada por niños y niñas: Un estudio sobre los sentidos dados al "espacio exterior" (a la calle) por unos niños y niñas de 6 a 12 años de la ciudad de Medellín

MARÍA CAMILA MOLINA SANTAMARÍA.

SUANY IRSLANDY VERGARA OCAMPO.

A la luz de los conceptos de domesticación[15], institucionalización y pedagogización (y comercialización) en una perspectiva teórico-civilizatoria, este trabajo de investigación se propuso indagar por la configuración de los espacios privados e institucionalizados para la infancia en Medellín y, como consecuencia de ello, por los cambios en la infancia misma[16]. Situación que de alguna manera evidencia cómo se pretende regular y gobernar la infancia por medio de instituciones emergentes dedicadas a la educación y a la "utilización" del tiempo libre, lo que se presenta a modo de estrategia benéfica para que los padres puedan mantener un control sobre sus hijos con ayuda de muchos de estos espacios; algunos estructurados en función de proporcionar bienestar, (centros de enseñanza del deporte o ludotecas) satisfacer necesidades (de orden académico como los jardines y los colegios), recrear (con un énfasis lúdico o comercial como centros de juego y centros comerciales) pero independiente de su propósito, el espacio condiciona

[15] En un sentido amplio, entendemos por domesticación un principio de configuración social que se basa en aislar las acciones sociales entre sí con la ayuda de fijaciones duraderas y, de esa manera, crear espacios de acción estables y calculables. La delimitación tiene que ver con las tres dimensiones de nuestro espacio cotidiano: sobre el suelo mediante el aislamiento y sellamiento del subsuelo natural; hacia el cielo mediante el estrechamiento y hacia los lados mediante el levantamiento de paredes separadoras. (Zinnecker, 2001).

[16] Tomado de propuesta investigativa: *De la calle a la casa, de la casa a la habitación y de la habitación al centro comercial: Viejos y nuevos espacios para los niños y niñas de Medellín. La domesticación de la infancia contemporánea de Medellín en una perspectiva civilizatoria*. Andrés Klaus, 2016. Grupo FORMAPH, Universidad de Antioquia.

el cuerpo de los niños[17] a estar dentro de un establecimiento, amurallado, rodeado, recluido, controlado, institucionalizado, pero en muy pocos casos disfrutando de un espacio por el cual se transita y se habita, la calle.

Ahora bien, el objetivo general está dirigido a conocer los sentidos dados a la calle por un grupo de niños y niñas de la ciudad de Medellín a través de un ejercicio narrativo derivándose a manera de objetivos específicos el caracterizar la calle que viven los niños y niñas de Medellín a partir de sus propias narraciones, además de distinguir los procesos de institucionalización, domesticación, pedagogización y comercialización de la infancia en las calles de Medellín a través de las narraciones sobre la calle realizadas por algunos niños y niñas.

Lo anterior se enmarca en un apuesta metodológica que busca realizar un trabajo de análisis empírico con un diseño cualitativo, puesto que este se interesa de manera profunda por el conjunto de situaciones que permiten el hecho más que por al acto mismo, en palabras de un autor "la investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad particular" (Galeano, 2004). Entonces, siguiendo las consideraciones de Ruíz (2012) la investigación cualitativa se caracteriza porque: Su objetivo es la captación y reconstrucción de significados, su lenguaje es básicamente conceptual y metateórico, su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado, Su procedimiento es más inductivo que deductivo y su orientación no es particularista y generalizadora, sino holística.

Inscrito en este marco cualitativo, bajo el paradigma hermenéutico-interpretativo y como motor de la investigación se reconocen las narrativas[18] como actor fundamental en la construcción

[17] Se empleará de aquí en adelante el término niño(s) en la que se incluye la nominación niña(s).
[18] La modalidad narrativa del pensamiento se preocupa más por la verosimilitud que por la verdad, sus mecanismos tienen que ver más con lo simbólico-analógico y la construcción intersubjetiva de lo social, los procesos de razonamiento son más abductivos y subjuntivos que inductivos o deductivos. Sus formas de "conceptualización" se

de significados del mundo, pues por medio de esta no sólo se reflejan los procesos psicológicos, sino también las creencias y representaciones de quienes las elaboraron; la forma como ese sujeto en particular interpreta el comportamiento de quienes conforman su mundo social; como también lo que efectivamente para él adquiere sentido y significado (Bruner, 1997).

Por ello, con el propósito de hacer sentir la voz de los niños, y basándonos en la suposición de que la biografía del individuo es una construcción social donde las tensiones entre las estructuras sociales y construcciones subjetivas de sentido son la constante, preponderamos el relato como el medio por el que se hace posible el reconocimiento del otro con todas sus variables, posibilitando la reflexión sobre sus prácticas sociales y su relación con el espacio en su cotidianidad, ya que, en palabras de Bruner (1997) el relato incorpora la realidad social y cobra sentido, a partir de agentes (personajes) ambientes, escenarios, intencionalidad, relaciones y acción.

De este modo, se otorga gran importancia al papel de la cultura y la información que esta trae consigo, para la construcción de representaciones[19] sociales en la infancia, de significados y sentidos, de subjetividades, pero más que la información dispuesta para el niño, reconocemos el valor de la mente del niño en el proceso de apropiación de esa información y cómo vive el mundo, no desde una interpretación de un tercero acerca de lo que creemos que siente el niño, sino a partir del reconocimiento de las ideas del niño, de lo que piensa, pues sus vivencias denotan unas prácticas sociales en relación a la calle, que si bien, se evidencia que en la rutina se naturalizan, también responden a unas dinámicas relacionales variables presentes en la cultura. Algunas de estas vivencias se refieren a las necesidades económicas, como las que se presentan para conseguir

expresan en desenlaces tristes, cómicos o absurdos de sus historias. Sus argumentos no son lógicos, son retóricos: persuaden o disuaden, convencen y no convencen.

[19] El niño va formando una representación de los distintos espacios de la sociedad en la que vive, y aunque esta representación está socialmente determinada, no es el producto de la influencia de los adultos sino el resultado de una actividad constructiva a partir de elementos fragmentarios que recibe y selecciona, de tal manera que el niño realiza una tarea personal que no se parece en nada a una asimilación pasiva (Bruner, 1997).

el sustento diario vendiendo informalmente en un puesto fijo en la calle, otras referentes a necesidades sociales o de mantenimiento del status, y en algunos casos variables de índole recreativas y familiar. Pero todas estas aproximaciones a la calle se presentan mediadas por una posición política, pues en cada quien está la decisión de habitar la calle de la manera que mejor la disfrute.

Es importante aquí aclarar que, tanto en el caso del mundo físico como del mundo social el niño construye sus nociones a través de la resistencia que la realidad exterior le ofrece (Delval, 1989) estableciendo correspondencias entre las prácticas que construyen sus representaciones propias del mundo y las prácticas y representaciones socialmente establecidas. De allí la importancia del "papel de la subjetividad, el lenguaje y la socialización como procesos mediatizadores de las relaciones sociales y su influencia en la forma como se organizan dichos procesos en representaciones y cogniciones [...] lo que de alguna manera también puede provocar un desfase entre la conciencia social y la práctica de sus reglas y convenciones" (Berger y Luckman, 1982). Esto, ayuda a entrever que las narraciones de los niños contribuyen no sólo a una comprensión sobre lo que ellos piensan sino también a una comprensión sobre las representaciones socialmente establecidas que como se dice evocan en el niño desfases y conflictos al momento de habitar y narrar la calle.

En concordancia, para conocer esas prácticas sociales, en busca de los sentidos que los niños otorgan a la calle se diseñaron algunas alternativas para generar datos, tales como: entrevistas narrativas, entrevistas semi-estructuradas, registro fotográfico, dibujo, videografías, ejercicios con grupos focales y cartografías urbanas, las cuales, por sí mismas representan una posibilidad de lectura, debido a su forma abierta de comunicar los propios puntos de vista, de manera textual o simbólica, de expresar abiertamente experiencias, sentires, pensamientos y opiniones espontáneamente, que si bien en primer momento pueden considerarse como estrategias de

recolección de información sin mayor dificultad, en el momento de encontrarse en la interacción con los niños, se reconfigura como una experiencia nueva y desconocida.

Al momento se han expuesto las consideraciones generales para la realización de la investigación, ahora se tratará de mostrar cuales han sido los desafíos en la puesta en marcha de la investigación sobre todo en lo que tiene que ver con los asuntos metodológicos y éticos que se presentan a la hora de llevar a cabo una investigación donde lo que dicen los niños es primordial. Primeramente se podría decir que, cuando las dinámicas habituales de los niños en la calle, se ven intervenidas por un tercero, en este caso la presencia e interacción con la investigadora, se evidencia una posición alterada de los niños frente al espacio calle, pues de alguna manera se ven exigidos a reflexionar frente a una experiencia que ha sido común pero poco explorada, para dar cuenta de la forma en que habitan ese otro espacio fuera de su hogar. Además, se encuentran en una posición en la que se le interpela, se le escucha, se le propone construir una narración y se le invita a reflexionar sobre lo narrado desde la experiencia propia, lo cual lo pone en un papel central.

Otro asunto, es la delimitación de la población con la que se va a trabajar pues en principio se determinó que la edad de los niños sería sólo entre 6 y 8 años de edad debido a criterios lingüísticos por lo que se trataba de un ejercicio narrativo, y se cree que en estas edades los niños han desarrollado las habilidades necesarias para establecer una conversación en el ámbito de los significados y las definiciones. Al entrar en contacto con algunos niños de estas edades teniendo como premisa sus historias, se pudo constatar que su relación con el exterior de su casa se limitaba al parque del conjunto residencial como máximo y en las narraciones no se aludía a los recorridos habituales (casa-colegio). Esto arrojó una primera estructura de sentido referida a la calle como el espacio materializado en el orden de lo público, pero al mismo tiempo presentó la necesidad de hablar con niños que tuvieran otra relación con la calle en aras de ampliar la perspectiva, ya sea porque pasen un tiempo considerable en la calle o porque su dinámica de vida este determinada

por esta. De esta manera la edad establecida en la metodología y en el planteamiento inicial de la propuesta amplía su rango a 12 años de edad.

Por otro lado, las intervenciones de los adultos acompañantes, no deben dificultar la interacción con el niño, por más que este repita lo que el adulto quiere que el niño responda, pues finalmente es él quien decide si responde lo sugerido o no, además esta relación intergeneracional nos deja ver cierto interés del adulto por intentar sobre el niño una reproducción humana pensada desde los propio intereses e imaginarios, más que una interpelación o un reconocimiento de las representaciones que el niño realiza del mundo que habita.

También existe una cuestión válida de ser traída a colación y es aquello que tiene que ver con el diseño de las entrevistas o más bien a las preguntas que conforman esas entrevistas, pues se ha notado que a preguntas como, ¿qué es la calle?, sin la introducción en un ambiente de conversación o sin establecer una relación con el niño entrevistado, se puede opacar bajo respuestas como *todo* o *no sé* interfiriendo el fluir de las narraciones, habría que permitir el contar del niño como premisa y formular preguntas que hagan énfasis sobre todo en lo dicho por ellos y que sea importante de ahondar. Con esto no se quiere decir que no es visto como válida la formulación de preguntas sino que es necesario que estas se inmiscuyan en el relato del niño y no que el relato sea determinado por estas.

Lo contado hasta aquí, es visto más bien como situaciones que ocupan un lugar relevante dentro de la investigación, pero conducen al mismo tiempo a una reflexión a profundidad sobre los estudios en infancia, centrada en la forma en que logramos acceder a esa información, en las estrategias de adaptación metodológica exigidas por el tipo de población investigada, en el sin número de realidades y situaciones apremiantes durante el proceso, las tensiones y consideraciones que como investigadoras y maestras debemos tener presentes en el abordaje de los niños.

Pese a que es una indagación que aún se sigue desarrollando, no se ha concluido el seguimiento a los efectos de esta investigación en el impacto de las políticas públicas, pero se logra percibir algunas derivaciones de las prácticas de los niños en relación a la calle, como un asunto que pone de manifiesto las transformaciones sociales junto a las espaciales futuras. Además, pensar la calle con los niños es un ejercicio de ciudadanía y participación que permite apreciar las maneras de habitar el espacio, pero también los ideales que se ponen en juego en relación a lo que se quisiera que fuera la calle y a lo que se espera que fuera en niño en la calle, asunto vital para llevar a cabo planes de desarrollo urbano y diseño de políticas encaminadas a retomar este espacio como válido en relación a la infancia.

Referencias

Berger, P. y Luckman, T. (1982). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Delval, J. (1989.) *El mundo social en la mente infantil. La representación infantil del mundo social*. Madrid.

Galeano, M.E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Ruiz, O.J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

La generación de ingresos en procesos educativos con jóvenes que habitan la calle. Los programas dirigidos a "gamines", "pandilleros" y jóvenes excluidos en el IDIPRON

HARRISON LÓPEZ CUARTAS.

El IDIPRON y la generación de ingresos en la educación de niños y jóvenes de calle

La generación de ingresos y la formación para el trabajo han sido elementos presentes en algunos procesos educativos, de rehabilitación, con jóvenes que habitan en las calles de Bogotá. Han sido, igualmente, una necesidad que se ha mantenido constante en los programas dirigidos a estas poblaciones, a pesar de las transformaciones que se han dado en la forma de habitar las calles, como en sus relaciones y prácticas y en sus necesidades vitales y/o materiales durante los últimos 50 años.

¿Por qué se contemplaron e implementaron este tipo de estrategias en el IDIPRON desde sus inicios? ¿A qué se debe que se mantuviera la necesidad de pensar en la generación de ingresos? ¿A qué se deben las transformaciones que se han dado en estas estrategias durante 50 años de vida institucional?

Al respecto, cabe señalar como una respuesta inicial (y parcial) que, la generación de ingresos y la formación para el trabajo se han visto como elementos ineludibles en los procesos educativos con niños y jóvenes habitantes de las calles, pues han sido considerados como medios para finalmente satisfacer sus necesidades materiales, ante la ausencia de redes familiares y sociales que las cubrieran, y/o en el caso de que la precariedad de los medios de estas redes.

Los "gamines": De las camadas a la industria juvenil

Las primeras estrategias de generación de ingresos que se desarrollaron en el IDIPRON surgieron casi de manera paralela a la creación del Instituto, y fueron incluidas en el programa de intervención diseñado a inicios de la década de los 70, para la atención de niños y jóvenes de la calle que tuvieran entre 10 y los 15 años de edad: los "gamines"[20].

En la calle encontraban las "galladas", grupos de niños y jóvenes, quienes igualmente tomaron la decisión o se vieron forzados a dejar sus hogares, y las "camadas", los lugares donde dormían juntos para protegerse de los peligros de la noche y compartir las experiencias vividas por la "gallada" durante el día. La calle era entonces un espacio de libertad y una posibilidad de protección, socialización, entretenimiento y, sobre todo, construcción de afectos, que los jóvenes difícilmente estaban dispuestos a cambiar por un lugar donde eran maltratados, reprimidos y vistos como un problema.

En este contexto surgió el IDIPRON, en la época también llamado programa Bosconia-La Florida, como una alternativa de atención de niños y jóvenes de la calle. A diferencia de la represión y la sanción moral de las prácticas de niños y jóvenes de la calle que caracterizaba a los programas existentes, la propuesta del IDIPRON buscaba atraerlos a un proyecto educativo de puertas abiertas, basado en el afecto y en el respeto de su libertad[21], razón por la cual su vinculación y permanencia sería voluntaria. Además, propendía por la creación de un ambiente limpio y agradable que contrastara con las condiciones en las que vivían en la calle (IDIPRON, 2009).

[20] Los denominados "gamines" eran niños quienes además de dormir en las calles del centro de la ciudad, sobre todo grupos también conocidos como "camadas", eran reconocidos por cantar en los buses y mendigar comida o dinero, y visibles por sus caras sucias y por vestir harapos (Pérez, A., y Varila, D., citado por IDIPRON, 2014, p.20).

[21] El respeto de la libertad partía de la no estigmatización de ciertas prácticas o hábitos de los niños adquiridas durante su vida en la calle, por ejemplo, el consumo de drogas o el lenguaje rudo.

El programa fue concebido de manera gradual. No buscaba sacar a los niños de la calle de forma inmediata, sino hacerlo pasando por diferentes etapas en las que, sin pasar por encima de las relaciones que establecieron con la calle y con sus "galladas", fueran conociendo otra forma de vida y de relacionarse hasta que por su propia iniciativa solicitaran ser aceptados en el programa. Durante su estadía allí, niños y jóvenes, además de iniciar o retomar su educación formal (de manera flexible), asistían inicialmente a talleres vocacionales y luego a talleres técnicos. Los primeros eran considerados como una etapa lúdica y de exploración de habilidades y los segundos como una etapa de mayor rigor y disciplina en el aprendizaje de un oficio.

Era fundamental hacer que los jóvenes se cuestionaran sobre la viabilidad de seguir viviendo en la calle y mantener ese estilo de vida. Cuando crecieran, ya no sería tan fácil recibir dinero y comida de las personas, y tendrían que verse forzados a robar para poder sobrevivir. Por esta razón, se consideró como una prioridad que aprender a defenderse conociendo diferentes técnicas de trabajo, y que por este camino llegaran a inclinarse por alguna. Así las cosas, la educación y los talleres se centraban en aprender a hacer cosas, adquirir destrezas y habilidades que les sirvieran para enfrentar el mundo cuando salieran del programa.

Hacia la década de 1980 el IDIPRON contaba con talleres y maquinarias sofisticadas para la época, cuya intención era constituir una industria juvenil. Sin embargo, con el paso del tiempo y los desarrollos tecnológicos en el campo de la producción, quedaron rezagados. Tampoco cumplían con los requisitos para producir en serie, por lo tanto la producción de la industria juvenil perdía cada vez más terreno respecto a otras empresas. Los trabajos que realizaban eran generalmente encargos y labores puntuales. En últimas, la industria no logró consolidarse como un proyecto rentable, razón por la cual se mantuvo durante cierto tiempo, pero de forma inestable.

Los "trapecistas": De las pandillas a las prácticas laborales

A inicios de la década de 1990, se produjeron dos grandes transformaciones en las dinámicas de la calle. Por un lado, se evidenció un cambio en el consumo de sustancias psicoactivas. A partir de este momento se presentaría una ampliación de la oferta de drogas disponibles en la calle y se observaría el crecimiento en la adicción y dependencia de estas sustancias, por ejemplo, en el consumo de bazuco y perico. Por otro lado, se asistió a la emergencia de las pandillas, agrupaciones juveniles caracterizadas principal, aunque no exclusivamente, por la comisión de delitos y el ejercicio de la violencia en los barrios periféricos de la ciudad y a su aparición con fuerza en la agenda pública distrital.

Esto marcó una diferencia con los "gamines" que llegaban a habitar la calle por falta de afecto, maltrato o por abandono. Estos jóvenes que habitaban la calle a inicios de la década de 1990, aunque tenían problemas económicos, no dormían en la calle y además tenían la posibilidad de obtener más dinero y de forma más rápida que la población que inicialmente atendió el instituto, por medio de actividades ilícitas.

En este contexto, a mediados de la década de 1990 surgió el programa jóvenes "trapecistas"[22]. El proceso educativo siguió siendo gradual, en la medida en que consistía en el paso de jóvenes "pandilleros" por procesos de educación flexible y talleres, sin embargo, además de tratarse de una población con características diferentes, se incorporaron como nuevas estrategias de generación de ingresos los convenios de práctica laboral o productiva con otras entidades públicas de la ciudad, también llamados "proyectos".

[22] El término "trapecista" fue acuñado el sacerdote Javier de Nicoló. Llamaba así a los jóvenes de la década de 1990 que permanecían la mayor parte del tiempo en la calle porque consideraba que caminaban por una cuerda floja y que en cualquier momento podían desequilibrarse o llegar a habitar la calle de tiempo completo, pero también podían recuperarse o volver a su posición. Es decir, se consideraba una etapa previa a la del "gamín" de los década de 1960 quien rompía los vínculos con su familia y su barrio casi por completo. Además de lo anterior, se caracterizaban por agruparse principalmente bajo la forma de pandillas.

El proceso educativo iniciaba con el contacto del IDIPRON con los jóvenes en la calle. Posteriormente, los jóvenes se dirigían a las Unidades de Protección Integral (UPI), donde asistían a formación académica y a talleres lúdicos. Dependiendo de su regularidad en la asistencia y sus calificaciones, pasaban a otras UPI. Allí asistían a talleres técnicos y, dependiendo de la regularidad en su asistencia y de su comportamiento, se postulaban para que fueran vinculados a convenios interinstitucionales de práctica laboral.

Para el año 1997 iniciaron los convenios, dirigidos principalmente a la vinculación de los jóvenes que no lograban "encaminarse" o "superar" su situación de calle con los talleres y demás procesos educativos. Uno de los primeros convenios que se firmaron fue con el acueducto, por medio del cual los jóvenes realizaban tareas como, por ejemplo, la limpieza de cañerías. Luego se firmaron convenios con el Instituto de Desarrollo Urbano (IDU) y el Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD) para realizar actividades como cortar el césped en los parques de la ciudad. Inicialmente las entidades proporcionaron los implementos de trabajo, pero luego fueron los mismos jóvenes quienes adquirieron sus propias herramientas de trabajo por las cuales recibían el pago de un dinero por concepto de alquiler.

A pesar de los esfuerzos por encontrar nuevas fuentes de ingresos para los jóvenes, los talleres y convenios atravesaron una serie de problemas, entre los cuales se destacan dos. Por un lado, considerar el dinero como el factor de "enganche" de los jóvenes al proceso pedagógico, es decir, sustituir en la práctica los incentivos afectivos y pedagógicos por los económicos como razón principal de los jóvenes para vincularse a los programas del Instituto. Por otro lado, no relacionar los contenidos y las experiencias de la formación brindada en los talleres con las prácticas productivas llevadas a cabo en los convenios. A manera de ejemplo, mientras en los talleres se aprendían elementos de un oficio como la metalmecánica, en los escenarios de práctica laboral abiertos por los convenios se destapaban alcantarillas.

Los jóvenes "informalizados": Del parche a la generación de ingresos

A partir del año 2010, el IDIPRON amplió su oferta de programas a jóvenes con características muy diversas[23], pero que tenían en común el hecho de encontrarse inmersos en múltiples sistemas de exclusión, especialmente marginados del mundo de la educación y del trabajo. En este contexto, las estrategias de generación de ingresos se desplegaron mediante programas como Jóvenes en Paz y Misión Bogotá, que permitieron a los jóvenes retomar y culminar sus estudios de bachillerato o iniciar un técnico-laboral después de haber estado más de un año desescolarizados, recibiendo de forma simultánea un dinero para cubrir gastos de manutención sujeto a la asistencia a los procesos formativos.

Esta nueva concepción representó para el IDIPRON un cambio con los programas anteriores, especialmente por la llegada de madres jóvenes. También se identificó que una proporción significativa de los jóvenes vinculados no consumían drogas, y que asistían a grupos juveniles con características diferentes, "parches", que no necesariamente estaban conformados como pandillas y cuya cohesión no tenía relación directa con el ejercicio de la violencia o la comisión de delitos sino con una identificación territorial (como pertenecer a un mismo barrio) o cultural (como en el caso de los *hip hoppers* o los integrantes de barras futboleras). Se trataba de jóvenes que seguían habitando la mayor parte de su tiempo y relacionándose en la calle, pero cuyas dinámicas y necesidades materiales eran otras.

Más allá de los conflictos que ha generado el dinero como factor de "enganche" o incentivo económico para la vinculación al programa, que ya se venían presentando desde antes con los programas dirigidos a los "trapecistas", el principal problema al que se han enfrentado estas estrategias paralelas de generación de ingresos, y de formación para el trabajo, han sido el divorcio

[23] Jóvenes de sectores LGBTI, con discapacidad física, madres, padres, integrantes de barras futboleras, en conflicto con la ley, habitantes de zonas de la ciudad donde se concentraba una proporción importante de conflictos y delitos violentos, entre otros.

entre la oferta de programas académicos y técnicos laborales limitada a ciertas áreas del conocimiento y del hacer, la vocación de los jóvenes y sus gustos, intereses y expectativas y las demandas del mercado laboral, donde además de exigirse cualificación restringida a saberes determinados y habilidades sociales acordes con las necesidades de producción, se trabaja en condiciones de precariedad. En otras palabras, estos jóvenes, además de cargar con el lastre de ser marcados por la calle, difícilmente pueden formarse y trabajar en lo que deseen.

A modo de conclusión: Calle, educación, generación de ingresos y política pública de juventud

Como se observó a lo largo de esta ponencia, las "galladas", "pandillas" y "parches" en diferentes momentos históricos han demostrado la necesidad, y tendencia de los jóvenes, a agruparse con otros en la calle. Estas formas de agrupación han representado para los jóvenes la construcción o el encuentro de un espacio que proporciona afecto, protección, entretenimiento y herramientas necesarias para la supervivencia en un ambiente por lo general se presenta como adverso.

En este contexto, las estrategias de generación de ingresos han surgido y se han mantenido en los programas de atención del IDIPRON dirigidos a niños y jóvenes habitantes de calle (o que permanecen la mayor parte de su tiempo en ésta) porque éstos se han orientado a romper su relación con la calle, con las prácticas mediante las cuales aprendieron a defenderse y a sobrevivir en ésta, con los grupos con quienes construyeron lazos que les representaban protección, cuidado y afecto, y ante este escenario se hace necesario adquirir nuevas habilidades, destrezas y redes que les permitan afrontar como individuos un escenario que sigue siendo adverso, especialmente el términos del trabajo y de búsqueda de medios para la satisfacción de las necesidades materiales.

Al respecto, y de cara al proceso de formulación de la política pública de juventud que se avecina en la ciudad, cabe preguntar qué campo de alternativas de generación de ingresos se

pueden abrir a partir de las habilidades que los jóvenes han desarrollado en la calle y si es posible enfocar este tipo de saberes de la calle al desarrollo de algún tipo de oficio o actividad que, además de serles útil y de representarles ingresos para la satisfacción de sus necesidades materiales, sean reconocidas y valoradas socialmente.

Referencias

Nicoló, J. (2009), *Musarañas. Programa de intervención con niños de la calle*. Bogotá: IDIPRON-UNICEF-Fundación Servicio Juvenil.

IDIPRON. (2014). *Niñez, juventud y derechos. Una lectura situada*. Bogotá.

Reflexiones en torno participación de las OSC en la comprensión de los nuevos paradigmas en el fenómeno de las infancias en situación de calle o en riesgo de serlas en la Ciudad de México

PERLA JEANETTE MENDOZA JUÁREZ.

Objetivo

Presentar el contexto en el que viven los niños en situación de calle, el cambio generacional y la comprensión de los nuevos riesgos y la vulneración de sus derechos en la Ciudad de México. La participación de las ONG como parte de las nuevas estructuras (tercer sector) que complementan hoy en día las funciones del Estado.

Pertinencia Social

Conceptos de los niños en situación de calle en la Ciudad de México

Los niños en situación de calle en México han tenido una historia de siglos, originada en la colonización debido a la expulsión, del territorio, de los habitantes originarios. Sin embargo, los niños y adolescentes que deambulaban solos, en busca de monedas y/o trabajo, que escapan de situaciones de violencia, duermen en las calles, alcantarillas, puentes y estaciones del metro, se incrementaron a mediados de la década de los ochenta debido a los cambios políticos, económicos, demográficos y planes de desarrollo industrial, acelerando la falta de servicios de apoyo en algunas

ciudades. Algunas zonas del país, como las petroleras en Veracruz[24] (Narváez, 2002) y las textileras en Puebla, más que beneficiar a las poblaciones, produjeron situaciones de desigualdad y marginación. Producto de ello es la baja escolaridad, la discriminación, las escasas fuentes de empleo en diversos estados, que actualmente están supeditados a la pobreza. Así, muchas de estas personas (de diferentes estados), por falta de documentos y políticas públicas que les brindaran apoyo, fueron expulsadas de su núcleo familiar y hasta de sus comunidades migrando, así, a la Ciudad de México.

La pobreza es, en sí misma, violenta, pues obstaculiza el cumplimiento de los derechos de las personas. Los más vulnerados son los derechos otorgados a los niños porque, debido a los bajos recursos económicos de sus familiares, se les expone al hambre, a la violencia y a las drogas; fenómenos que pueden presentarse hasta en el mismo núcleo familiar.

No hay cifras exactas de cuántos niños han vivido en la calle y siguen viviendo en ella. Ahora, se han sumado esas cifras y la crisis de violencia que viven países de Centro América como Honduras, El Salvador y Guatemala, principalmente, porque, en estos lugares, tener preferencias sexuales distintas es sinónimo de muerte. Miles de estos niños y niñas que viajan al norte (menores no acompañados, es el término oficial de la Comisión Mexicana de Apoyo a Refugiados: COMAR) llegan a México en busca de refugio político, algunos están de paso, pero en ese tránsito pueden permanecer por tiempo indefinido en las calles, en donde son víctimas de todo tipo de abusos, incluyendo a la trata de personas y el consumo de drogas. El gobierno piensa que hacer un censo usando los instrumentos del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) es imposible, pues son chicos con mucha movilidad; y, por lo tanto, no hay una claridad entre los niños que trabajan y los que duermen en la calle.

[24] En la década de los 90, los municipios que más expulsaron niños a la calle fueron: Minatitlan, Coatzacoalcos, Orizaba, Poza Rica y el Puerto en el estado de Veracruz, consecuencia de la pobreza y falta de atención a la infancia.

La Secretaría de Seguridad Pública (SSP) del gobierno federal en un informe, presentado en 2010, habla de cifras que demuestran que durante la década de los noventa hubo un incremento de los niños en situación de calle, pero sin especificar la situación en la Ciudad de México (CDMX). Aún con estas aclaraciones, los resultados de los dos censos que se realizaron, pero sobre todo el realizado en 1995, fueron: 13.373 niños y niñas menores de 18 años. Entre uno y otro censo se registró un incremento del 20%. El 85.40% eran varones y sólo 14.60 % mujeres, que tenían como actividad económica la mendicidad y limpiar parabrisas. (SSP: 2011:4). Pero este informe se entregó hace seis años, y la diferencia en la fecha de entrega de este y el anterior es de quince y veinte años. Y esas cifras han variado abismalmente en la última década.

Ahora veamos las categorías que de acuerdo a su condición en la calle pueden diferenciar a unos niños de otros que trabajan y están en riesgo de padecer esta situación.

> Los niños y jóvenes en la calle son aquéllos que realizan actividades dentro de la economía informal pero, que mantienen vínculos con su familia a través de su contribución al ingreso familiar, los niños en situación de calle, son quienes han abandonado su entorno familiar y su pertenencia identitaria y los niños y jóvenes en riesgo de calle o en proceso de expulsión a los espacios de la calle, que han padecido la pobreza extrema, y conflictos familiares externos (…). (Curiel, 2010, pp. 269-270).

Aunque aquí sólo se mencionan tres categorías pueden existir más, de acuerdo al tiempo que van pasando en la calle y también a sus prácticas; además de los niños migrantes centroamericanos, que están en tránsito dentro del país, tratando de llegar a Estados Unidos. De ellos, las cifras en este momento no tienen fundamento, pues se habla de miles, pero distribuidos en todo el territorio. A las calles de la CDMX sólo llegan aquellos que han superado los peligros de la frontera sur como son los extorsionadores.

Cuadro 1. *Grados de "callejerización" y de riesgo, encontrados en el trabajo con niños en situación de calle y en condiciones de riesgo.*

Nivel: Factores de riesgo	Nivel 2	Nivel 3: Con prácticas de calle	Nivel 4 y 5: En situación de calle
Permanecen allí solos, sin cuidado de adultos. Pueden vivir alguna situación de violencia familiar.	Han sido expulsados de la escuela o no han tenido acceso a ella.	Ya han pasado algunas noches y días completos fuera de casa.	Pernoctan y realizar todas sus actividades en la calle.
Presentan algún problema de conducta que puede ser violenta, pero continúan estudiando.	Algún familiar consume drogas o ha vivido en la calle. Viven situaciones de violencia intrafamiliar.	Ya no asisten a la escuela y comienzan a consumir alguna sustancia psicoactiva (inhalables de uso frecuente).	Pueden o no tener un problema de drogodependencias.
Viven en una zona de alto riesgo o de alta vulnerabilidad social.	Viven en una zona de alta vulnerabilidad social.	No han roto el vínculo familiar. Frecuentan lugares cercanos a su casa.	Han perdido contacto (total o parcial) con la familia, siendo expulsados de ésta.
No trabajan fuera de casa.	Trabajan en las calles para contribuir al gasto familiar o como apoyo.	No se identifican como niños y adolescentes en situación de calle por no haber dejado su casa.	Su identidad, códigos y lazos, son establecidos por la dinámica de calle.

Hace por lo menos unos diez años, en la fundación Pro Niños de la Calle, comenzamos a cuestionarnos acerca de los distintos perfiles que íbamos encontrando, pues llegaban al Centro de Día, niños que habían sido referidos por un albergue temporal del gobierno de la Ciudad de México, que no habían pernoctado en las calles, pero sí se habían alejado de sus familias.

Hemos procurado comprender las nuevas prácticas que pueden llevar a los niños y adolescentes a conectarse con la calle de una forma distinta, pues al menos, en la Ciudad de México, los grupos del nivel 4 y 5 están desapareciendo.

Metodología

La participación la OSC Fundación Pro Niños de la Calle IAP

La Fundación Pro Niños de la Calle IAP se encuentra en la Delegación Cuauhtémoc de la Ciudad de México, es decir, cerca al centro de la ciudad: de Tepito, la Lagunilla, Garibaldi; lugares en los que por años, cientos de niños y adolescentes, en situación de calle, habitaron. Sin embargo, en la última década, encontrarlos allí fue una tarea ardua.

Se realizó una investigación, junto con otras organizaciones de la sociedad civil, que nos permitiera reconocer mejor este fenómeno. Pero los chavos ya no se quedaban en grupos ni eran tan fáciles de encontrar. Así que pensamos que esta experiencia nos llevó a considerar que era necesario modificar nuestra mirada de la realidad social. Necesitábamos leer de otra manera los cambios a los que nos enfrentábamos, para poder contribuir desde otra posición.

La fundación tiene 23 años de existencia y, durante 16 años, sólo contó con un programa llamado: “De la Calle a la Esperanza”, que constaba de tres etapas: Trabajo de Calle, Centro de Día y Opción de Vida. Especializándonos sólo en atender este tipo de situaciones y así lograr el reintegro de varones, menores de 18 años de edad, a su familia. Después de que los educadores de calle los vinculaban al Centro de Día y Opción de vida, los acompañaban a algún programa residencial o de desintoxicación; a aquellos que querían iniciar una vida independiente los preparaban para ello.

En 2009, surge Casa de Transición a la Vida Independiente y en 2013, el primer programa de Prevención, llamado Atención a Familias. Allí se atienden a hermanos, padres o cuidadores de niños y adolescentes que se encuentren en los niveles de riesgo 1,2 y 3 del cuadro 1. Dentro de

este contexto, se desarrolló la Fundación, que siempre intentó establecer estrategias de prevención para niños y adolescentes, tanto para los que estaban en riesgo de conectarse con la calle como para los que ya están inmersos en ella. Hicimos un análisis acerca de aquellas causas que pueden llevar a niños, niñas y adolescentes a tener prácticas de riesgo o que por su situación vulnerable los puedan conectar con la calle, aunque no propiamente vivir en ella. A partir de la experiencia con los niños en situación de calle, con el Instituto de Asistencia e Integración Social (IASIS) del Gobierno de la Ciudad de México, Casa Alianza, Étnica entre otras, comenzamos a darnos cuenta que los niños que antes migraban, a la Ciudad de México, ya no lo hacían.

Durante el 2015, con el acompañamiento del equipo educativo de la Fundación, realizamos un análisis causal, dentro del marco lógico para la elaboración de un árbol de problemas y un árbol de objetivos, definiendo las causas del perfil de niños en situación de calle y en riesgo de conectarse con la calle. Aquí sólo presentaré el cuadro de las causas de la relación de riesgo con la calle, en las que, consideramos, podemos incidir de manera directa. Pues, aunque existen problemas a nivel macro social y político no aparecen en este análisis por no poder trascenderlos de acuerdo a nuestros objetivos operacionales.

Cuadro 2. *Aumento de las Conexiones con las Calles de NNA en la Ciudad de México y Zona Conurbada.*

Pocos espacios de Participación para NNA	**Ambientes Familiares con poca estructura y Patrones de Crianza con problemas de violencia**	Ambientes Familiares donde se normaliza el uso de la violencia como estrategia educativa.	Presión por estereotipos y Modelos.	Alta deserción escolar y bajo rendimiento académico.	Alta oferta y distribución de sustancias psicoactivas.

Falta de Actividades Alternativas para el Desarrollo de Habilidades	**Escasas habilidades parentales**	Relaciones de maltrato.	Expectativas sociales deformadas por la cercanía de grupos delincuenciales que permea a las familias y las comunidades.	Profesores con poca habilidad para contener y acompañar a los NNA en sus situaciones que condiciona el aprendizaje	Alto uso y abuso de sustancias psicoactivas.
	Escasa Comunicación entre los miembros de la familia	Violencia sexual familiar y social.		Sistema educativo obsoleto: discrimina y no promueve el aprendiza y participación de los grupos.	
		Cultura que valida la violencia			

		como forma de relación.			

Resultados

Nuestro objetivo es lograr que estas conexiones disminuyan, a través de programas preventivos que puedan modificar los modelos de relación basados en la violencia.

Desarrollamos una metodología que trata de construir relaciones de buen trato, que es otra de las cosas a las que aspiramos en los tres programas. Hoy en día 995 chavos han dejado de vivir en la calle, desde el 1997 hasta 2016.

La teoría que nos sostiene está basada en la relación interdisciplinaria de la psicología evolutiva, del desarrollo, la sociología y la antropología: Proponemos una forma de relación llamada la triple postura: Apego-Cooperación- Mentalización.

En los tres programas consideramos que los educadores son figuras de referencia, que crean estrategias para que el encuentro diario puede ser una oportunidad para inspirar a los NNA a construir un sentido para sus vidas, que pueda hacer puentes para reconocer sus propias fortalezas (apego); pero al tener rituales todos los días, como compartir la mesa y/o ayudar al otro, estamos proponiendo relaciones basadas en la solidaridad, amistad y la importancia de la convivencia (cooperación). Las preguntas están pensadas en la reflexión de los actos (mentalización). Esta propuesta educativa se realiza tanto con los NNA que asisten al Centro de Día, como con los chicos de CTVI y también con las familias. Estamos llevando talleres de sensibilización al sector educativo y es nuestro propósito capacitar y sensibilizar al personal del gobierno, que tenga a su cargo niños en situación de desamparo, para que puedan desarrollar habilidades que les permitan cambiar su mirada hacia ellos, como una de mayor esperanza en lo que pueden lograr a lo largo de sus vidas.

En México los DIF se encuentran desarticulados, los estatales de los municipales, y a pesar de que se han creado leyes que obligan a este órgano de Desarrollo Integral de la Familia a hacerse cargo de los cuidados y atenciones de los menores de edad en situación de vulnerabilidad, no hay el desarrollo de la infraestructura y postura de esperanza y esfuerzo que se requiere para el acompañamiento de los NNA y sus familias, además de brindar los servicios necesarios para que esto ocurra. Es por ello de suma importancia articular los esfuerzos de las OSC con los gubernamentales para tener como resultado un desarrollo basado en un sentido de vida más pleno para los NNA más vulnerable de nuestro país.

Referencias

Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana de la Secretaría de Seguridad Pública del Gobierno Federal. (2011). *Niños y adolescentes en situación de calle*. México. Recuperado de http://www.ssp.gob.mxs/portalWebApp/showbinory?hoderds/BA%20Repository/1214172/archivo

Narváez, A. (2002). *La Infancia callejera en Veracruz: de la Atención Educativa a la Incidencia Legislativa*. México.

Curiel, M. A., Núñez, G., Meléndez, J. M., y Ortega, I. (2010). Organizaciones de la Sociedad Civil de Asistencia Social que atienden a niños adolescentes y jóvenes en situación de calle en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México. *Revista de Investigación Científica*, *18*(36), 269-270.

MESA 2_16

JUVENTUDES Y DESIGUALDADES EN EL MUNDO ACTUAL: DIMENSIONES EDUCATIVAS, LABORALES Y TERRITORIALES

Coordinadores: Pablo Vommaro y Fabián Acosta.

Comentaristas: Pedro Nuñez y Liliana Mayer.

Educación intercultural: un diagnóstico desde la frontera México-Estados Unidos

EDUARDO TAPIA ROMERO.

BLANCA VALENZUELA.

Pertinencia social

El desplazamiento migratorio de México a Estados Unidos puede ser calificado como uno de los más masivos de la era Moderna. Entre los años de 1965 a 2015 más de 16.000.000 de mexicanos cruzaron la frontera norte y se establecieron en Estados Unidos.

En los últimos años, el deseo de la reunificación familiar, y el endurecimiento de las políticas internas de Estados Unidos hacia la migración indocumentada, han provocado el retorno de mexicanos hacia su país de origen, como revelan los datos del *Pew Research Center*: En el balance migratorio neto, entre la población que retorna y la que ingresa, durante el periodo de 2009-2014, hay un saldo negativo de 140 mil inmigrantes.

A esto se suma el hecho de que en los últimos años la cantidad de migrantes indocumentados que son trasladados de vuelta a México ha aumentado. En el último reporte del Departamento de Seguridad Nacional de Estados Unidos (DHS) se informa que se deportaron a 468. 685 mexicanos, cerca del 70% del total de extranjeros.

Además de lo mencionado, en México existe una polarización económica donde los estados del norte de la República reportan índices de mayor bienestar entre la población, mientras que el sur continúa con niveles de marginación en acceso a servicios básicos e ingreso per cápita (INEGI, 2016).

De todo lo anterior, surge la necesidad de generar políticas públicas que favorezcan el encuentro armónico entre las culturas y que brinden asistencia a la condición humana de los inmigrantes.

Metodología

La pregunta central de investigación es: ¿Existe un modelo de educación intercultural en las escuelas secundarias de la frontera norte de México?

La población de estudio, son docentes de educación básica secundaria pública del municipio de Nogales, Sonora, que atienden a población migrante, entendiendo el término "migrante" como aquellos alumnos no nacidos en Sonora, originarios tanto del resto del país, como de otros países, incluyendo a los llamados "de retorno".

El presente proyecto es: en cuanto al tiempo, prospectivo, de evolución transversal, observacional y descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2008), esto es, encaja con el modelo de encuesta descriptiva o como transeccional descriptivo o pre-experimental.

Los instrumentos que se aplicaron fueron: cuestionario, entrevista semiestructurada y grupos focales.

En la fase cuantitativa se adaptó un cuestionario diseñado para la tesis doctoral "Estudio comparativo sobre los métodos utilizados en educación intercultural en la población negra e indígena de Santa Marta y Palenque y la población de Málaga" de Adiela Ruiz Cabezas, quien autorizó su uso para este trabajo.

El cuestionario se aplicó a 113 profesores de educación básica de cinco secundarias de Nogales, Sonora: Técnica 80, Técnica 38, Técnica 9, Técnica 73 y Técnica 76.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa SPSS versión 21 y el programa EQS 6.1 (Bentler).

Resultados

Del total de participantes, el 48.7% son mujeres y un 51.3% son hombres. El nivel educativo de los profesores es: 59.3% tiene licenciatura, el 31.9% maestría, el 8% tiene doctorado y el .9% tiene otro, que en este caso es post-doctorado.

En cuanto a los años de antigüedad docente, se obtuvo una media de 9.41 años, con una mínima de 1 y una máxima de 30 años. En su experiencia con alumnos migrantes, el 85.8% de los docentes contestaron que sí han contado con ella, mientras que el 14.2% dijo no haber trabajado con esta población.

A continuación se presentan los resultados de las medias generales de cada una de las cuatro dimensiones del estudio:

1) Formación docente con respecto a la aceptación de la diversidad cultural: 3.28
2) Clima escolar intercultural: 4.01
3) Valoración y percepción frente a la diversidad cultural: planteamiento educativo intercultural: 4.19
4) Estrategias didácticas: (actividades, materiales y recursos): 4.43

En el modelo estructural se obtuvo que la formación docente predice a las estrategias docentes con una covarianza de .66, por su parte la dimensión de valoración y percepción afecta la formación docente con una covarianza de .56 y a la vez afectando el clima escolar con un .41; por otro lado el clima escolar provoca efectos significativos en las estrategias didácticas con una covarianza de .71.; por último se puede señalar que las estrategias didácticas se relacionan con una

covarianza de .68 la educación intercultural, de igual manera el clima escolar con .77, siendo altamente significativa.

Con respecto a la primera dimensión, sobre la formación de los docentes para la atención e inclusión del alumnado que proviene de contextos culturales diversos, la media que se obtuvo de esta dimensión fue de 3.28, la más baja de las 4 dimensiones del estudio. Los valores más bajos aquí los tiene el indicador: "formación por iniciativa personal", cuya media oscila entre el 3.01 y 3.12, de donde se interpreta que los docentes no se sienten suficientemente preparados, solamente un 14.2% contestó estar totalmente de acuerdo (valor de 5) al ítem: La capacitación inicial y permanente me ha preparado para atender a los estudiantes de diverso origen cultural, sobre todo para integrar a los que llegan por motivos migratorios.

Sobre el clima escolar intercultural, en relación a los valores que se deben de promover en los centros educativos, en específico el respeto a la diversidad, existe un común acuerdo entre los docentes, por lo que las medias son altas, como en el caso de los ítems 8 y 10 del cuestionario que tienen medias de 4.53 y 4.27. Estos valores se reducen en los últimos ítems relacionados con el uso de las lenguas que se hablan en el centro educativo, por ejemplo, 3.56 en el ítem 12: En el centro escolar se utilizan las lenguas de los grupos presentes; esto se debe a que las iniciativas consignadas por los docentes a través de la aplicación de la encuesta son escasas y desarticuladas.

Los planteles de esta frontera realizan actividades que fomentan la inclusión, las cuales surgen, en su mayoría, de iniciativas propias de la escuela, como se lee en las respuestas del ítem 14: escriba las actividades que se llevan a cabo para estimular o fomentar el conocimiento y reconocimiento de las diferentes culturas, donde se destacan los festivales, exposiciones, carteles y conferencias. Sin embargo, no se mencionan programas institucionales que estén orquestados desde las autoridades educativas a nivel estatal o federal, en una política unificada y con suficiente respaldo institucional.

Desde las entrevistas y grupos focales, se puede afirmar que: aunque el docente tiene presente que su labor es favorecer la inclusión y promover el respeto, existen todavía dinámicas de exclusión, marginación e incluso acoso escolar. El profesorado expone en su discurso que considera como "un reto" integrar a la diversidad de alumnos y manifiesta que el rechazo persiste.

Sobre la valoración y percepción frente a la diversidad cultural, se exploró la variable "actitud docente" por la vía cualitativa, de donde se delineó un mapa de actitudes, apoyado en la investigación de Medina (2009): inclusión, empatía, apertura, autonomía, confianza y cooperación. En general, se percibe una actitud positiva hacia la diversidad cultural en el aula por motivos migratorios, sin embargo, admiten que persisten dinámicas de exclusión, marginación y acoso escolar hacia esta población minoritaria que le "sufre", muchas veces sin suficiente apoyo de su familia o círculo social inmediato.

La categorización que hacen los docentes en su discurso para nombrar a los diversos grupos culturales a partir de su lugar de origen (los del sur, los Oaxaca, los chinos, etcétera) conlleva la asignación de características típicas-tópicas particulares, como mencionan Márquez y García (2014), al presentar resultados de estudios similares: "Estos planteamientos coinciden con los discursos mayoritarios que cosifican la identidad sostenidos tanto por los modelos asimilacionistas y segregador-compensador como en los resultados de los estudios realizados en España sobre educación intercultural" (p.163). Esto se cumple en esta investigación cuando los educadores describen a las poblaciones y las etiquetan según su lugar de origen como "tímidos", "cohibidos", "morenitos", etcétera. Esta práctica que subyace en la percepción de los docentes puede representar un obstáculo en el desarrollo y la inclusión de los estudiantes de diverso origen étnico, al atribuirle o relacionar conductas o actitudes con el sólo hecho de proceder de una cultura diferente a la mayoritaria.

En este mismo tema, la valoración y percepción se incluye en el cuestionario, como una tercera dimensión, donde los resultados apuntan a ser positivos, como es el caso del ítem 15 del

instrumento: el 92.9% de los docentes está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que se incluyan contenidos relativos al conocimiento de las diferentes culturas.

En el aspecto del conocimiento de los orígenes culturales y la situación específica del alumnado que llega a mi escuela por motivos migratorios (ítem 16) existe una relación con lo abordado desde la metodología cualitativo como "caracterización del alumnado inmigrante". En el cuestionario se obtuvo una media de 3.53, donde solo el 15.9% de los educadores afirmó estar totalmente de acuerdo en que conoce los orígenes culturales y la situación específica del alumnado inmigrante. Cuando se indaga sobre este aspecto por la vía cualitativa se obtiene que los docentes en ningún momento caracterizan a su alumnado desde su cultura, sino desde su estado de origen: como ejemplo se tiene que le llaman "la comunidad Oaxaca" (informante 12) a los alumnos que, en realidad, forman parte de una población mayoritariamente indígena (zapotecos y mixtecos, principalmente) y son oriundos del estado de México con mayor número de hablantes de lengua indígena (34.2% según el INEGI). El hecho de que en ningún momento se haya mencionado el nombre de algún grupo étnico en específico, puede interpretarse como un desconocimiento de la identidad cultural e incluso de una falta de interés en su conocimiento.

Otro hallazgo a partir de los resultados obtenidos en la pregunta inicial: ¿En su experiencia como docente ha trabajado con alumnos migrantes? Hubo un 14.2% del profesorado contestó que no, lo que pone de manifiesto la poca claridad que se tiene en el uso del término migrante o inmigrante, esto se confirma en el discurso de los docentes, cuando, en algunas de las entrevistas, se asocia esta categoría únicamente para el emigrante transnacional, que tiene como destino los Estados Unidos.

En cuanto a las estrategias didácticas (actividades, materiales y recursos) se obtuvo una media general de 4.43, la más alta del estudio. Los ítems están relacionados con el diseño, selección y aplicación de materiales, actividades y recursos que favorezcan la inclusión de las culturas y eviten los estereotipos, prejuicios o discriminación. Esto se contrasta con los resultados de las

preguntas abiertas donde se les pide especificar cuáles han sido sus estrategias para lograrlo y cuáles fueron esos recursos utilizados, en pocos casos se habla de una estrategia planeada con anticipación y más bien de recursos emergentes, según las necesidades en el ciclo escolar.

Impacto en la política pública

En relación con las políticas públicas educativas surgen varias propuestas, entre ellas, la de generar un plan diferenciado para contextos migratorios que favorezca:

- Un programa de formación docente que incluya temas de sensibilización hacia la diversidad y generación de estrategias didácticas, materiales y recursos.
- Una mayor aportación de recursos materiales y humanos en planteles fronterizos, sobre todo aquellos que se encuentran en las zonas periféricas de las ciudades o cercanos a las fuentes de trabajo de los migrantes.
- La integración de los círculos sociales inmediatos con el fin de hacerlos agentes activos en la creación de redes de asistencia hacia las comunidades inmigrantes.
- La generación de más instituciones o políticas de apoyo humanitario hacia esta población marginal.

La segunda propuesta es la multiplicación de programas y la mayor difusión de los ya existentes que tienen como objetivo favorecer las experiencias interculturales en el personal docente, no solamente hacia Estados Unidos, como en el caso del programa PROBEM, sino también hacia los estados del sur de México o de Centroamérica, con el fin de que los profesores conozcan de primera mano la realidad que padece la población migrante.

La tercera propuesta es sobre la modificación curricular de los planes de estudio en la región fronteriza con secuencias didácticas, temáticas y actividades que favorezcan el desarrollo

de competencias transversales, sobre todo aquellas relacionadas con la mejora de la convivencia escolar. Además, con el apoyo de los saberes disciplinares se brinde mayor luz y se amplíe la perspectiva en el tema de la riqueza cultural que aportan las personas implicadas en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Por último, incluir en los datos censales y estadísticos de las autoridades educativas a la población migrante como una acción en función de reducir su condición de "invisibilidad" ante el sistema de gobierno y la misma sociedad.

Referencias

Márquez, E., y García, M. (2014). Condiciones de posibilidad y desarrollo para una educación intercultural crítica. Tres estudios de caso en el contexto andaluz. *Investigaciones Sociológicas*. doi:10.5477/cis/reis.148.157.

Medina, A. (2009) *Didáctica General*. Madrid, España: Pearson Education.

Pew Research Center (2015). *More mexican leaving than coming to te U.S.* Recuperado de http://www.pewhispanic.org/2015/11/19/more-mexicans-leaving-than-coming-to-the-u-s/

Ruiz, A. (2013). *Estudio comparativo sobre los métodos utilizados en educación intercultural en población negra e indígena de Santa Marta y Palenque y la población de Málaga*. Madrid, España: UNED.

Políticas públicas y juventud rural en el Sumapaz: Un análisis a partir de las propuestas de gobierno en las campañas a las alcaldías municipales (2016-2020)

HERWIN EDUARDO CARDONA QUITIÁN.
MARLON DAVID GONZÁLEZ SAPUY.

Propuestas sobre juventud en el Sumapaz cundinamarqués

La región del Sumapaz es un territorio cundinamarqués ubicado sobre la vertiente suroccidental de la cordillera oriental colombiana. La conforman 10 municipios: Arbeláez, Cabrera, Fusagasugá, Granada, Pandi, Pasca, San Bernardo, Silvania, Tibacuy y Venecia. La mayor parte de la población del Sumapaz se ubica en; Fusagasugá el 60% y en Silvania el 10% de la población. El 59% de la población está ubicada en la cabecera municipal y en el sector rural el 41%. Para algunos municipios la población rural es mayor a la urbana tenemos, dentro de los datos proporcionados por el Incoder, que dentro de la estructura de la población por edades es mayor el porcentaje (52%) de los ubicados entre los 0 y 29 años, ascendiendo en porcentaje desde los 5 hasta los 20 años (Incoder, 2010. p.5-8). Los datos nos acercan a distintas miradas que hacen en este trabajo indispensable poner la atención en la Juventud (población con mayor porcentaje) y en el sector rural.

Trabajos recientes como los de Piñeros (2014) han puesto su atención en las distintas configuraciones juveniles que han surgido en este territorio. Fenómenos ligados a la llamada nueva ruralidad, como efecto de prácticas turísticas y la urbanización de áreas rurales, así como la proximidad con el trazo de la vía Panamericana (Bogotá-Soacha-Fusagasugá…) en el caso del

Sumapaz, que han influenciado los cambios sociodemográficos y han tenido implicaciones en la construcción de la juventud en la región.

Este trabajo surge como resultado y apuesta a partir de una de las necesidades que como región se evidenciaron alrededor del primer "Foro regional de juventudes rurales y política pública". Durante los recorridos por la región se recolectó información sobre planes, proyectos, programas y movimientos juveniles. Uno de los interrogantes que se formulan dentro de este trabajo es: ¿Las propuestas de campaña responden a las necesidades de contexto de los jóvenes en cada municipio?

El presente informe es elaborado a partir de un ejercicio de investigación que se introduce en temas referentes a la ruralidad en Colombia en general y a la región del Sumapaz en particular, además de conceptualizaciones teóricas sobre el abordaje de la política pública y su análisis. El resultado ha de ser un estado de cuestión de la política pública en la región del Sumapaz, donde se ha tomado como extracto los programas tanto de quienes se lanzaron a las alcaldías, como las personas que fueron electas y que permite al finalizar dilucidar acerca de los encuentros y desencuentros de la política pública con las realidades regionales ligadas a la población juvenil.

Las políticas públicas pretenden incidir en un tiempo-lugar determinado con condiciones de vida propia por parte de cada habitante, un contexto particular, dinámicas específicas de vida y producción política. Esto determina los alcances, apuestas, propósitos, intervenciones que en el tema de política pública se deben hacer para incidir de manera efectiva en la población. El objetivo ha de ser la revisión y comparación de las tipologías observadas en las propuestas de la última campaña para alcaldías.

De los diez municipios de la región se trabajan nueve, dejando ausente a Tibacuy debido a que la información no pudo ser consultada; se incluye el municipio de Icononzo del departamento del Tolima que se encuentra en medio de algunos municipios de la región del Sumapaz, pero que

como región hace parte de la zona de estudio; de hecho su incorporación ha sido necesaria por el eje de vía que los traza y comunica. La información que se relaciona es obtenida de folletos de campaña de cada uno de las y los candidatos para la alcaldía, además de información encontrada vía internet en páginas de campaña. Repetto (como se citó en Vásquez, Vonmaro y Núñez, 2014) "El mapeo de las agencias estatales nos permite incorporar una lectura de la institucionalidad social, en tanto entramado que, afectado por el entorno político, condiciona la agenda de la cuestión social y las respuestas estatales así como dar cuenta de la finalidad que persiguen y del organismo que las impulsa".

La distribución de candidatos por municipio se contempla así: San Bernardo 3, Cabrera 3, Pasca 2, Arbeláez 3, Pandi 4, Icononzo 5, Granada 5, Silvania 4, Venecia 3 y Fusagasugá 4. Desde las propuestas de campaña se ha elaborado una tipología de las propuestas de gobierno en el tema de juventud organizadas a raíz de características y particularidades; de esta forma se han identificado 13 directrices de política a partir de la incidencia en los indicadores de las propuestas que presentaron los candidatos a la comunidad:[25]

1) Políticas para el desarrollo e impulso del deporte y la recreación.
2) Políticas de reconocimiento y género.
3) Políticas de promoción por la educación.
4) Políticas de seguridad y convivencia.
5) Política de gestiones en salud.
6) Políticas de gestión cultural y artística.
7) Políticas de participación y organización juvenil.
8) Políticas que persiguen la conformación y constitución de políticas públicas en los municipios.

[25] La tipología ha sido organizada desde las campañas que se pudieron trabajar, pues de algunas y algunos candidatos no se encontró propuestas. El presente balance es traducido en tipologías.

9) Políticas enmarcadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
10) Políticas de emprendimiento juvenil.
11) Políticas de inclusión (LGBTI).
12) Políticas enmarcadas desde lo ambiental y rural.
13) Políticas sobre justicia.

Estas tipologías surgen como categorías emergentes de la lectura de los planes de gobierno. Es clave al momento de entender las preocupaciones existentes desde los mandatarios frente a la población juvenil de cada municipio que compone la región. De las 13 líneas estratégicas de política se evidencia la mayor incidencia en la política para el desarrollo e impulso del deporte y la recreación; le sigue a ésta, con nueve municipios, las políticas de promoción por la educación y la de gestión cultural y artística. Con ocho municipios encontramos la política que piensa en la conformación y constitución de políticas públicas para la población juvenil.

Disminuyendo la incidencia de líneas en municipios encontramos para seis de estos las políticas de gestiones en salud, para 5 municipios las que refieren a la participación y organización juvenil; para tres de estos las de emprendimiento juvenil y las enmarcadas en el sector ambiental y rural. Dentro de los ejes más problemáticos encontramos con incidencia en los municipios de San Bernardo y Cabrera la política de inclusión LGBTI y para los municipios de Pasca e Icononzo, las políticas enmarcadas en la justicia. Por último, las categorías más críticas son con tan sólo un municipio de incidencia (Fusagasugá), encontramos la política de visibilización y género; y para el municipio de San Bernardo la política de seguridad y convivencia y la de tecnologías de la información y la comunicación TIC.

Ya habiendo señalado la situación global enmarcada en las propuestas de los entonces candidatos para los municipios, ahora es necesario introducir la reflexión en relación a los candidatos ganadores y hoy alcaldes de cada uno de los municipios.

A continuación se relaciona en la tabla No. 2. Según municipio, las líneas estratégicas que los nuevos alcaldes y alcaldesas introdujeron en su propuesta de campaña:

Tabla No. 2**.** Indicadores de propuestas de juventud en campañas para alcaldías municipales en Sumapaz. (Refiere a los candidatos ganadores)

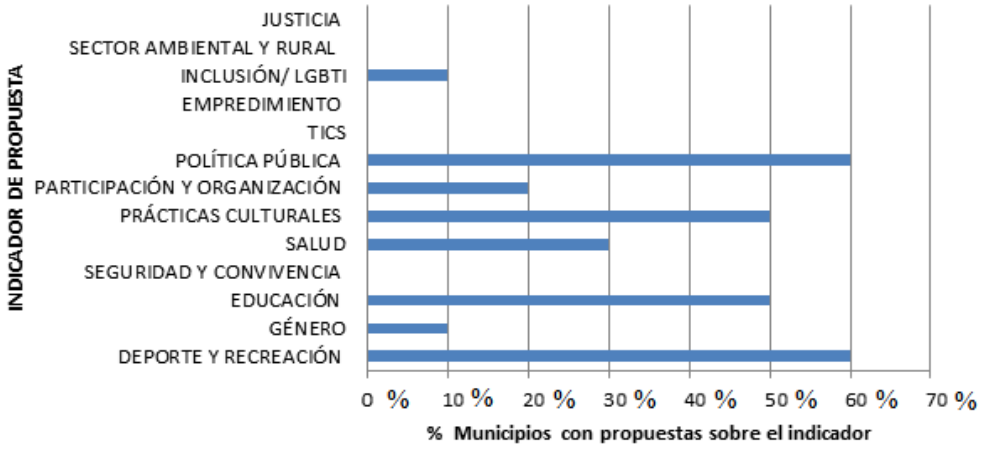
INDICADOR DE PPJ / N° MUNICIPIO	SAN BERNARDO	CABRERA	PASCA	ARBELÁEZ	PANDI	ICONONZO	GRANADA	SILVANIA	VENECIA	FUSAGASUGÁ
DEPORTE Y RECREACIÓN	-	X	X	X	-	-	X	X	-	X
GÉNERO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X
EDUCACIÓN	-	X	-	X	-	-	X	X	-	X
SEGURIDAD Y CONVIVENCIA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SALUD	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X
PRÁCTICAS CULTURALES	-	-	X	X	-	-	-	X	X	X
PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X
POLÍTICA PÚBLICA	X	-	X	-	-	-	X	X	X	X
TIC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EMPREDIMIENTO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
INCLUSIÓN/ LGBTI	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SECTOR AMBIENTAL Y RURAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
JUSTICIA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Dentro de la distribución de líneas estratégicas por municipio en las propuestas de campaña que acompañan a los candidatos elegidos se encuentra entre las más enunciadas las políticas referentes al desarrollo e impulso del deporte y la recreación y las que persiguen la conformación y constitución de políticas públicas con un total de seis municipios por cada una. Con 5 municipios

de incidencia las políticas que hablan de gestión cultural y artística y de promoción por la Educación.

El índice disminuye notablemente, pues encontramos con tres municipios de incidencia quienes enmarcan en su propuesta la política de gestiones en salud; con valores más críticos la política de reconocimiento de género enunciado solo en Fusagasugá y la de inclusión y LGBTI por el municipio de San Bernardo. Las políticas de seguridad y convivencia, las de tecnologías de la información y la comunicación, las de emprendimiento, las del sector ambiental y rural; y por último la de justicia no son enunciadas para ningún municipio. Vale la pena mencionar que algunos enmarcaban a la juventud como una categoría de trabajo específica en donde la mostraban como población vulnerable de la que es necesario acercarse para trabajar. En cuanto a otros no introducían en ninguna de sus categorías a la población Juvenil; por su parte sólo hablan de niñez, adultez y tercera edad.

Grafica 1. *Porcentaje de municipios con incidencia de propuestas por indicador*



Creación propia

Nos encontramos frente a vacíos en temas de políticas públicas: los porcentajes no superan a excepción de dos indicadores, el 60%, los demás se encuentran entre el 50% y 30% para el caso de tres indicadores; los otros 8 indicadores restantes están por debajo del 20% teniendo a 5 de ellos en 0%. Lo más preocupante de esto, y remite directamente al asunto tratado es saber que en ninguno de los municipios se proyectan propuestas enraizadas hacia lo rural y el sector ambiental.

"La participación política es uno de los campos en que se aprecia con mayor claridad que el concepto de juventud, aceptado y enaltecido en el plano teórico, carece de sentido cabal en la práctica." (Parra, 1986, p.88) pues cada vez son más las políticas que se fundan y fundamentan de postulados invisibles, de pareceres, en donde no existe una verdadera reciprocidad de la propuesta con la realidad. Las políticas públicas en el Sumapaz se han pensado en razón de lo urbano y no de lo rural; ni mucho menos se han tenido en cuenta algunos fenómenos ligados con la llamada nueva ruralidad como lo son el turismo y la urbanización de áreas rurales (Piñeros, 2014, p.8) característicos de la Región.

Consideraciones

Pensar la ruralidad al momento de hablar de política pública de juventud, implica deliberar alrededor de las distintas trasformaciones tanto políticas, sociales, culturales, de movilidad y trayectorias que han acontecido no sólo en el territorio, sino también para su población; debido a las dinámicas que ha acarreado la modernización del campo (efectos de la globalización en la ruralidad) y el conflicto armado (caso colombiano). Las miradas desiguales a partir de las cuales se han construido los relatos en torno a las juventudes, los han alejado de los escenarios de participación y deliberación; aún más cuando la política pública se piensa desde el centro y para jóvenes urbanos, así mismo; cuando las categorías de lo rural no son expuestas ni pensadas en ningún plan de gobierno.

Las consideraciones alrededor de las políticas públicas hoy, deben desligarse de los marcos institucionales y estructurales a partir de los cuales se les ha pensado y, por ende, desde donde se han construido. Deben por tanto pensarse desde la periferia, y con los actores; urge escuchar a las juventudes desde sus propias voces tanto individuales como colectivas, para que sean ellos desde un conocimiento asertivo de las realidades quienes definan las líneas bases de políticas públicas que tendrán incidencia en su población. Verlos a la luz de sus diversidades y desigualdades posibilitará un auténtico reconocimiento donde los espacios de socialización aumenten; y su producción política, experiencias estéticas y culturales sean traducidas en oportunidades y den paso a la edificación de políticas que respondan en su diversidad.

Los estudios muestran que Colombia está constituida y tiene en su mayor porcentaje características rurales, así mismo se evidencia para estos una menor presencia estatal. Esto permite referir a una de las problemáticas rurales que más aquejan como lo es las migraciones. A este punto referiríamos para el contexto colombiano: a mayor ruralidad, mayor vulnerabilidad. Los alcaldes y alcaldesas de los municipios han venido desarrollando proyectos para cobijar a la población juvenil especialmente escolarizada; la cultura y el deporte han sido los más sonados. Frente a esto

se evidencia un desconocimiento de las nuevas modas culturales y deportivas que han venido cobijando a la juventud, además de un preocupante porcentaje de la población desescolarizada a la cual no se incluye.

Esto deja en pie los retos y aciertos frente a los que se inician los nuevos alcaldes; Colombia, en general, y los municipios del Sumapaz, en particular, enfrentarán, los próximos 4 años, bastantes desafíos en temas de política pública de juventud. Ya han sido examinadas las líneas estratégicas a partir de las cuales se sustenta la mirada en la juventud; el reto ahora es incidir para que junto con los jóvenes y sus colectividades enmarquemos las líneas y las políticas que respondan a las necesidades de la región y generen ejes para la construcción de paz con justicia social en la Colombia rural; ombligo del conflicto armado y por lo mismo, blanco de especial atención frente a los diálogos de paz.

Referencias

Incoder (2012). *Caracterización Socio- demográfica del área de desarrollo rural de Sumapaz.* Subgerencia de planificación e información Álvaro Francisco Uribe Calad.

Parra, R. (1986) Ausencia de futuro. La juventud colombiana. *Revista de la CEPAL*, 29. Santiago de Chile.

Piñeros, R. (2014) *Juventudes rurales en el Sumapaz Cundinamarqués. Trayectorias sociales y relatos de vida*. Fusagasugá, Colombia.

Vásquez, M. Vonmaro, P. y Núñez, P. (2014) *Juventudes, inclusión y participación: interpretaciones acerca de las Políticas Públicas de Juventud en la Argentina reciente (2007 – 2013)*. Argentina: FLACSO/CONICET.

Los jóvenes de la generación 1.5 de inmigrantes en España: narrativas de trayectorias y estancias

ANA MARÍA RESTREPO ARBELÁEZ.

Objetivos de la indagación

- Identificar los sentimientos y juicios morales de los jóvenes colombo -españoles.
- Comprender los sentimientos y juicios morales de los jóvenes colombo –españoles.

Metodología del ejercicio

Este artículo presenta el resultado del análisis de los relatos de dos jóvenes que llegaron a España con sus familias. El análisis de los relatos se inscribe en el enfoque hermenéutico – interpretativo. Se adoptó la narrativa como estrategia metodológica; el proceso de sistematización de las narrativas de los jóvenes inmigrantes se realizó con base en el método de "Análisis de Narrativas para la comprensión en tiempos de oscuridad" (Quintero, 2010). Esta estrategia se constituye en cuatro momentos:

1. Registro de codificación
2. Nivel textual. Pre-concepción de la trama narrativa;
3. Nivel Contextual de la trama narrativa; 4. Nivel Meta-textual. Reconfiguración de la trama narrativa.

Resultados

La feminización de las migraciones se constituye en el escenario en el cual la infancia y la juventud emergen con voz propia. Los hijos de las mujeres y las familias inmigrantes han cobrado relevancia en los estudios de género y migraciones en los últimos años; en el ejercicio de indagación, los jóvenes expresaron que ellos no recordaban por qué sus padres emigraron a España, además, las situaciones que evocaron, mostraron que el impacto de la migración para ellos era diferente al de su madre.

Para los jóvenes su vida en el país de destino se plasmó en situaciones en la escuela, el barrio, el parque y afirmaron que la exclusión es real en ese país, pero que depende de la manera de como un joven asimile las prácticas culturales y además teja redes vinculantes con sus congéneres españoles.

Como relata Mariana:

> (...) además de que yo tenía prácticamente mi vida hecha allá, yo tenía **mis amigos**, tenía mis estudios en la universidad, allí la universidad es mucho más barata, de hecho para mí es gratuita, el propio Ministerio de Educación me subvenciona mis estudios en la universidad y aparte me da un dinero extra. (E1, MV, 08-2016)

El sujeto moral construye su vida en la interacción con los otros. La joven en su relato concibe la amistad como determinante de sus decisiones, porque es mediante la *amistad* y la *simpatía* que se encuentra con los sentimientos morales de sus congéneres, cualquiera que sea su país de origen. Shaftesbury, su teoría de la ética se basa en el *sentimiento*, como una vivencia interior que conduce al individuo hacia el bien, tanto propio como del género humano, y que, por *simpatía* respecto al orden universal y al fin natural de las cosas, permite el *amor* a la virtud y genera la armonía en sociedad. Para Shaftesbury, el hombre tiene un «sentido moral», una facultad innata para dilucidar en sus semejantes su personalidad y proceder, la calificación moral de sus

acciones. Es la ética del sentido moral: el hombre tiene una facultad innata para juzgar —con un juicio de valor— las acciones y las personalidades, y decidir su calificación moral, aprobarlas o rechazarlas (Marías, 1980). Sheyla (2006) presenta la noción de sentimientos morales en la interacción con el otro y afirma que asumimos que el «otro», igual que nosotros mismos, es un ser con necesidades, deseos y afectos concretos pero lo que formaliza su dignidad moral no es lo que nos diferencia, sino más bien lo que poseemos en común agentes hablantes y actuantes racionales. Además, las categorías morales que acompañan las interacciones con los otros, son las de justicia, obligación y derechos, y los sentimientos morales correspondientes son los de respeto, deber, valor y dignidad.

Relata Mariana:

> Cuando mis padres decidieron volver a Colombia, yo de verdad en un principio si tenía la idea de volver, pero a mí el hecho más importante o lo que me permitió decidir quedarme en España fue el deporte. Yo llevo ya más de diez años dedicándome al hockey, llevo más de cuatro años jugando en liga profesional, en la máxima liga española que sería como la primera división de fútbol, es exactamente lo mismo (...) entonces a sabiendas de que aquí en Colombia, pese a que si hay jockey, digamos que, el rendimiento, el nivel no es comparable con lo que vivimos allí, el nivel de competición que se vive en España y lo que yo he llegado a jugar en España aun siendo colombiana. Antes de que mis padres retornaran yo ya había jugado tres campeonatos de España (...) eso fue bastante determinante. (E1, MV, 08-2016)

El reconocimiento de la identidad estructura la *autoestima*. La joven hizo un juicio sobre sus capacidades e intereses para tomar la decisión de permanecer en España o retornar con sus padres a Colombia en 2014. La capacidad de juicio moral y de construir un proyecto de vida propio de manera autónoma, caracteriza a esta joven de la generación 1.5.

Relata Esteban su hermano:

> Me fui a vivir a España cuando era chiquitito, a Madrid, crecí toda mi infancia y mi adolescencia allí, hasta los diecinueve, y regresé aquí a Colombia. Cuando llegué yo era muy pequeño, no era consciente del impacto del cambio, y uno **cuando es muy niño hace amigos muy fácil**, en el colegio nunca me excluyeron, siempre estuve bien integrado, poco a poco, haciendo amigos no me di cuenta en qué momento se me pegó el acento español y **eso fue como algo natural** y desde pequeñito, desde que empecé a tener consciencia me consideré más español que colombiano porque había crecido allí, me había desarrollado allí. (E2, EM1, 09-2016)

La amistad favorece las interacciones de los jóvenes. Gracias a ésta, la estructura moral se va configurando en cada uno; es así como las concepciones sobre los derechos, las obligaciones, la justicia y los sentimientos morales como el respeto, la dignidad y el valor se modelan en el encuentro con los congéneres. Según Honneth el reconocimiento apoya al individuo a adquirir *autoestima.* Afirma que hay tres tipos de reconocimiento: el *amor*, el *derecho* y la *solidaridad*. Estas permiten que las relaciones de interacción garanticen la *dignidad* e *integridad* de cada individuo, porque este puede remitirse a la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima, estas tres garantizan que el individuo pueda remitirse a sí mismo con una sensación o sentimiento de valía y de *autorrealización* (Entrev y Gamper S, 2009, pp.30-31).

El reconocimiento, aunque no es un sentimiento moral, es una categoría ligada al respeto de la identidad, y está en la base de la construcción de la noción de la justicia y el racionamiento moral.

Continúa su relato Esteban:

> La ciudad donde vivíamos, Alcorcón hay mucho inmigrante, la verdad, había de todo un poco, la mayoría eran españoles, pero había peruanos, árabes, africanos, asiáticos,

> ucranianos; en el colegio habían muchas nacionalidades, en mi clase por ejemplo, estaba un ucraniano, un chico africano y yo colombiano, hasta donde me acuerdo. (E2, EM1, 09-2016)

De acuerdo con el relato de Esteban, él se reconoce como sujeto de origen colombiano. Este reconocimiento de sí, le da soporte para construir su autoestima. Se colige de lo anterior, que es necesario reconocerse entre otros iguales pero diferentes, por la vía de la solidaridad y la valoración de sus diferentes formas de vida, para garantizar la confianza en sí mismo.

Relata Esteban:

> Eso también va en la personalidad de cada uno y en qué tanto se quiera integrar a la cultura española. Yo por ejemplo **soy colombiano de nacimiento, pero yo me consideraba más español que colombiano** y por ello, el acento, la forma de vestir. La diferencia se nota mucho, los españoles son un estilo muy europeo, el latino es más latino y sobre todo, a lo que me refería, de qué tanto se quiere integrar...sí hay racismo, pero no con todo el mundo. Yo por ejemplo como colombiano estaba totalmente integrado, eso estaba bien, pero si había racismo, es con los colombianos que iban a hacer cosas malucas o que se juntaban entre bandas de latinos para hacer cosas malucas.(E1, EM, 08-2016)

En el relato del joven emerge un juicio sobre lo que él considera incorrecto para la integración social y la eliminación del racismo. Las sociedades multiculturales van desarrollando pautas de comportamiento social legítimas, auténticas, aunque no necesariamente legisladas. Las concepciones sobre la identidad, la autoestima, la valía de sí cambian en la medida en que el sujeto joven se implica y toma consciencia de las problemáticas reales de la vida en un país extranjero. Las concepciones sobre la identidad, emergen de los sentimientos morales y juicios de los jóvenes.

Los sentimientos morales y juicios interpretados a la luz de los referentes de la filosofía política nos revelan múltiples aristas para la comprensión de la identidad de los jóvenes en

situaciones de inclusión y exclusión, en las que se sientan reconocidos o no, y los sentimientos morales y juicios que emergen en estas situaciones. A tenor de lo expuesto, tal como lo afirma MacIntyre (1987), en su obra *Tras la virtud*, la *filosofía moral* no existe en abstracto, al margen de las ciencias sociales, debe ser situada en tiempos y espacios determinados, en culturas y entornos sociales específicos. La filosofía moral no es una *disciplina separada de la historia, la antropología o la sociología.* El pensamiento de MacIntyre incluye *una propuesta oportuna en un tiempo marcado por el multiculturalismo, el reconocimiento de lo plural y la atención a lo diverso* "(…) *Saber conjugar la universalidad de los derechos humanos y la diversidad en la forma de llevarlos a la práctica es el auténtico reto de nuestro tiempo*" (Camps, 2001, pp.4-5).

Pertinencia social

La discusión y profundización sobre el tema se abre. Es necesario enfocar la identidad juvenil de la generación 1.5 en España desde la filosofía moral, porque los sentimientos morales y juicios que emergen en la interacción con otros iguales pero diferentes en su cultura y prácticas sociales, muestra una dimensión de la identidad diferente y promisoria para las ciencias sociales. La Generación 1.5 emerge con potencia para los estudios en Ciencias Sociales. Los jóvenes de esta generación revelan en sus relatos cómo se construye la identidad multicultural, la concepción de país de origen y de destino es mutable, los proyectos de vida son diversos, viajar por el mundo es tan fácil como moverse dentro de una ciudad, adaptarse a los cambios, las costumbres y prácticas sociales hace parte de los nuevos aprendizajes para la vida; estos hallazgos en los relatos muestran la pertinencia social de los estudios que muestren los sentimientos morales y juiciosas que configuran múltiples identidades juveniles.

El pensamiento de MacIntyre (1987) nos impulsa para alcanzar un reto de nuestro tiempo: el diseño de políticas públicas que se enmarquen en el multiculturalismo como una realidad objetiva, porque reconocemos en los jóvenes la necesidad generacional de reconocer lo plural, lo diverso y aprender a conjugar la universalidad de los derechos con la diversidad. Los relatos

mostraron que es necesario afinar programas que favorezcan el conocimiento de otras culturas, la integración a redes y grupos de jóvenes alrededor de todo el mundo.

En este orden de ideas, la discusión se traslada naturalmente a escenarios glocales. Los gobiernos deben trabajar por la búsqueda de mayor equidad, redistribución y reconocimiento de los jóvenes, para modelar políticas acordes con los desafíos globales actuales y futuros. Somos responsables de construir caminos para la compresión de los dilemas de nuestro tiempo y responder a ellos con el diseño de políticas públicas pertinentes, coherentes con los desafíos que tenemos en las sociedades actuales de cara a un orden global y un futuro sostenible para nuestras generaciones futuras.

Referencias

Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura.Igualdad y diversidad en la era global.* Buenos Aires, Argentina: Katz.

Honneth, A. (2009). *Axel Honneth. Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social.* Recuperado de http://www.katzeditores.com/images/fragmentos/HonnethIII.pdf

Marías, J. (1980). *Historia de la filosofía.* Recuperado de Biblioteca de la Revista de Occidente http://iesdi.org/universidadvirtual/Biblioteca_Virtual/Libros_de_Licenciatura/SEGUNTO_TETRAMESTRE/T0208%20Filosof%EDa%20General/Marias%20Julian%20-%20Historia%20De%20La%20Filosofia.PDF

Macintyre, A. (1987) *Tras la virtud.* Recuperado de: http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsnh/Leer%20escribir%20PDF%202014/VIRTUD.pdf

Quintero, M. (2010). *Análisis de Narrativas para la comprensión de los Tiempos de Oscuridad.* En Prensa.

Trabajo juvenil infantil femenino: una realidad difícil de valorar y cuantificar

JENNY LISSETH AVENDAÑO LÓPEZ.

Categorización mundial sobre el trabajo infantil

Los lineamientos conceptuales sobre el trabajo infantil, que den cuenta no solo de su significado sino de la estrategia de política de acción para mitigarlo o mejorar las condiciones de los menores y su red familiar aún no se encuentran unificados; es por eso que el tratamiento al fenómeno desde lo territorial puede variar. La Organización Internacional de Trabajo (OIT) asume una posición radical hacia la eliminación de cualquier forma de trabajo infantil o juvenil que aleje al sujeto de las actividades como educación, juego y demás roles relacionados con el normal desarrollo infantil y juvenil (OIT, 2002). Asume la OIT que algunas actividades de trabajo desarrolladas en el hogar, pueden hacer parte integral de las actividades que lleve a cabo el infante y estas podrán contribuir en su desarrollo emocional y cognitivo, siempre y cuando estas no lo alejen de sus actividades de escolarización y socialización propias de su etapa de vida.

Sin desconocer la realidad propuesta por OIT autores como Bhukuth en África, relacionan el término de trabajo infantil a diversos elementos y condiciones, como por ejemplo Para Schlemmer (1997) (como se citó en Bhukuth, 2008), el término socialización y como desde el hogar el infante se relaciona socialmente a través de la participación de él en las actividades domésticas; al generar un conflicto que reconoce Schlemmer vinculado con el alejamiento de la escolarización y el ocio. Ahora bien, sí el entorno de socialización no es el trabajo doméstico sino un espacio externo, de un mercado de trabajo regulado por el salario, el pago de la remuneración por la labor prestada expone al infante o al joven a la explotación; dadas las diversas formas peligrosas o peores formas de trabajo infantil juvenil; esto también reconocido por OIT.

Es importante reconocer que la lucha contra el trabajo infantil reconocida por los países que se han ratificado a la luz de los acuerdos de la OIT, las peores formas de trabajo infantil que violan los derechos fundamentales de los niños y los jóvenes que los distancian de las actividades propias de la vida escolar y de formación inicial y que adicionalmente devela un riesgo físico y emocional para el niño o niña son el objetivo de lucha claramente definido por las instituciones[26] (Ilo, 1999). Sin embargo, y a pesar de los avances en la detección de las formas de trabajo infantil, la literatura evidencia escenarios que se quedan por fuera de la medición; se refiere específicamente a las actividades desarrolladas en el hogar, el trabajo rural y/o artesanal.

Estas actividades no hacen parte de las peores formas del trabajo, pero puede alejar al niño o niña de manera parcial o permanente de su entorno de escolarización. De hecho, en estos casos y para estas actividades la legislación no logra reconocer al niño como trabajador, luego por definición un menor de edad en el mercado de trabajo no tiene un lugar desde lo legal y lo deja expuesto a cualquier tipo de abuso y de explotación (Bhukuth, 2008), sin derecho de ser parte de asociaciones sindicales que le permita reclamar por sus derechos. Basu (1998), extrapolan de alguna manera otro escenario sobre la dinámica del trabajo infantil en los países en desarrollo; reconocen los hallazgos por parte de OIT, sobre lo perjudicial de las PFTI o el TP. Sin embargo, consideran que la estimación del trabajo infantil variará dependiendo de cómo se defina el *trabajo*, como se defina *niño* y de que tratamiento tenga la información, ya sean datos cuantitativos o

[26] A los efectos del presente Convenio, la expresión "las peores formas de trabajo infantil" abarca: (a) todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y la trata de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados;(b) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas;(c) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes, y (d) el trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.

cualitativos; finalmente y dependiendo de como se estructuren las formas de trabajo infantil en los países en desarrollo, siempre será un problema de proporciones gigantescas (Basu, 1998).

Reconocen que la decisión de los padres de enviar a los niños a trabajar en los países menos desarrollados muchas veces obedece a las condiciones de pobreza y como forma de mejorar el ingreso familiar y bajo esta premisa el carácter de ilegalidad pierde fuerza, así como el de erradicación categórica. Por lo anterior, la política de acción a implementar debe contemplar los elementos suficientes para lograr ubicar de manera sostenible en el tiempo al niño en un entorno diferente al del trabajo, y no sea el caso, de simplemente reubicarlo de espacio laboral. El trabajo infantil puede ser un resultado de la pobreza, pero no necesariamente es su distintivo impulsor (Edmonds, 2005); aspectos como el acceso a la escuela, la infraestructura, la calidad de la educación, el acceso al crédito, la focalización de recursos hacia la demanda en forma de subsidios, son mecanismos que si bien no mejoran el escenario de pobreza de las familias, pueden de alguna incentivar el acceso a los procesos de escolarización del niño o niña y alejarlo del escenario de trabajo infantil.

Factores de riesgo asociados al trabajo infantil

Ahora bien, el concepto de trabajo infantil puede generar diversas posiciones a partir de los contextos y circunstancias de cada unidad de análisis. En Colombia los estudios asociados a los factores que inciden en el trabajo infantil se concentran en evaluaciones de tipo cuantitativo y algunos análisis desde lo sociológico y antropológico. Sin embargo, cuando se reflexiona sobre esas Peores Formas de Trabajo Infantil (PFTI) o los Trabajos peligrosos (TP) o aquellas actividades en donde los niños, niñas y jóvenes corren algún peligro físico y emocional y son alejados de sus procesos normales de formación básica se asume, en general, a partir de la literatura consultada, la responsabilidad del gobierno a partir de la implementación de una política pública que realmente se ajuste a las necesidades de la población afectada.

Tabla 1. *Estudios realizados en Colombia sobre factores asociados al trabajo infantil*

Autor	Investigación	Hallazgo factores
(Ureña, Tovar, & Castillo, 2009)	Determinantes del trabajo Infantil en el Valle del Cauca	Señala características individuales, ser varón, habitar en zona rural, la edad del menor, la tasa de dependencia
(Acevedo, Quejada, & Yáñez, 2011)	Determinantes del trabajo Infantil en el Valle del Cartagena	Educación del jefe del hogar, el ingreso familiar, acceso a crédito financiero
(Bernal & Cárdenas, 2005)	Trabajo Infantil en Colombia	Ser varón, características del jefe del hogar, acceso al crédito
(Avella & Ribero Medina, 2006)	Trabajo Infantil y juvenil algunas causas y consecuencias claves	Ser varón, la pobreza, la edad y el género del menor

Fuente: recopilado por el autor de la investigación

En Colombia, bajo ninguna circunstancia se debe desconocer las garantías laborales, prestacionales y de seguridad a las cuales tienen derecho el menor trabajador. En Colombia para ningún niño o niña está permitido el trabajo nocturno, dominical o festivo. De igual forma, en el

Artículo 161 capítulo II del Código Sustantivo del trabajo, se establece la duración máxima legal de la jornada de trabajo del menor en los siguientes tiempos:

- El menor entre doce y catorce años solo podrá trabajar una jornada máxima de cuatro de horas diarias y veinticuatro (24) horas a la semana, en trabajos ligeros.
- Los mayores de catorce y menores de dieciséis años solo podrán trabajar una jornada máximas de seis (6) horas diarias y treinta y seis (36) horas a la semana.
- La jornada del menor entre dieciséis y dieciocho años no podrá exceder de ocho (8) horas diarias y cuarenta y ocho (48) a la semana.

Los estudios evidencian estadísticamente (Encuesta Calidad de Vida 2003) actividad laboral no permitida por la ley en niños y niñas menores de 12 años representado en 7.96% de trabajadores del total de la población entre 7 – 11 años y de 32.56% de la población entre 12 – 17 años (Avella y Ribero Medina, 2006). En tanto que la ocupación de los menores en la actividad laboral remunerada o no y combinada o no con la asistencia escolar y dado que dicha actividad se desarrolla principalmente como estrategia de subsistencia de los hogares pobres con el fin de mejorar el nivel de ingresos que asegure las necesidades básicas, muchos son los niños y niñas que deben trabajar en condiciones extremadamente desfavorables para su edad y en situaciones peligrosas (Lázaro, 2008). El trabajo infantil en Latinoamérica se desarrolla principalmente en los ambientes de informalidad, el 90% de niños y niñas se insertan en actividades laborales bajo el esquema de la informalidad. Se estima que al menos el 50% de esta mano de obra no recibe remuneración alguna, y del porcentaje de menores que perciben algún reconocimiento monetario, se ubica muy por debajo de los niveles establecidos por la ley.

A partir de la ECV (2014) para Colombia, se puede observar que la población infantil no trabajadora se ubica en el 93%. Sin embargo, es mayor la proporción de niños (52%) frente a las niñas (48%) que no desarrollan ninguna actividad laboral. De los 548 niños que trabajaron en otras

actividades 287 son niñas y 238 son menores varones. Lo cual indica que existe una proporción importante y mayor de niñas en actividades como las domésticas o trabajos en el hogar.

La Invisibilidad del Trabajo Femenino Juvenil – Infantil en Colombia

Tabla 2. *Población total, población de 5 a 17 años, población de 5 a 17 años que trabaja y población de 5 a 17 años que realiza oficios del hogar por 15 horas o más (en miles). Total nacional, cabeceras y centros poblados y rural disperso.*

TOTAL NACIONAL

Concepto	IV - 2012	IV - 2013	IV - 2014	IV - 2015
Hombres				
Hombres de 5 a 17 años	5.906	5.871	5.837	5.788
Hombres de 5 a 17 años que trabaja	796	736	695	694
Hombres de 5 a 17 años que realiza oficios	150	121	100	118
Mujeres				
Mujeres de 5 a 17 años	5.426	5.378	5.322	5.347
Mujeres de 5 a 17 años que trabaja	364	356	344	324
Mujeres de 5 a 17 años que realiza oficios d	485	458	413	429

TOTAL CABECERAS

Concepto	IV - 2012	IV - 2013	IV - 2014	IV - 2015
Hombres				
Hombres de 5 a 17 años	4.259	4.199	4.167	4.193
Hombres de 5 a 17 años que trabaja	395	365	346	337
Hombres de 5 a 17 años que realiza oficios	108	85	71	75
Mujeres				
Mujeres de 5 a 17 años	3.997	3.935	3.940	3.935
Mujeres de 5 a 17 años que trabaja	244	235	231	211
Mujeres de 5 a 17 años que realiza oficios d	305	268	252	270

TOTAL CENTROS POBLADOS Y RURAL DISPERSO

Concepto	IV - 2012	IV - 2013	IV - 2014	IV - 2015
Hombres				
Hombres de 5 a 17 años	1.647	1.672	1.670	1.595
Hombres de 5 a 17 años que trabaja	401	371	349	357
Hombres de 5 a 17 años que realiza oficios	42	35	29	43
Mujeres				
Mujeres de 5 a 17 años	1.428	1.443	1.382	1.412
Mujeres de 5 a 17 años que trabaja	120	121	113	113
Mujeres de 5 a 17 años que realiza oficios d	180	190	161	159

Fuente: DANE - (ECH - GEIH) - Módulo de Trabajo Infantil
Nota: Datos expandidos con proyecciones de población, elaboradas con base en los resultados del censo
Nota: Resultados en miles. Por efecto del redondeo en miles, los totales pueden diferir ligeramente.
Nota: El trabajo infantil ampliado (por oficios del hogar) se obtiene de la suma de aquellos que reportaron ha
Fecha de actualización: 13 de abril de 2016

Revisando la fuente DANE para para el cuarto trimestre del 2015 y comparando frente al mismo referente en tres años anteriores, es interesante lo que se puede observar en cuanto número de habitantes hombres entre 5 y 17 años, el cual supera en el mismo rango de edad a las mujeres. No obstante, nótese que el dato de otros oficios en el hogar; por ejemplo para el año 2015 representaba en niños hombres 118 y para ese mismo año y en esa misma categoría las mujeres se contabilizan en 429. Ver Tabla No 2. En términos absolutos la estadística refleja para todos los periodos analizados que los oficios realizados en el hogar tanto en las ciudades metropolitanas (cabecera) como en centros poblados y rurales es superada de manera considerable por las niñas y jóvenes.

Para Susana Narotzky es apremiante la tarea de eliminar la dicotomía producción / reproducción, para que se logre articular en un mismo proceso la producción de fuerza de trabajo y la producción de bienes y servicios para el consumo y no caer en la trampa conceptual de que el "trabajo es ayuda" (Narotzky, 1988). Para Narotzky el trabajo de la mujer se ha considerado culturalmente dentro de lo natural, por estar vinculada con la procreación y su extensión de crianza, cuidado del hogar y educación. A su vez, el trabajo masculino que no se considera natural por estar en la esfera total de la producción de mercancías y estas a su vez con el dinero. Cuando las mujeres trabajan en el hogar están ayudando y en este orden lógico cuando los niños o niñas realizan alguna actividad en casa están ayudando y no trabajando (Leyra, 2003).

El trabajo doméstico en todo el mundo se encuentra en expansión y es una problemática común en las economías menos desarrolladas. Las características culturales y sociales en distintos continentes hacen necesario que el análisis del fenómeno sea enfrentado a la luz de las condiciones económicas y sociales de cada comunidad. En algunos países africanos como Kenya, este tipo de actividad se relaciona al trabajo doméstico en casas de familia, pero también al trabajo desarrollado en el hogar y vinculado con la actividad silvopastoril, de la cual depende la supervivencia de muchas familias nómadas o sedentarias. El trabajo doméstico está asociado de forma directa con la pobreza, es decir que no es optativo para el menor y su familia, sino necesario para garantizar la supervivencia (Munene y Ruto, 2010).

El trabajo doméstico en el hogar no remunerado, no se considera actividad económica y esto equivale primero a no contabilizarlo en las cuentas nacionales, y segundo, a ignorar el hecho de que a estos niños se les niega su derecho fundamental a la educación o demás garantías asociadas a la dinámica laboral (Bhukuth, 2008). La falta de sincronía entre la conceptualización, la reglamentación, y no cuantificación precisa, se ha generado a partir del no reconocimiento por parte de la OIT de algunas actividades que durante los años han desarrollados los menores como formas de trabajo infantil; antes de la década de los 70 el trabajo doméstico no se reconocía como

trabajo infantil; es a partir del Convenio 138 de 1973 en donde se amplía el escenario posible de trabajo dentro de un entorno doméstico. Esta Convención no solo se concentra en el trabajo Industrial sino en toda actividad que pueda desarrollar el menor, por ejemplo, en los trabajos ligeros remunerados o no remunerados y en donde puede o no existir explotación, pero que sí puede alejar al menor del entorno escolar o desmejorar parcialmente sus condiciones de asistencia y rendimiento.

El análisis cuidadoso de la red de relaciones sociales, traslada el foco de atención y lo dirige a otro escenario en donde las ilaciones de contexto y el entorno también determinan de forma particular algunas dinámicas asociadas al trabajo infantil (Llobet, 2012). Entonces la amplitud en la dimensión del trabajo sobre los distintos tipos de trabajo, el primero tiene que ver con los esfuerzos que generan inmediatamente bienes y servicios finales. Y el segundo los esfuerzos humanos que suman capital existente y contribuyen a la futura producción de bienes y servicios (Bourdieu, 1990). Los niños juegan entonces un papel importante en la producción inmediata de bienes y servicios y de la acumulación de capital físico, financiero, humano y social, pero insistiendo en que la organización, contribución, compensación del trabajo infantil varía decisivamente de un contexto a otro (Llobet, 2012, p.6).

Como conclusión, estadísticamente Colombia es un país con mayor población de niños que de niñas. La mirada institucional que ha prevalecido sobre la problemática del trabajo infantil se concentra en las Peores Formas de Trabajo Infantil y los Trabajos Peligrosos. Y en este escenario la población que maneja las estadísticas más altas son los niños varones. Así mismo, lo establecen los estudios que analizan los determinantes, *el ser varón más otros factores, es una condición que genera mayor probabilidad de vincularse al trabajo infantil.* Sin embargo, la Tasa de Trabajo Infantil Ampliada en Colombia, para el caso de las niñas es superior y en muchos casos dobla y triplica esta participación que la de los niños varones. Lo que podría inferir que para algunos trabajos como los domésticos ser niña es un factor determinante.

El trabajo doméstico, tiene una dimensión de análisis bastante amplia. Lo primero que culturalmente no es reconocido como trabajo propiamente dicho y al no distinguirse claramente desde lo social, que la actividad que realice un menor dentro de su hogar o fuera de él con o sin remuneración es un trabajo infantil, la actividad se invisibiliza y no será posible cuantificarla, analizarla y quedará excluida seguramente de la política que propenda mejorar las condiciones de estos niños, niñas y jóvenes con todas las consecuencias que en largo plazo pueda llegar a tener.

Referencias

Avella, P., y Ribero Medina. (2006). Trabajo Infantil y Juvenil en Colombia y algunas de sus consecuncias claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.

Basu, K. (1998). The economics of child labor. *American Economic Review*, 412-427.

Bhukuth, A. (2008). Defining Child Labour: A Controversial Debate. *Development in Practice, 18*, (3) ,pp.385-394.

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice.* Stanford University Press.

Edmonds, E. V. (2005). Understanding child labor: patterns, types and causes. E-Journals USA. *Economic Perspectives*, pp.21-26.

Ilo. (1999). *Convenio Sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil.* Ginebra.

Lázaro. (2008). *Valoración del Aporte Económico de los Menores Trabajadores a sus Familias.* Tesis de maestria (desarrollo social), Universidad del Norte. Barranquilla.

Leyra, B. (2003). *Trabajo Infantil Femenino: Las niñas en las calles de Ciudad de México.* Madrid, España:Universidad Complutense de Madrid.

Llobet, V. (2012). Una Lectura Sobre el Trabajo Infantil Como Objeto de Estudio. *Desarrollo Económico*, pp.311 - 328.

Munene, I., y Ruto, S. (2010). HE RIGHT TO EDUCATION FOR CHILDREN IN DOMESTIC LABOUR: EMPIRICAL EVIDENCE FROM KENYA. *International Review of*

Education / Internationale Zeitschrift fürErziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education, pp.127-147.

Narotzky, S. (1988). Trabajar en Familia: mujeres, hombres y talleres.*Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigación.*

OIT. (2002). *Un futuro sin trabajo infantil.* OIT.

Schlemmer, B. (1997). *Proposition de recherche sur l'exploitation des enfants au travail, fakes aux sciences sociales, qui, en France, ignore encore la question.*

Caracterización del estrés profesional para la población ocupada en los principales departamentos de Colombia: un estudio empírico con modelos de elección discreta a partir del Índice de Estrés Laboral (IEL)

MARIBEL CASTILLO CAICEDO.
ALINA GÓMEZ MEJÍA.
BILVER ADRIAN ASTORQUIZA BUSTOS.

En el lenguaje común, el estrés se define como una tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos a veces graves (Real Academia Española, 2001). Este uso cotidiano del término puede atribuirse a la mediatización de la que es objeto el estrés profesional, dado que figura actualmente como uno de los riesgos psicosociales más importantes que corren los asalariados europeos (Gómez, 2012), en efecto, cerca del 20 % de los asalariados europeos reconocen que el estrés profesional afecta su salud (INRS, 2008).

El estrés representa una de las temáticas más estudiadas en disciplinas como la mecánica de materiales, la biología, la sociología, las ciencias de gestión y la psicología (Lazarus y Folkman, 1984). Este entusiasmo generalizado está motivado por "la esperanza de explicar y por tanto controlar sus efectos" (Graziani y Swendsen, 2004, p.7), pero también por la capacidad de este concepto para ayudar a explicar fenómenos en los cuales las mismas causas no conducen a los mismos efectos (Gómez-Mejía, 2012). Sin embargo, al momento de definir este concepto no existe unanimidad entre los especialistas (Graziani & Swendsen, 2004), esta polisemia del término representa generalmente una dificultad, sin embargo, el análisis etimológico y conceptual que realiza Gómez-Mejía (2012) muestra que esto constituye la potencia explicativa del concepto.

En su trabajo, Gómez (2012) reconstruye el camino que ha seguido la palabra estrés desde sus orígenes en latín hasta el uso en las ciencias de gestión para el análisis organizacional. Entre sus aportes se establece que la palabra estrés viene del verbo latín *stringere* (Cartwright y Cooper, 1997; Graziani y Swendsen, 2004) que significa apretar o presionar. Posteriormente, el sentido actual del término le fue atribuido por Augustin-Louis Cauchy, quien crea el concepto de *contrainte*, que se traduce al inglés como estrés para referirse a "la medida de la intensidad de las fuerzas internas que actúan sobre un cuerpo a través de las superficies imaginarias internas, como reacción a las fuerzas externas que se le aplican" (Weibel, Ord, y Rössler, 2005, p.189). Gracias a este concepto, fundamental en la mecánica de materiales, emergen los conceptos de resistencia y resiliencia que aparecen asociados al estrés también en otros campos de conocimiento.

En efecto, los trabajos de Walter Bradford Cannon alrededor del síndrome de urgencia u homeostasis (como se citó en Graziani yyy Swendsen, 2004), conducen a Hans Selye, el "padre del estrés", a identificar el "síndrome general de adaptación" o estrés (Selye, 1998, p.231), como la respuesta de un organismo a una agresión o modificación de su medio exterior o interior (Selye, 1950b). El estrés supone, entonces, la presencia de dos elementos: (1) un agente o fuerza que amenaza la vida del organismo o que en todo caso lo desequilibra y (2) la respuesta adaptativa del organismo agredido (Selye, 1950a).

Los trabajos de Cannon y Selye contribuyeron a mostrar que esta reacción sobrepasa la esfera emocional e implica reacciones fisiológicas no específicas (Graziani y Swendsen, 2004), esto es que son generales y no dependen del estímulo aplicado, lo que llevó a romper con el enfoque behaviorista reinante en esa época (Gómez, 2012).

Actualmente, el modelo de estrés más utilizado en el dominio de la psicología es el "modelo transaccional" que fue propuesto por Richard S. Lazarus y Susan Folkman (1984). Para estos autores el estrés es el resultado de una transacción entre una persona y una situación a tratar en un ambiente definido. La persona, que se ha fijado objetivos frente a una situación, tiene que prever

la evolución dinámica con el fin de establecer el balance entre los recursos que tiene y las demandas impuestas por la situación, cuando la persona estima que ese balance no le es favorable, con relación a sus objetivos, desarrolla estrés. Es importante anotar que para estos autores una situación es una configuración del ambiente.

Teniendo en cuenta que el estrés es un proceso cognitivo propio de cada persona que juzgará la situación a la que se enfrenta y que la tratará de acuerdo a sus recursos disponibles (Gómez-Mejía, 2012), es posible establecer que el estrés profesional se desencadena cuando hay un desequilibrio entre la percepción que una persona tiene de las restricciones que le impone su ambiente y la percepción de sus propios recursos para enfrentarlas. Así, en este proceso de evaluación de orden psicológico, los efectos del estrés no tienen una naturaleza únicamente fisiológica, puesto que afecta la salud física, el bienestar y la productividad de la persona que lo padece (AESST, 2010). Y aún más allá tiene consecuencias negativas sobre la organización, incrementos en el ausentismo, accidentes y en el desempeño general de la organización.

Entre tanto, la propuesta de articulación teórica del estrés laboral en el contexto económico que realiza esta investigación se fundamenta a partir de la revisión analítica del modelo básico del trabajo (Ocio-Consumo) presentado en Wickens (2012). En una extensión básica del modelo, los individuos elijen distribuir su tiempo entre ocio O_t, el cual provee una utilidad indirecta al individuo y el trabajo η_t cuya utilidad es directa dado que la renta obtenida se refleja inmediatamente en la capacidad de consumo; lo anterior restringido al número total de horas disponibles para realizar sus actividades cotidianas que por practicidad la literatura sugiere que este sea normalizado a 1. Por tanto:

$$O_t+\eta_t=1 \qquad [1]$$

La precisión de utilidad instantánea del ocio y del trabajo que reciben los individuos, dada su elección, cumple con las condiciones de primer y segundo orden; es decir, a medida que el

individuo aumenta el tiempo destinado a trabajo (ocio) su utilidad instantánea se incrementa, pero llega a un punto de "saciedad" que una vez alcanzado, la utilidad es cada vez menor y, por ende, va decreciendo:

$$U_c > 0;\ U_o > 0 \wedge \quad U_{cc} \leq 0;\ U_{oo} \leq 0 \qquad [2]$$

Ahora bien, para establecer la solución del modelo es necesario introducir la restricción a la cual se enfrenta el individuo. Asumiendo que el trabajo es uno de los factores productivos empleados por la economía (empresa) y teniendo en cuenta una función de producción neoclásica sin introducción de tecnología, la restricción se condiciona por los factores productivos: capital k_t y trabajo η_t de la siguiente forma:

$$F(k_t, n_t) = c_t + k_{t+1} - (1-\delta)k_t \qquad [3]$$

Esta restricción presupuestaria *grosso modo* muestra que la productividad de la economía depende del nivel de consumo de los agentes económicos y del acervo de capital disponible en el periodo siguiente, teniendo en cuenta una tasa de depreciación del capital. Con lo anterior, el desarrollo del modelo implica la solución de un "Langragiano intertemporal", cuyas condiciones de primero orden son claves para establecer el supuesto sobre el cual descansa esta investigación: el estrés laboral surge cuando no se cumple la condición de igualdad entre la utilidad marginal del ocio y la utilidad marginal del consumo ponderado por la productividad marginal del trabajo. Por el momento, sólo nos centraremos en tres de las cuatro condiciones de primer orden (las tres primeras):

$$\ell = \sum_{s=0}^{\infty} \beta^s \left\{ U(c_{t+s}, o_{t+s}) + \lambda_t \left[F(k_{t+s}, n_{t+s}) - c_{t+s} - k_{t+s-1} + (1-\delta)k_{t+s} \right] + \mu_{t+s} \left[1 - \eta_{t+s} - o_{t+s} \right] \right\} \qquad [4]$$

$$\frac{\partial \ell}{\partial \eta_{t+s}} = 0 \rightarrow \lambda_{t+s}\left[F_{n,t+s}\right] - \mu_{t+s} = 0 \quad \text{con s} \geq 0$$
$$\frac{\partial \ell}{\partial o_{t+s}} = 0 \rightarrow \beta^{s} U_{o,t+s} - \mu_{t+s} = 0 \quad \text{con s} \geq 0$$
$$\frac{\partial \ell}{\partial c_{t+s}} = 0 \rightarrow \beta^{s} U_{c,t+s} - \lambda_{t+s} = 0 \quad \text{con s} \geq 0$$
$$\frac{\partial \ell}{\partial k_{t+s}} = 0 \rightarrow \lambda_{t+s}\left[F_{k,t+s} + 1 - \delta\right] - \lambda_{t+s-1} = 0 \quad \text{con s} \geq 0 \qquad [5]$$

Al combinar la condición de primer orden del trabajo, ocio y consumo, se obtiene la igualdad entre la utilidad marginal del ocio y la utilidad marginal del consumo ponderado por la productividad marginal del trabajo:

$$\beta^{s} U_{o,t+s} = \beta^{s} U_{c,t+s}\left[F_{n,t+s}\right]$$
$$U_{o,t+s} = U_{c,t+s}\left[F_{n,t+s}\right] \qquad [6]$$

La productividad marginal del trabajo es la remuneración efectiva al trabajador, que también es conocida como salario y que en el planteamiento anterior puede ser calculado como la tasa marginal de sustitución entre ocio o consumo. De esta forma, la aparición del estrés laboral puede estar sustentada en la medida en que el individuo, al emplear más tiempo en actividades laborales (trabajo) que en el resto de las actividades diarias (ocio), su remuneración salarial se incrementa pero no de manera indefinida y siempre será a una menor tasa. Este resultado induce a que la utilidad marginal del consumo se reduzca y, por tanto, el *trade off* entre trabajo y ocio no se ve compensado por el aumento salarial, se reduce el tiempo disponible para realizar otras actividades, causando en ultimas una pérdida de bienestar. Ante este escenario, la elección racional del individuo debería ser destinar un poco más de tiempo a actividades de esparcimiento (ocio).

En caso de cumplirse $\left[F_{n,t+s}\right] \leq \frac{U_{o,t+s}}{U_{c,t+s}}$ dicha presunción, el cierre del modelo estaría ligado a resolver la cuarta condición de primer orden referente a la

restricción que enfrenta el agente económico y que explicaría cómo el estrés laboral indiciaría negativamente en la productividad de la economía. De igual forma, es importante destacar que la relación del estrés con las condiciones laborales de los trabajadores son algunos de los principales temas a estudiar en esta investigación, son temas novedosos, poco explorados en esta combinación, pero que aportarán bastante en el desarrollo de la Economía Laboral y de la Salud, ya que permitirán entender la existencia de una correlación entre las condiciones de la vida laboral del empleado y sus condiciones de salud en relación con el empleo. La revisión de este tipo de literatura hace parte de los objetivos a desarrollar.

Referencias

Cartwright, S. y Cooper, C. L. (1997). *Managing workplace stress.* London (England): Sage Publications.

Gómez, A. (2012). *Stress des organisations: une conceptualisations dans une perspective stratégique. Le cas des organisations sanitaires et sociales.* Rouen: Thèse Université de Rouen.

Graziani, P. y Swendsen, J. (2004). *Le stress: Émotions et stratégies d'adaptation.* Paris: Nathan.

Lazarus, R., yyy Folkman, S. (1984). *Stress, apparisal, and coping.* New York: Spinger.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española.* Retrieved 09 09, 2013, Vigésima segunda edición en www.rae.ese.

Selye, H. (1998). A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents. *The journal of neuropsychiatry and clinical neuroscience, 10*, 230-231.

Selye, H. (1950a). Stress and the general adaptation syndrome. *British medical journal* (June), 1383-1393.

Selye, H. (1950b). *Stress.* Montreal: ACTA.

yyWeibel, P., Ord, G. N., yyy Rössler, O. E. (2005). *Space time physics and fractality: festschrift in honour of Mohamed El Naschie on the occasion of his 60th birthday.* New York: Springer-Verlag.

Wickens, M. (2012). *Theory Macroeconomic a Dynamic General Equilibrium Approach.* Princeton University Press. Second Edition

Experiencias de desigualdad y sufrimiento social en la educación, el trabajo y el barrio. Un estudio psicosocial desde relatos de vida de jóvenes de Córdoba, Argentina

HORACIO LUIS PAULIN.
RAFAEL CARRERAS.
GUIDO GARCIA BASTAN.
FLORENCIA D ALOISIO.
VALENTINA ARCE CASTELLO.

Introducción

El estudio tiene como objetivo general construir proposiciones conceptuales que aporten a la comprensión de las prácticas relacionales de jóvenes de sectores populares con distinta trayectoria e inserción educativa, sus búsquedas de reconocimiento y el interjuego con las regulaciones educativas y sociofamiliares. De allí que nos propusiéramos como objetivos específicos: describir y analizar prácticas relacionales y estilos juveniles en contextos escolares y comunitarios barriales; analizar significaciones y modalidades de vinculación inter e intrageneracional en la escuela, el barrio y en la familia desde la perspectiva de los jóvenes y comparar las prácticas relacionales y los procesos/búsquedas de reconocimiento (Honneth, 1997) en personas jóvenes de sectores populares, según sus trayectorias e inserción educativa, géneros y edades.

Desde un paradigma de investigación interpretativa-cualitativa (Vasilachis, 2007) nos aproximamos a las experiencias juveniles en distintos barrios y establecimientos educativos de la ciudad de Córdoba. Trabajamos con una primera muestra de siete jóvenes de sectores populares de entre quince y veintitrés años de distintos barrios de la ciudad de Córdoba, seleccionados

siguiendo los siguientes criterios iniciales de diversificación: edad, género, procedencia barrial y trayectoria escolar.

Utilizamos la técnica de relatos de vida del enfoque biográfico (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008; Leclerc-Olive, 2009; Di Leo y Camarotti, 2013) que permite acceder a la manera en que un sujeto significa su propia experiencia vital y cómo se articula esta con las condiciones histórico-sociales que la atraviesan. Al resultar de la narrativa de experiencias a lo largo del tiempo, los relatos producen una intersección entre las biografías personales y los procesos socio-históricos (Di Leo, Camarotti, Güelman y Touris, 2013). En su relato, construcción narrativa que dota de continuidad subjetiva a la experiencia a lo largo del tiempo, el sujeto construye su presente dentro de un horizonte específico del pasado ya experimentado y del futuro que anticipa (Guerra Ramírez, 2008).

La utilización de los relatos busca dar cuenta de la visión subjetiva de los jóvenes sobre sus recorridos biográficos, acciones y condicionamientos, buscando propiciar la reflexividad y construcción dialógica con ellos. La opción por arribar a relatos desde la selección de acontecimientos significativos que el sujeto reconoce se fundamenta teóricamente en la función temporalizante que los mismos adquieren al sancionar significativamente la vida a modo de un "calendario privado", más que un calendario oficial, en el que se despliega su mismidad como dimensión subjetiva (Leclerc, 2009, p.32). Siguiendo los postulados de la *Teoría Fundamentada* (Strauss y Corbin, 2006), las categorías analíticas fueron construidas relacionando los datos obtenidos en los sucesivos casos situados y las perspectivas teóricas que sustentan nuestra investigación.

Principales resultados

Nos interesa destacar algunos desarrollos analíticos que nos permiten comprender la construcción del respeto social o la falta de reconocimiento juvenil en relación a las esferas de socialización escolar, laboral y barrial.

La sanción de la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 en 2006 en Argentina instituyó un marco de ampliación del derecho a la inclusión socioeducativa de los sujetos niños y jóvenes, con efectos particulares en el nivel secundario al ser incluido como componente obligatorio de la escolaridad. En ese sentido, los jóvenes pertenecientes a familias de sectores populares con escasos niveles de escolaridad de sus familiares construyen diversos sentidos para sus vidas actuales y futuras sobre este nivel educativo. La escuela se constituye tanto en un espacio-tiempo de aprendizajes derivados de la sociabilidad inter e intrageneracional, de proyección a futuro y de ciudadanización como apertura al mundo y reconocimiento (D'Aloisio, 2014). Esto plantea un escenario complejo que atraviesa la *experiencia escolar* (Dubet y Martuccelli, 1998) como trabajo subjetivo de los jóvenes para situarse activamente en el entramado de al menos tres lógicas: las expectativas familiares, el orden de las jerarquías escolares y el interjuego con los grupos de pertenencia.

De aquí destacamos el análisis de la relación educativa como práctica social donde se construye el interés por aprender y participar en la escuela y, a la vez, como vínculo intersubjetivo en el que se aprende a tramitar los conflictos por el reconocimiento entre jóvenes y entre jóvenes y adultos.

En las narrativas de los jóvenes de sectores populares con que trabajamos, "aún dentro de cierta constatación de la devaluación del credencial escolar, *hacer la secundaria* aparece como un importante elemento de reconocimiento social y como una herramienta para afrontar una de las demandas del mercado laboral contemporáneo" (D'Aloisio, Arce y Paulín, 2015, p.110). Con

respecto a la experiencia escolar sobresale la vivencia de agobio frente a las exigencias académicas porque sus necesidades e intereses juveniles no encuentran lugar en la escuela. Por otro lado, algunas posiciones de los jóvenes para hacer frente al mérito escolar parecen claves para entender el vínculo con la escuela, con los conocimientos y con educadores.

En sus narrativas identificamos distintas formas de *hacer frente* a la prueba de la selección escolar, algunas posibilitan integración escolar y otras resultan en exclusión de la escuela. Entre las primeras se destacan las estrategias que ponen en juego los jóvenes bajo la forma de prácticas escolares y saberes avalados y reconocidos por los educadores. Las segundas, que confluyen en la salida de la escuela secundaria y el abandono de los estudios, son comprendidas por los jóvenes desde una lectura individual: como inadecuada respuesta personal a las demandas cognoscitivas que las actividades pedagógicas les requieren o como falta de "segundas oportunidades" por parte de los docentes debido a que sus comportamientos son sancionados como inapropiados para el ámbito escolar (D'Aloisio *et al.*, 2015). El análisis de las narrativas juveniles nos permite plantear que:

> Los sentidos que la escolaridad adquiere en sus biografías, los modos de construir sus estrategias como sujetos escolarizados y las formas en que la lógica meritocrática se dirime en las prácticas educativas están en fuerte tensión con los procesos de construcción social de reconocimiento igualitario en derechos y con demandas singulares de respeto que los jóvenes expresan con respecto a la educación. (D'Aloisio *et al.*, 2015, p.110)

Por último, se reconoce que aquellos jóvenes que participan del sistema educativo formal poseen mayores posibilidades de objetivar las adversidades cotidianas, ampliando las redes sociales e incrementando su participación social. De esta forma, la sociabilidad escolar fue señalada como recurso que los jóvenes encuentran para compartir y aliviar vivencias de dificultad de la vida actual y de aquellas anticipadas como posibles en el ámbito familiar, laboral, entre otras (D'Aloisio, 2014).

Otra dimensión emergente del proceso de reconocimiento en los jóvenes entrevistados está constituida por las experiencias de maltrato y menosprecio asociadas a sus experiencias tempranas en el trabajo fuera del hogar (Carreras y Paulín, 2015). Los jóvenes narran situaciones importantes de abusos, incumplimiento de los derechos laborales, faltas de respeto e injusticias que desdibujan el orden normativo legal e invierten la posición de sujeto con reconocimiento vincular y jurídico de sus derechos. Relatan ocasionales reconocimientos no vinculados a sus desempeños, condiciones laborales o remunerativas, sino a la capacidad de realizar "favores" a sus empleadores (como la compra de estupefacientes en sus barrios), que los exponen a situaciones de peligrosidad e ilegalidad. Pasan de ser trabajadores precarizados, en algunos casos, a "delincuentes" encubridores, de sujetos vulnerados a victimarios, reforzando una subjetividad trazada por representaciones de sí mismos vinculadas al sintagma pobre-joven-delincuente y que socialmente se refuerza.

Si bien, participar de estas transacciones les permite incrementar sus ingresos económicos, así como ausentarse algunos días sin perder sus puestos de trabajo, se inscriben en una trama de precariedad, riesgo y abuso de poder. Asimismo, otras actividades que desempeñan, como el empleo doméstico, están signadas generalmente por la precariedad y vulneración de derechos laborales (salario en negro, accidentes laborales con cobertura de Aseguradoras de Riesgos del Trabajo, horas extras impagas o trabajar estando enfermos), a las que se añaden vivencias de menosprecio por parte de sus empleadores a raíz de su origen social y barrial.

Como anteriormente se señaló a la escuela como espacio social de relación inter e intrageneracional, de la misma manera se considera que en el barrio "conviven el autoritarismo, la afectividad, la comprensión o la descalificación" (D'Aloisio *et al.*, 2015, p.94), que van modelando las relaciones que se establecen entre jóvenes y vecinos adultos. El barrio "se revela como un espacio clave de construcción identitaria a la vez que establece los límites y posibilidades de participación social con las instituciones y diversos sectores sociales" (D'Aloisio *et al.*, 2015,

p.94). Tal como hemos podido identificar (García y Paulín, 2015), para los jóvenes, el barrio constituye un "operador de identidad y cohesión" (p.297). Por su parte, 'la calle' es connotada como insegura y aparece en ocasiones como escenario que oblitera la proyección personal.

Sin embargo, observamos que al referir a sus propios barrios, los jóvenes disputan activamente su definición como 'barrio' o 'villa'. Así, la discriminación social que los sindica como 'villeros' y 'negros' no se restringe a las que resultan de procesos de *territorialización* del espacio urbano (Puex, 2003), sino también al interior de las relaciones barriales. Podemos afirmar entonces que para estos jóvenes en condiciones de fuerte periferización urbana, el barrio propio constituye una fuerte referencia que puede ser a la vez protectora y estigmatizante. Operar simbólicamente sobre ella permite constituirla como *soporte* (Martuccelli, 2007) que aminore el peso de la discriminación social que para estos jóvenes supone la circulación por los escenarios urbanos (García y Paulín, 2015).

Conclusiones

Hemos recorrido brevemente algunos pasajes de experiencias juveniles en la escuela, el trabajo y la vida en sus barrios. Si bien se destacan vivencias de reconocimiento en algunas relaciones con sus pares y con adultos que operan como otros significativos, destacamos aquellas vivencias de sus relatos biográficos que se significan subjetivamente como menosprecio y humillación.

De Carreteiro (2003) recuperamos la distinción de dos tipos de situaciones de humillación que sufren los jóvenes de sectores pobres: la humillación explícita se verifica en estos casos mediante la violencia física y la intimidación de otros pobladores o de la policía, y las humillaciones implícitas son formas de menosprecio más sutiles que actúan a partir de marcajes peyorativos y devaluaciones de sus estilos de vida. En el contexto de las grandes ciudades, las operaciones de exclusión de los jóvenes considerados peligrosos para la seguridad pública se

naturalizan cotidianamente. Ejemplos de estas prácticas son las miradas devaluatorias de los jóvenes en tanto presencias inadecuadas en ciertos espacios de la ciudad y en las detenciones de la policía por la 'portación de rostro', entendiendo que estos sujetos llevan grabado en sus cuerpos y presentación personal el estigma de la peligrosidad social. También, su pasaje por las instituciones educativas y de trabajo conlleva potencialmente esa condición de ser excluidos a partir de ser vistos desde un *imaginario de la inutilidad* (Carreteiro, 2003). Ambas formas de humillación se expresan subjetivamente, por un lado, en la interiorización de la vergüenza como resignación y, por otro, como defensa reactiva a través de una postura amenazante frente al mundo y la acción violenta. Las instituciones, cuando promueven la indiferencia y la sumisión, construyen las condiciones para este tipo de costo psíquico de la vergüenza, contracara de la humillación, como parte del sufrimiento producido socialmente.

Referencias

Carreras, R. y Paulín, H. (2015). Trabajo y sufrimiento. Formas de afrontar las condiciones laborales en jóvenes de sectores populares de la Provincia de Córdoba. En L. Godoy y E. Ansoleag (Comps.), *Un campo en tensión o tensión entre campos: Psicología de las Organizaciones y del Trabajo en Iberoamérica* (pp.119-132). Santiago de Chile, Chile: RIL Editores y Universidad Diego Portales.

Carreteiro, T. (2003). Sofrimentos sociais em debate. *Psicología USP, 14*, 57-72. Recuperado de https://doi.org/10.1590/s0103-65642003000300006.

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe, 17*, 29-39. Recuperado de https://doi.org/10.4067/s0718-22282008000100004.

D'Aloisio, F. (2014). La secundaria como espacio-tiempo de sociabilidad: aprendizajes para alivianar dificultades de vida y afrontar riesgos. *Cuadernos de Educación, 12*, 1-14.

D'Aloisio, F., Arce, V. y Paulín, H. (2015). Hacer frente a la lógica escolar: demandas y expectativas de reconocimiento. En P. F. Di Leo y A. C. Camarotti (Eds.), *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp.44-55). Buenos Aires, Argentina: Teseo.

Di Leo, P. F., Camarotti, A.C., Güelman, M. y Touris, M. (2013). Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos. *Athenea Digital*, *13*, 131-145. Recuperado de https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n2.1049.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Buenos Aires, Argentina: Losada.

García, G. y Paulín, H. (2015). Hacerse joven en la ciudad: dinámicas urbanas y construcción de identidades. En P. F. Di Leo y A. C. Camarotti (Eds.), *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp.129-143). Buenos Aires, Argentina: Teseo.

Guerra, M. I. (2008). *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares: un abordaje biográfico* [Tesis doctoral no publicada]. DIE-CINVESTAV, Ciudad de México, México.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Crítica.

Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, *8*, 1-39.

Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Puex, N. (2003). Las formas de la violencia en tiempos de crisis: una villa miseria del conurbano bonaerense. En A. Isla y D. Míguez (Comps.), *Heridas urbanas. Violencia delictiva y transformaciones urbanas en los Noventa* (pp.35-70). Buenos Aires, Argentina: Flacso.

Strauss, A. y Corbín, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Bogotá, Colombia: CONTUS.

Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

MESA 2_17

PARTICIPACIÓN, EMPLEO Y JUVENTUDES RURALES: OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS

Coordinadores: Yenisei Bombino, Beatriz Aguirre, Yannet López y María Marcela Crovetto.

Comentaristas: Arianna Beatriz Hernández, Alexandra Gajardo e Irma Carrasco

Participación de la juventud y dinámicas generacionales en el sector agropecuario en Cuba: retos y oportunidades

YENISEI BOMBINO COMPANIONI.

Introducción

El proceso de integración social de la juventud a los espacios rurales ha mostrado contradicciones expresadas en las posibilidades de satisfacer sus aspiraciones orientadas a la profesionalización y proyectos de vida urbanos en comunidades que presentan condiciones socioeconómicas desfavorables para el logro de estos proyectos (Domínguez, 2010, 2011).

Es necesario reconocer que en Cuba el sector agropecuario constituye el eje fundamental de desarrollo socioeconómico y principal fuente de empleo en los territorios rurales, actividad económico-productiva que históricamente ha tenido poco reconocimiento y prestigio social, y que se caracteriza por reproducir patrones adultocéntricos y androcéntricos que inciden en las relaciones y dinámicas intergeneracionales y de género (Domínguez, 2011; Bombino, 2015)

Los lineamientos del modelo socioeconómico[27] han formulado propuestas con la intención de reducir la migración y la repoblación del espacio rural a través de la mejora de las condiciones materiales de vida en las comunidades rurales y la generación de empleos en el sector agroindustrial. Algunas de las estrategias implementadas por el Ministerio de la Agricultura han sido: entrega de tierras estatales ociosas en usufructo (Decreto de Ley [DL] 259/2008 y 300/2012),

[27] Refiere a los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución aprobados en el 6to Congreso del Partido Comunista de Cuba, como plataforma programática del desarrollo económico del país y la elevación del nivel de vida de la población.

otorgamiento de créditos (DL 289/2011) y el régimen especial del sistema tributario (Ley 113/2012) y la Resolución Ministerial (RM) 449/2013.

El artículo responde al objetivo de reflexionar sobre las oportunidades y los desafíos de la inserción laboral juvenil en el sector agropecuario en diálogo con las dinámicas generacionales y de género. Se utilizaron fuentes estadísticas (Anuarios Estadísticos de Cuba, Anuarios Demográficos de Cuba y Censo de Población y Vivienda) y se analizaron resultados de investigaciones y documentos (Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y La Revolución, Resolución Ministerial (RM) 449/2013, Decreto Ley (DL) 259/2008 y 300/2012, DL 289/2011 y Ley 113/2012).

Juventud y sector agropecuario

Las y los jóvenes representan el 21,7% de la población del país, y aunque el porcentaje es bajo puede identificarse como una reserva de fuerza de trabajo disponible para la agricultura urbana y rural, dados los elevados índices de formación y calificación obtenidos, los cuales se expresan en una tasa de alfabetización de 87%para adultos y 98,4% para jóvenes (Oficina Nacional de Estadísticas [ONEI], 2014), así como una alta esperanza de vida al nacer superior a las generaciones anteriores.

La actividad agropecuaria representa un sector estratégico en el desarrollo socioeconómico del país pero cuenta con poco reconocimiento y prestigio social, además de estar altamente descapitalizado, disponer de tecnología obsoleta y ser muy dependiente del cambio climático. Estas condiciones han incidido en la reducción, en 3,5%, de su fuerza laboral durante el período 2002-2012; en este comportamiento tiene una importante influencia el grupo de trabajadores jóvenes (d 15 a 29 años) que disminuyó en 3,8% mientras incrementaron aquellos cuyas edades van hasta los 45 años. El aumento numérico de los productores agropecuarios está relacionado con

la política agraria de entregar tierras en usufructo mediante el DL 300[28], el cual debe consolidarse como una opción atractiva de empleo y de ingresos estables para la población juvenil.

En el año 2013, el Ministerio de la Agricultura puso en vigor la RM 449/2013 que representa una política activa de empleo juvenil. Esta resolución garantiza la entrega de tierras ociosas en usufructo a los jóvenes licenciados del Servicio Militar Activo (SMA), con el objetivo de asegurar su vínculo laboral. Entre los principales atractivos de esta oferta se encuentran: acortamiento y gratuidad de los trámites y documentación; posibilidad de escoger la tierra que, de no estar comprometida, debe serle entregada; facilidad de solicitar créditos; asesoría técnico-productiva, seguimiento y capacitación por parte del delegado o directores municipales de la agricultura, y la dirección de la empresa agropecuaria o entidad estatal a la que se asocien.

En el año 2013, 102 858 jóvenes eran agricultores(as) y trabajadores(as) calificados en el sector primario[29]; de ellos los hombres representaban el 17,1% y las mujeres el 3,4%[30] (ONEI, 2014). No obstante, al contrastar las estadísticas de los últimos Censos de Población y Viviendas (realizados en los años 2002 y 2012 por la ONEI) se aprecia que en diez años la población juvenil masculina calificada del sector se redujo en 41 573, mientras la femenina incrementó su presencia en 5539. También se cuenta con una fuerza de trabajo de 5427 ocupados(as) de forma secundaria como agropecuarios y pesqueros, categoría que de igual manera se redujo en el período intercensal a causa de una pérdida de hombres. El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social registró, entre 2012 y 2013, a 91 jóvenes que habían recibido tierras en usufructo

[28] El DL 300 tiene su antecedente en el DL 259 del año 2008, el cual reguló la distribución de tierras ociosas a trabajadores(as) o agricultores que solicitaron trece hectáreas –como mínimo– y hasta cuarenta en usufructo gratuito por diez años, prorrogables diez más. En diciembre de 2012 entró en vigor el DL 300 que amplió la entrega de tierras hasta 67,10 hectáreas (5 caballerías). Las personas usufructuarias del DL 300/2012 se pueden vincular a Granjas Estatales o a las diferentes formas de cooperativas agropecuarias (UBPC, CPA, CCS).

[29] Este sector comprende las actividades de agricultura, ganadería, silvicultura, minería y pesca.

[30] En las zonas rurales existe una reserva de fuerza de trabajo productiva en las mujeres, ya que menos del 15% se dedican al trabajo remunerado. La tasa de desocupación femenina en estas comunidades es de 3,0% (ONEI, 2014).

por el DL 449 e identificó que esta opción es la menos elegida entre las ofertas que se les ofrece a los jóvenes que terminan el SMA.

El 39,5% de los y las jóvenes productores agropecuarios están representados en el sector campesino (pequeños agricultores y usufructuarios asociados o no a cooperativas). Aproximadamente el 75% está asociado a alguna estructura cooperativa, las que pueden reconocerse como agentes, a la vez que espacio de socialización, así como una entidad educativa y laboral. A la juventud que labora en el sector agropecuario, pertenecer a una estructura cooperativa le permite:

- Acceder a créditos bancarios e insumos, recibir servicios colectivos como roturación de la tierra, riego y comercialización de las producciones, de modo que disminuyen gastos e incrementan ganancias en condiciones en que la mayoría no dispone de bienes agroproductivos (ganado mayor, tractores, cosechadoras), ni activos (no son propietarias de las tierras), ni recursos que les permita enfrentar el proceso productivo sin acceso a créditos bancarios (Echevarría y Lara, 2012; Bombino, 2015).

- Asociarse, organizarse, cooperar, integrarse, participar y tomar decisiones en áreas de su interés y beneficio individual y colectivo (por ejemplo, en la producción y comercialización) que inciden en el bienestar y la calidad de vida propia, de la familia y la comunidad.

- Formar parte de la asamblea de socios(as), máximo órgano de dirección de las cooperativas, comprometiéndose con los intereses comunes de los(as) asociados(as) y responsabilizándose con las decisiones colectivas.

- Acceder y desarrollar redes sociales para el intercambio de saberes, prácticas y experiencias con productores(as) de diferentes generaciones, asociaciones (acpa, anap, actaf) y con otras entidades productivas o comercializadoras, así como con los centros e

institutos de investigación de la localidad, lo que favorece una rápida formación de habilidades prácticas para aquellos que inician las labores agropecuarias, entre los que han cursado estudios en esta especialidad y los que no.

Entre las oportunidades que el DL 300 confiere a la juventud se encuentran las posibilidades de:

- Acceder en usufructo a la propiedad de la tierra para hacerla producir; además, disponer de una vivienda en condición de bienhechuría que les permite asentarse junto a la familia y les facilita una mayor integración familiar y garantías socioproductivas.

- Reconocer de manera legal y contractual al trabajador(a) eventual o contratados(as) permanentes y la ayuda familiar dada principalmente por mujeres y jóvenes, lo que amplía y legitima sus medios para obtener ingresos y visibiliza sus aportes productivos. El 24,7% de los y las jóvenes del sector son contratados de modo permanente o temporal.

Pero la mayoría de la juventud no dispone de recursos ni activos para iniciar un emprendimiento socio-agroproductivo en tierras que presentan diversos problemas de fertilidad y altos niveles de infestación de malezas, donde los y las usufructuarios(as) tienen la posibilidad de acogerse al régimen especial de crédito bancario dispuesto para el sector agropecuario en el que, según las condiciones de las tierras otorgadas, se concede una exención de pago de los impuestos por una extensión general de dos años, pero si las tierras están infestadas de marabú se extiende a cuatro años. Este incluye, asimismo, el otorgamiento de créditos bancarios para adquirir los implementos y materiales necesarios para el buen funcionamiento de la finca. Pero son los jóvenes quienes menos uso hacen de los beneficios de la política crediticia, y en ello pueden influir la falta de información o el desconocimiento, la incertidumbre ante sus posibilidades para devolver el préstamo o no tener activos que puedan servir de colateral para solicitar aquellos créditos que requieran esta condición.

Las personas que superan los sesenta años están más representadas en la categoría de propietario(a) agricultor(a) por ser el principal grupo generacional que heredó de sus padres/madres u otro familiar las tierras en propiedad.

Resulta interesante que las jóvenes están más representadas como usufructuarias y contratadas. En el año 2011, más de 13 000 usufructuarios individuales eran mujeres. Para las jóvenes usufructuarias se abren "nuevas oportunidades de realizar actividades a una escala más manejable, cercanas a su casa, con menores exigencias extra laborales, y que le permite obtener ingresos, generalmente superiores a lo que hubiesen obtenido como tendencia, empleadas en el sector estatal" (Echevarría, 2013, p.6).

Las mujeres de los grupos de edades intermedias muestran porcentajes más elevados como trabajadoras agrícolas o contratadas en UBPC y CPA, organizaciones donde no tienen los mejores salarios pero que les ofrecen condiciones y atención por parte de la cooperativa (por ejemplo, se distribuyen productos agrícolas producidos por la cooperativa) y seguridades sociales como la jubilación, el acceso a la licencia de maternidad, entre otros.

A modo de cierre

La participación de la juventud cubana en el sector agropecuario dialoga con las políticas sociales (educativas, laborales), sectoriales (agraria) y con las relaciones intergeneracionales con las que comparte los cambios que se producen a partir del reordenamiento del modelo socieconómico del país.

Este proceso demanda el reconocimiento y la inclusión, en el diseño de las políticas, de las necesidades prácticas y estratégicas de las diferentes generaciones que coexisten en las comunidades rurales y en las organizaciones agroproductivas. Las relaciones inter/intrageneracionales deben estar basadas en el respeto y la complementariedad de saberes y prácticas. Urge el desarrollo de políticas sociales y sectoriales que minimicen las desigualdades,

de modo que contribuyan a los objetivos por todos compartidos: el desarrollo integral y sostenible, y aportar a la seguridad y soberanía alimentaria del país.

Referencias

Bombino, Y. (2015). Oportunidades y desafíos del proceso de actualización para la inserción laboral de la juventud rural en Cuba. En M. P. Espina y D. Echevarría (Coords.), *Cuba: los correlatos socioculturales del cambio económico* (pp.148-163). La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales/ Ruth Casa Editorial.

Domínguez, M I. (Comp.). (2010). *Niñez, adolescencia y juventud en Cuba. Aportes para una comprensión social de su diversidad*. La Habana, Cuba: CIPS-UNICEF.

Domínguez, M. I. (2011). Políticas sociales hacia la juventud en Cuba: algunas evaluaciones y nuevos desafíos. *Revista de Sociología*, *XVI*(20), 28-35.

Echevarría, D. y Lara, T. (2012). Cambios recientes: ¿oportunidades para las mujeres?. En P. Vidal y O. Pérez (Comps.), *Miradas a la Economía Cubana II* (pp.126-137). La Habana, Cuba: Caminos.

Echevarría, D. (2013). Principales oportunidades y brechas para la equidad de género dentro del proceso de actualización del modelo económico social. Algo más que estadísticas (obra inédita).

Oficina Nacional de Estadísticas [ONEI]. (2005). *Censo de Población y Viviendas. Cuba 2002. Informe Nacional*. Recuperado de www.onei.org.

Oficina Nacional de Estadísticas [ONEI]. (2014). *Anuario Estadístico de Cuba 2013*. Recuperado de www.onei.org.

¿Y el Campesino? Propuesta de proyecto educativo campesino que parte de las realidades y formas de vida (vereda Los soches y Uval)

DIANA MARCELA GARZÓN RAMÍREZ.

Objetivos

Se plantea como objetivo general desarrollar un proceso de Investigación Acción Participativa (IAP) con la comunidad rural de la vereda los Soches y el Uval a fin de generar una propuesta de proyecto educativo campesino que parta de las realidades y formas de vida de dicha población.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Construir una caracterización cultural con los sujetos campesinos de la vereda los Soches y el Uval.
- Analizar la puesta educativa formal del Colegio Rural El Uval, en relación con la comunidad de la vereda los soches y el Uval.
- Construir con la comunidad de la vereda los Soches y el Uval parámetros alternativos de propuesta educativa desde su cultura campesina.

Toda educación se lleva a cabo alrededor de una comunidad, de manera que todo establecimiento educativo se desenvuelve en un ámbito abierto donde las relaciones de identidad, espacio, tiempo y territorio se generan a partir de los procesos culturales circundantes; por este motivo, identificar y caracterizar las transformaciones según las necesidades que se presentan en dicho espacio hace parte de la búsqueda de transformación y cambio de la realidad, a partir de la

generación de un nuevo conocimiento dado desde procesos críticos ante la realidad social y las relaciones e interrelaciones de la comunidad.

Esto convierte a la educación, y en especial a la educación campesina, en un espacio de diversidad de contextos, donde se establecen una serie de vínculos sociales y culturales que son el insumo de las relaciones incidentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en este sentido es pertinente retomar a Pérez (1998) en su planteamiento de la escuela con un papel de guía para los estudiantes y docentes, brindándoles a los mismos la capacidad de pensar críticamente sobre ella; sin embargo, dicha circunstancia no es del todo positiva por las diferentes visiones, contextos y prácticas que se encuentran inmersas en cada espacio educativo, lo cual hace pensar en el mismo como un lugar en el que se vinculan relaciones de contradicción que fortalecen y/o debilitan el proceso de formación continua de sus educandos; dicho proceso es el acumulado del nivel histórico de los contextos sociales, políticos y económicos que suceden en el entorno de la institución y con sus participantes.

De esta forma, se puede afirmar que la escuela campesina es una institución dinámica cuya transformación debe fundamentarse en las necesidades de su contexto, buscando responder en el nivel cognitivo y valorativo del estudiante y dando gran relevancia a los intereses e imaginarios que se construyen de la realidad percibida y vivida. Es así como lograr una identidad institucional tejida a partir de aquellas relaciones de poder, que permiten la regulación de un orden procedimental, debe hacerse explícito en el currículo como conjunto de variables que inciden en el aprendizaje, y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como herramienta guía en los procesos educativos.

Los aspectos culturales de la educación campesina, validados como una categoría necesaria para resignificar la propia categoría de ruralidad y de un reconocimiento de particularidades (Zamora, 2010), hace posible plantear que cada comunidad educativa posee unas características específicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, situación que permite plantear una

particularidad a nivel pedagógico, social y cultural en la mayoría de las instituciones campesinas, donde como lo plantea Núñez (2010), se debe acercar la palabra escrita a la realidad y dar a los estudiantes la posibilidad de una educación a partir de su vivencia local y global, y no aprobar una enseñanza a partir de una educación homogenizada en contextos heterogéneos. Sin embargo, los planteamientos educativos de nuestra nación hacen que exista –por diferentes circunstancias– un desconocimiento de dichas características propias de los grupos sociales rurales, brindándoles continuamente parámetros educativos desde cuantificaciones igualitarias en entornos que son en su totalidad heterogéneos, por lo que se planea la necesidad inherente de dar a la ruralidad un concepto plural con reconocimientos propios de entornos, contextos, temporalidades y culturas.

Inmerso en esta realidad social, educativa y cultural se encuentra el Colegio Rural El Uval IED, ubicado en la localidad quinta de Usme. Allí se estable el límite del distrito capital y el municipio de Chipaque, a muchos metros de las casas de los nietos de quien donó el terreno, donde se cuentan las historias de niños, niñas, adolecentes, adultos y personas de la tercera edad que aun residen en el entorno cercano y que hacen parte desde hace 81 años de esta comunidad. Día a día llegan 830 estudiantes a ser partícipes de los procesos educativos; 30 docentes, 2 orientadoras, 2 educadoras especiales y 3 docentes administrativos viajan largas distancias a diario para ejercer su labor formativa; padres y madres de 525 familias depositan su confianza allí donde el verde resplandece y la lluvia es la compañía diaria.

En la institución educativa el entorno físico es totalmente rural, clasificación que puede darse ya que sus senderos son determinados por el paso de los animales y el campesino en su quehacer diario; su acceso vehicular es limitado, su paisaje cercano se encuentra dado por tonalidades de verdes que dependen de la producción alimentaria de las fincas; sus vecinos cercanos son sujetos campesinos que residen a metros de distancia y su auto sostenimiento es dado desde la producción familiar. No obstante, la población educativa de esta institución presenta como característica especial la residencia mixta (rural y urbana) que permite una inclusión constante de

relaciones sociales, un compartir de experiencias y saberes, un conjunto de proyecciones según su espacio vivido fuera de la institución, un medio de comunicación y reflexión sobre la producción agrícola y el consumo de la misma; un constante crecimiento académico y social valorando la diferencia como parte de su actuar; también da cabida a una educación que desconoce al campesino, que recurre a la proyección de sujetos de ciudad y no a campesinos con formación académica, que desconoce los parámetros de una educación en contexto por dar respuesta a una calidad de estándares citadinos, que minimiza la comunidad de espacios rurales por la población de lugares urbanos adyacentes.

Es necesario recordar que cada comunidad educativa presenta unas particularidades en sus procesos. En las comunidades rurales una de las particularidades es la relación entre estudiante y docente basada en la afectividad y el conocimiento producto de extensas jornadas de permanencia y continuidad en las instituciones, a lo cual el Colegio Rural El Uval IED no es ajeno, por lo que se afirma que todo proceso educativo se ve influenciado por las relaciones creadas en estas circunstancias de particularidad; a nivel práctico, aunque no desligado de la conceptualización pero si con características variantes del quehacer docente, se afirma que el colegio valida y se encuentra sujeto a los parámetros del Ministerio de Educación en cuanto al resultado de pruebas externas, buscando a su vez procesos con intensión formativa en el aplicación hacia el conocimiento y el aprendizaje, con una interrelación constante entre el estudiante y el docente.

Conocedores de esta realidad y de los procesos de la institución se encuentran con total cercanía los padres, madres y/o acudientes de los estudiantes, quienes validan la formación y proporcionan su colaboración ante las solicitudes explicitas o implícitas de los actores escolares; no obstante, y aunque en el proceso del colegio hay una participación responsable de todos los sujetos que intervienen en búsqueda de un beneficio de mejoramiento constante para todos a partir de la negociación de parámetros desde justificaciones válidas y argumentadas, y siendo válido que

cada estudiante aprende con la calidad sin dejar de lado la influencia de su historia de vida y su entorno socio-económico, se muestra una preocupación por diversas circunstancias:

- El desconocimiento de sus hijos en cuanto a su propia historia, invalidando el saber cultural y académico de sus padres y familia cercana.
- La falta de apropiación cultural por la cual han ido perdiendo sus características propias y reemplazándolas por los prototipos ofrecidos por los medios de comunicación y su interacción sumisa con otras culturas.
- La unificación curricular dada en la institución y el desconociendo el dialogo intercultural que se debe plantear en los espacios académicos como base de la formación.
- La migración en aumento de los jóvenes veredales hacia los entornos citadinos.

Así surgen como preguntas iniciales del proceso: como institución El Colegio Rural El Uval IED. ¿Qué nos brinda desde la formación para nuestro proyecto de vida campesina? ¿Quiénes son culturalmente hablando los pobladores campesinos de la vereda Los Soches y el Uval? ¿Qué esperan los pobladores de las veredas lo soches y el Uval de la educación formal del Colegio Rural El Uval I.E.D.?

Resultados esperados

Se espera una conceptualización de Población campesina, Proyecto de vida campesino, Sujeto campesino y su relación con la educación, partiendo desde su realidad para llegar con ellos al planteamiento de una propuesta educativa desde ellos y para ellos.

Metodología

Investigación Acción Participativa.

Referencias

Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Bogotá: Editorial Morata.

Zamora, L.F. (2010). Tercer Congreso Nacional de Educación Rural. Medellín, Colombia. En http://www.congresoeducacionruralcoreducar.com/.

Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación,* 52 (7).

Participación sociopolítica de los jóvenes rurales en Cuba. Su expresión en las investigaciones sociales

KEYLA ROSA ESTÉVEZ GARCÍA.

La participación es un fenómeno social que puede abordarse desde dos enfoques distintos, pero difícilmente disociables. Esta, como idea, responde a una noción sobre el "deber ser" de las relaciones sociales y además a una moral matizada por las ideologías que imperan en las diferentes sociedades. Pero también puede enfocarse como realidad de una determinada manera en los ámbitos político y económico (Trotman y Suárez, 2010).

Los jóvenes son parte del modelo participativo puesto en práctica en nuestra sociedad, por lo que resulta vital para la estrategia con la juventud la formación sociopolítica que aporta no solo los elementos decisivos de la civilidad sino, además, el sentido más importante de los derechos democráticos al incluir lo referente a la participación ciudadana en los asuntos de toda la sociedad, la actividad en la gestión estatal-social y la accesibilidad del individuo a las decisiones imprescindibles para conducir el destino de una nación. Los jóvenes no solo necesitan de la actividad política para hacer efectivo sus derechos, sino que resulta indispensable para que ellos influyan en el destino y transformación de la sociedad. Estas actividades abarcan diferentes grados de participación; desde las más activas como son la búsqueda de información, la discusión y la comunicación con los representantes, hasta las que se limitan al mero ejercicio del voto, la asistencia a reuniones y la aportación económica (Trotman y Suárez, 2010).

Haciendo un análisis, se aprecia que la participación surge como una necesidad que tiene un carácter histórico. La participación no solo es vista como una simple acción del individuo sino que le permite sentirse reconocido e involucrarse en la dinámica social. Por tanto, es un acto consciente, volitivo y de connotación subjetiva.

La implicación del individuo con determinada tarea, su compromiso e intencionalidad son algunos elementos que expresan la toma de partida de un sujeto ante determinada situación. Esto refiere el compartir concepciones pero también accionar en función de esta ideología. Participar implica vivir este proceso en varias etapas, asumiendo un compromiso personal con la tarea.

El protagonismo es un valor que expresa un nivel cualitativamente superior de participación de los sujetos de manera individual y grupal, con plena conciencia y responsabilidad, para tomar decisiones en cuanto a transformaciones de su competencia en correspondencia con el encargo social de que se trate, a partir del conocimiento de sus posibilidades y el compromiso personal y colectivo para realizar los aportes necesarios, sin menoscabo del desarrollo de los demás. La tríada participación, compromiso y empoderamiento se da cuando los sujetos inician la acción y junto con los líderes fijan objetivos, priorizan, planifican, evalúan y son responsables de los resultados (Trotman y Suárez, 2010).

La posición intermedia que adquiere la juventud en la sociedad desde el punto de vista etario, la hace portadora de los elementos de continuidad y ruptura con respecto al orden social establecido, de las tendencias emergentes, de cambio o de estabilidad. Su proyección compromete, no solo su desarrollo particular, sino la reproducción misma del sistema socialista.

En este sentido, es válido hacer referencia a los jóvenes rurales como un factor clave en la sociedad, considerando que ellos representan el relevo de las fuerzas productivas en un país donde una de las áreas de la economía que más se potencia es la agraria.

Desde su marcado carácter humanista, el proceso revolucionario ha laborado por equiparar los niveles de vida del medio rural en relación a las áreas urbanas. Es por esto que la población residente en zonas rurales ha alcanzado elevados índices de escolarización, participación social e inserción laboral. No obstante, se sigue considerando a la ruralidad como símbolo de lo tradicional y despoblado, y a las sociedades urbanas como aquellos centros caracterizados por el pleno avance

y desarrollo en lo industrial, tecnológico y cultural. Al propio tiempo, aún persisten inequidades de género, difícil acceso a determinados servicios y dificultades en los ámbitos social, laboral y educacional.

La actual dinámica económica cubana impone la recuperación del sector agrícola. Las bases de la búsqueda de nuevos modelos productivos y estructuras en la propiedad de la tierra demandan, más que antes, la existencia de fuerza de trabajo. Para lograr este desarrollo, un factor importante es que las personas (especialmente los jóvenes) tengan incentivos para que decidan hacer una vida en las zonas rurales cubanas.

El joven rural cubano de hoy es muy distinto al de épocas anteriores y tiene ante sí grandes retos sociales, económicos y políticos. Es importante atender sus características particulares en el contexto de cambios existente en el ámbito rural, para lograr una mayor participación de esta población en el desarrollo económico y social de estas zonas.

Los jóvenes rurales son un sector a priorizar en las futuras acciones, sobre todo por estar vinculados al sector más estratégico de las economías de la región: la producción de alimentos. Representan la continuidad de las fuerzas productivas y de su población en general, la mayor capacidad de innovación, adaptación tecnológica y disposición al cambio. La tendencia al envejecimiento de la población rural posiciona aún más a las nuevas generaciones en un rol privilegiado para el desarrollo (Espíndola, 2002).

Expresiones de la participación sociopolítica de los jóvenes rurales cubanos desde las investigaciones sociales

Si bien es posible afirmar que los jóvenes rurales están integrados a las distintas organizaciones sociales y políticas –dígase Comité de defensa de la revolución (CDR), Federación de mujeres cubanas (FMC), Central de trabajadores de Cuba (CTC), Unión de jóvenes comunistas (UJC), Partido comunista de Cuba (PCC), entre otras– que existen a lo largo de todo el país, en el

estudio de caso realizado por Ortega (2013) se demuestra la existencia de un cierto rechazo por parte de los jóvenes estudiados ante la posible asunción de responsabilidades más allá de sus obligaciones de trabajo y la integración a organizaciones políticas. Solo se sienten comprometidos con su trabajo, por lo que su interés radica, mayormente, en participar en aquellas actividades que les reporten algún beneficio laboral.

Este problema se ha visibilizado con anterioridad. La tesis realizada por Elena F. Alonso, aborda la necesidad de que la UJC, como organización de vanguardia juvenil, afiance su trabajo político-ideológico con los jóvenes insertos en las cooperativas y entre las recomendaciones que se plantean en la investigación de Oscar Enrique Avalos (2006) se reconoce la importancia de una reactivación de las organizaciones políticas y de masas que agrupan a los jóvenes, en los ámbitos laborales y comunitarios donde su accionar es mayor.

En lo que tiene que ver con la participación protagónica en las decisiones del territorio, los métodos y estilos de trabajo de las instancias locales de gobierno hacen que la población los perciba como mecanismos para ser orientados y movilizados, más que para ser escuchados y tomados en cuenta (Martín, *et al.*, 2010). Este asunto también resultó ser identificado por los estudiosos de la ruralidad en Cuba.

Efectivamente, las cooperativas constituyen espacios de socialización para los jóvenes, así como una entidad educativa y laboral. El vínculo de los jóvenes a organizaciones colectivas les permite acceder y desarrollar redes sociales para el intercambio de saberes, prácticas y experiencias, con productores de diferentes generaciones, asociaciones y con otras entidades productivas o comercializadoras, así como con los centros e institutos de investigación de la localidad (Bombino, 2013). Sin embargo no se pueden reconocer las dificultades que existen al interior de las mismas.

Los investigadores Oscar Avalos y Niurka Pérez (2008), en dos estudios de caso realizados en UBPC, constataron que los jóvenes prácticamente no ocupaban cargos ni a nivel administrativo ni en las organizaciones políticas y de masas. Ello hace que los dirigentes en los distintos ámbitos se encuentren alejados, en muchos casos, al menos desde el punto de vista generacional, intereses y vivencias comunes a las de los jóvenes. Esto, aunque no se auto percibe de tal modo, representa una barrera al desempeño laboral de la joven generación. Ello se encuentra en correspondencia con otros hallazgos donde se revela el elemento económico como favorecedor de identificación y participación de los jóvenes en las cooperativas.

En la actualidad, se manifiestan ligeros cambios con respecto a este tema. La mujer es mucho más valorada, incluso desde su rol como ama de casa, pues siempre aporta a la economía del hogar. Hoy día se observa la presencia de féminas en cooperativas ocupando cargos directivos y siendo jefas de hogar. Esto implica no solo una revalorización de las mujeres por parte de la sociedad, sino que también expresa la confianza de ellas en sus potencialidades y capacidades.

Proyecto "Características sociopsicológicas que identifican a la población rural joven cubana". Algunos resultados relevantes

Los jóvenes rurales participan mayoritariamente en organizaciones de masas, dígase CDR, FMC y CTC cuando se es trabajador. No se observan cambios notales en los diferentes grupos etarios estudiados a nivel provincial. Este hecho se debe a que las organizaciones mencionadas constituyen espacios para el desarrollo de la participación política de prácticamente toda la población. Además, no debe perderse de vista que los CDR constituyen un medio de enlace entre la población cubana y el Estado, y este proceso se presenta, sobre todo, a nivel del barrio.

El rol de los jóvenes dentro de las organizaciones de masas es más activo. Desde aquí se crean espacios para el esparcimiento de la comunidad en general y se construyen actividades donde

los jóvenes toman decisiones. Muchas veces las fiestas patronales u otras actividades típicas del municipio son dirigidas por estas organizaciones con apoyo de la UJC y el PCC.

Si bien los jóvenes se mantienen incorporados a los CDR y la FMC, muchos rechazan involucrarse en sus actividades de dirección. De esta manera, les reprochan el formalismo que les impide brindar una atención ajustada a sus necesidades e intereses.

Destacan la labor de la FMC en la atención a los adultos mayores, personas con discapacidades, niños y jóvenes, y en especial a la promoción de actividades vinculadas al progreso de la mujer. Esta organización ha creado condiciones para la incorporación femenina al trabajo asalariado, no solo como una necesidad económica y social, sino como punto de partida para lograr una real igualdad de derechos, oportunidades, realización personal y profesional.

Sin embargo, tanto los CDR como la FMC, pueden, entre ambas, realizar un trabajo más novedoso e inteligente que refleje las necesidades e intereses de los jóvenes rurales en sus respectivas comunidades.

La valoración que tienen los jóvenes rurales militantes y no militantes de esta organización es positiva. En entrevistas realizadas reconocen el vínculo de la UJC y la creación de espacios de participación por su parte. Es una organización que motiva a los jóvenes en los diferentes procesos en los que participan a la vez que interactúa con otros organismos del territorio para brindarles una mayor atención a los jóvenes rurales.

El 5,3 % y el 1,7 % de los jóvenes rurales encuestados pertenecen a organizaciones y movimientos cuya misión fundamental es atender a los jóvenes trabajadores del sector agropecuario como la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP) y el Movimiento Juvenil Campesino. Es relevante señalar que las provincias donde menor representación de estas organizaciones existe son Granma y Santiago.

Este elemento puede estar dado porque ambas organizaciones solo organizan actividades vinculadas con la actividad agropecuaria –rodeo, día del campesino– y no tienen en cuenta al joven rural de manera integral. Los criterios expresados por los jóvenes en los espacios establecidos para ello no son tomados en cuenta. Además, estos no sienten la necesidad de pertenecer a estas organizaciones, aun cuando debiera ser un espacio de pertenencia totalmente legitimado.

No se aprecia la presencia de jóvenes que participen masivamente en organizaciones culturales, deportivas y recreativas (8,9%) o religiosas (8,1%), aun cuando a lo interior de éstas prevalece el protagonismo juvenil. Son organizaciones o movimientos que crean espacios de participación, tienen en cuenta las opiniones de los jóvenes y en muchas ocasiones también son dirigidas por jóvenes.

La tendencia sigue siendo que, entre los que trabajan en la agricultura, la población femenina es menor que la masculina. Se puede inferir que existe una tendencia en la mujer a persistir como colaboradora en las actividades del campo y no a ejercer como sujeto productivo agrícola, lo que puede estar dado porque no está diseñada la política desde una concepción de género (Bombino, 2013).

No obstante, las diferentes organizaciones que se encuentran en el territorio han estado trabajando en el papel de la mujer en estas zonas rurales. En las mujeres encuestadas se observa la asunción de un rol más protagónico pues intervienen directamente en los procesos productivos y toman decisiones en este sentido.

Las formas más comunes de participación de los jóvenes rurales encuestados son: emisión de criterios y opiniones propias, recibir información y brindar información. No existen diferencias ni por grupo etario, sexo o provincia en este sentido. Estos elementos son significativos en tanto denotan la existencia de un buen trabajo de las organizaciones presentes en el territorio.

Hoy día, la juventud deviene componente esencial de continuidad generacional y socioprofesional, por lo que son determinantes sus niveles de participación social. Conocer el nivel de protagonismo que presentan los jóvenes en nuestras zonas rurales es fundamental para darle cumplimiento a nuestra proyección como país.

Referencias

Ávalos, O y Pérez, N. (2008). Inserción juvenil en Unidades Básicas de Producción Cooperativa. Estudio de caso en el municipio de Güines, provincia de La Habana. *Revista Estudio, 6*, 44-56.

Avalos, O. E. (2006). Inserción juvenil a una forma de Organización de la Producción Agropecuaria. Estudio de casos en 2 UBPC del municipio Güines. En *Sociedad Cubana Hoy. Ensayos de Sociología joven*. Cuba: E. d. C. Sociales.

Bombino, Y. (2013). *Juventud rural: actores estratégicos del desarrollo rural en contexto de reordenamiento del modelo socioeconómico cubano*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).

Espíndola, D. (2002). *Nuevos Enfoques en Políticas Públicas de Juventud Rural.* En http://juventudruralemprendedora.procasur.org.

Ortega, D. (2013). La Inserción Laboral en la Agricultura: Jóvenes Beneficiados por el Decreto Ley 259/08 en el Municipio de Güines, Provincia de Mayabeque. [CD-ROM]. La Habana: *CESJ*.