

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –Cinde- y la Universidad de Manizales

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde)

Manizales, Colombia. Vol. 9, N° 1, enero-junio de 2011

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –Cinde- y la Universidad de Manizales
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde)

Manizales, Colombia. Vol. 9, Nº 1, enero-junio de 2011

ISSN 1692-715X
ISSN electrónico 2027-7679

Director Emérito
O Diretor Emérito
Director Emeritus

CARLOS EDUARDO VASCO U.
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Colombia

Editora Emérita
Editora Emérita
Editor Emeritus

ELOÍSA VASCO M. (+)
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Colombia

Director-Editor
Diretor-Editor
Director-Editor

HÉCTOR FABIO OSPINA S.
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Colombia

Comité Editorial
Comitê Editorial
Editorial Committee

Nora Cebotarev (+)
Graciela Tonon
Universidad Nacional de Lomas de Zamora,
Argentina
Violeta Guyot
Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Ricardo Cicerchia
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Silvia Borelli
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil
Sônia Maria da Silva Araújo
Universidad Federal de Pará, Brasil
Janssen Felipe da Silva
Universidad Federal de Pernambuco, Brasil

Patricia Granada Echeverri

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Rocío Rueda Ortiz

Universidad Central, Colombia

André-Noël Roth

Universidad Nacional de Colombia

Guillermo Orozco

Universidad de Guadalajara, México

Comité Científico

Comitê Científico

Scientific Committee

José Luis Grosso

Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Mabel Cordini

*Universidad Federal de los Valles del Jequitinhonha
y Mucuri, Brasil*

Alejandro Álvarez

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Guillermo Hoyos

Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Colombia

Jairo Osorno

*Academy of Breast Feeding Medicine,
Health Advisory Council WABA y LLL Internacional,
Colombia*

José Amar

Universidad del Norte, Colombia.

Martha Cecilia Herrera

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Carlos González Quitián

Universidad Nacional de Colombia

Carles Feixa

Universitat de Lleida, España.

Roger Hart

Center for Human Environments, EE.UU.

Araceli de Tezanos

Consultora Independiente, Francia.

Ernesto Rodríguez

Centro Latinoamericano sobre Juventud-Celaju, Uruguay

Lectores pares de este número

Os Lectores do presente número pares

Readers of this number pairs

Alejandro H. del Valle

Universidad Nacional del Mar del Plata, Argentina

Alicia Itatí Palermo

Universidad Nacional de Luján, Argentina

Andrea Bonvillani

Universidad de Córdoba, Argentina

Laura Santillán

Universidad de Buenos Aires, Argentina

María Paula Montesinos

Ministerio de Educación de la nación, Argentina

Mariano Palamidessi

IPE-OEI, Argentina

Pablo Vommaro

UBA/ Conicet-Clacso, Argentina

Pedro Núñez

Flacso, Argentina

Sandra Viviana Molinari

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Fernando Gastal de Castro

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Josefina de Fátima

Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, Brasil

Rita Alves

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Simone Luci Pereira

Fundação Escola de Comercio Álvares Penteado, Brasil

Silvia Borelli

Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Sônia Araújo

Universidad Federal de Pará, Brasil

Álvaro Díaz

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Claudia Luz Piedrahíta

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Diego Alejandro Muñoz

Universidad San Buenaventura, Colombia

Germán Muñoz

Universidad Central, Colombia

Juan Manuel Castellanos

Universidad de Caldas, Colombia

Karime Ulloa

Universidad de La Salle, Colombia

Maribel Castillo

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Vladimir Zapata

Colegio Colombo Británico, Colombia

Yuri Romero Picón

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Aúrea Verónica Rodríguez

Instituto de Historia de Cuba, Cuba

Danay Quintana

Universidad de La Habana, Cuba

Evelyn Palma

Universidad de Chile, Chile

Jesús Redondo Rojo

Universidad de Chile, Chile

Jorge Baeza Correa

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Hugo Cancino

Alborg University, Dinamarca

Víctor de Currea

Médicos Sin Fronteras, España

	Francisco Javier Pérez Chagollán <i>Colectivo Ollín, México</i> Laura Elena Garza Bueno <i>Colegio de Postgraduados, México</i> Rosalba Icaza <i>Institute of Social Studies, Netherlands</i> Luis Montoya <i>Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú</i> Juan Romero <i>Universidad de la República, Uruguay</i>
Corrector de Estilo	Julio Arenas
Asistente Editorial	José Martín Rodas Valencia <i>Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.</i> <i>Cinde-Universidad de Manizales</i>
Coordinación de sistemas	Sonia Patricia Nieto <i>Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.</i> <i>Cinde-Universidad de Manizales</i>
Diseño Libro y Carátula	John Carlos Hurtado Zapata <i>Molano Londoño e Hijos Ltda.</i> <i>Editorial Zapata, Manizales</i>
Título	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Preprensa e impresión	Molano Londoño e Hijos Ltda. <i>Editorial Zapata, Manizales</i>
Periodicidad	Semestral
Tamaño	21,5 cm x 28 cm
Distribución Nacional e Internacional	Cooperativa Editorial Magisterio Carrera 21 No. 37-24 (La Soledad) Bogotá, D. C. Colombia PBX: 57-1-288-4818 Fax: 57-1-338-3606 Dirección electrónica: coopera2@latino.net.co Bogotá, D.C., Colombia
Precio (ejemplar)	Número suelto en Colombia para el volumen 9 (2011): \$35.000 Suscripción en Colombia (dos números y separata especial por volumen de 2011): \$95.000

Canjes y suscripciones

Centro de Estudios
Avanzados en Niñez y Juventud.
Cinde-Universidad de Manizales
Cra. 59 N° 22-24. Barrio Los Rosales
Teléfonos: (57-6) 893 31 80- (57-6) 882 80 00
Manizales. Colombia. Suramérica
Dirección electrónica:
revistaumanizales@cinde.org.co
<http://www.cinde.org.co>
<http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/index.html>

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza Cinde-Universidad de Manizales, sino que son responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, sin fines comerciales, citando la fuente y el autor. Los artículos se encuentran texto completo en la web.

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –Cinde- y la Universidad de Manizales
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde)

Manizales, Vol. 9, Nº 1, enero-junio de 2011

Contenido

Editorial	25
<i>Liliana Galindo</i>	
<i>Héctor Fabio Ospina Serna</i>	
Primera Sección: Teoría y Metateoría	43
La participación ciudadana juvenil como un recurso externo al Gobierno	45
<i>Cristo Avimael Vázquez-Ceballos</i>	
Jóvenes en acciones colectivas y movimientos sociales para redefinir los espacios públicos y las prácticas ciudadanas	61
<i>Catalina Morfín</i>	
Segunda Sección: Estudios e Investigaciones	81
Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina	83
<i>Laura Kropff</i>	
Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá	101
<i>Martha Cecilia Lozano</i>	
<i>Sara Victoria Alvarado</i>	
Autonomía en movimiento: una reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia	115
<i>Sandra Milena Muñoz-López</i>	
<i>Sara Victoria Alvarado</i>	

Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas <i>Alfredo Ghiso</i> <i>Catalina María Tabares-Ochoa</i>	129
Prácticas participativas en grupos juveniles de Ciudad de La Habana <i>María Isabel Domínguez</i> <i>Claudia Castilla</i>	141
Teorías/metodologías: trayectos de investigación con colectivos juveniles en São Paulo/Brasil. <i>Silvia Helena Simões Borelli</i> <i>Ariane Aboboreira</i>	161
El “amor pasional” a los programas sociales de jóvenes de Latinoamérica en proceso de desafiliación <i>Patricia Guerrero</i> <i>Ana Massa</i> <i>Kattia Durán</i>	173
Movilización social desde el protagonismo juvenil: experiencias de dos organizaciones rurales argentinas <i>Pablo A. Vommaro</i>	191
“Ciudadespacios”. Recorridos y tránsitos de las prácticas culturales de jóvenes por la ciudad de Popayán <i>Deibar René Hurtado</i>	215
Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? <i>Edgar Mario Vergara</i> <i>Nidia Montaña</i> <i>Rosalba Becerra</i> <i>Oswald Uriel León-Enríquez</i> <i>Catalina Arboleda</i>	227
Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana <i>Ligia López-Moreno</i> <i>Sara Victoria Alvarado</i>	255
Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio <i>Iván Alejandro Saucedo</i> <i>Bertha Elvia Taracena</i>	269
Ciudadanía juvenil, juventud y estado: Discursos de gobierno sobre sus significados <i>Angélica María Ocampo</i>	287

“Todo el mundo nos conoce a nosotros ahora”: cultura e identidad de jóvenes rurales en Minas Gerais (Brasil) <i>Lucas Magno</i> <i>Sheila Maria Doula</i> <i>Neide Maria de Almeida Pinto</i>	305
Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta <i>Jesús Ernesto Urbina-Cárdenas</i> <i>Germán Muñoz</i>	321
Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina <i>José Guadalupe Rivera-González</i>	331
Un análisis prosopográfico de algunas formas actuales de movilización armada en Colombia <i>Juan Manuel Castellanos</i>	347
La formación para el trabajo en la educación media en Colombia <i>Claudia Milena Díaz</i> <i>Jorge Enrique Celis</i>	371
Tercera Sección: Informes y Análisis (Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cindel/index.html)	381
Índice acumulativo por autores Volumen 1 N° 1, enero-junio de 2003 a Volumen 8 N° 2 de julio-diciembre de 2010	383
Índice temático	391
Boletín OEI N° 63 21 de marzo de 2011. Energía y crisis socioambiental (I). Las centrales nucleares no son una alternativa energética contra el cambio climático	403
386-Juventudes en frontera: situaciones, tránsitos, procesos y emergencias de actores y sujetos juveniles Coordinador: Tania Cruz University of California- Santa Cruz Santa Cruz Ud States of Am / USA	405
Cuarta Sección: Revisiones y Recensiones (Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cindel/index.html)	407
Entrevista saturnino de la torre con procrea, 2008. Entrevistado: Dr. Saturnino de la Torre. Profesor U. de Barcelona. Entrevistador: Carlos Alberto González. Procrea.	409

Entrevista sobre la creatividad en los escenarios de la educación y el desarrollo	414
Ángela Hernández Córdoba (2010). Vinculos, individuacion y ecologia humana, hacia una psicologia clinica compleja. Bogotá, D. C.: Universidad Santo Tomás. p 312. ISBN 978-958-631-613-2. editorial@usantotomas.edu.co	418
Lectura sistémica sobre familia y el patrón de la violencia 2007. Manizales. Ciencias Jurídicas y Sociales. Editorial Universidad de Caldas Por María Hilda Sánchez Jiménez	421
Graciela tonon (compiladora) (2009). Comunidad, participacion y socializacion política. Buenos Aires: Espacio Editorial.	423
Pautas de Convivencia Ecoambiental. Convivir con la naturaleza en conurbaciones y propiedad horizontal Por Carlos Alberto González Quitián	425
Comunicado de Cinde Nacional por la muerte de Eloísa Vasco Montoya	427
¡Un sentido adi3n a Eloísa Vasco Montoya! Cinde Manizales	428
Maestra Eloísa Vasco... hasta siempre Guillermo Orlando Sierra	430
Palabras para Eloísa de Olga Cecilia Díaz	432
Fondo de Becas Glen Nimnicht	436
Revista Internacional Magisterio Cooperativa Editorial Magisterio	437
Guía para los autores y autoras Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	442
Guía específica para la elaboraci3n de la lista final de referencias Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	446
Guia para os autores Revista Latino-americana de Ci3ncias Sociais, Inf3ncia e Juventude	448
Guia específico para a elabora3ao da lista final de refer3ncias Revista Latino-americana de Ci3ncias Sociais, Inf3ncia e Juventude	452
Guide for Authors Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth	455

Conteúdo

Editorial	25
<i>Liliana Galindo</i> <i>Héctor Fabio Ospina Serna</i>	
Primeira Seção: Teoria y Metateoría	43
A participação cidadã juvenil como um recurso externo ao Governo	45
<i>Cristo Avimael Vázquez-Ceballos</i>	
Jovens em ações coletivas e movimentos sociais para redefinir os espaços públicos e as práticas cidadãs	61
<i>Catalina Morfín</i>	
Segunda Seção: Estudos e Pesquisas	81
Debates sobre o político entre jovens mapuche na Argentina	83
<i>Laura Kropff</i>	
Julgamentos, discursos e ação política em grupos de jovens estudantes universitarios de Bogotá	101
<i>Martha Cecilia Lozano</i> <i>Sara Victoria Alvarado</i>	
Autonomia em movimento: Reflexões desde as práticas políticas alternativas dos jovens Colombianos	115
<i>Sandra Milena Muñoz-López</i> <i>Sara Victoria Alvarado</i>	
Dialógica reflexividade no estudo de jóvenes y práticas políticas	129
<i>Alfredo Ghiso</i> <i>Catalina María Tabares-Ochoa</i>	
Práticas participativas em grupos juvenis na Cidade da Havana	141
<i>María Isabel Domínguez</i> <i>Claudia Castilla</i>	
Teorias/metodologías: trajetos de investigação como colectivos juvenis em Sao Paulo/Brasil	161
<i>Silvia Helena Simões Borelli</i> <i>Ariane Aboboreira</i>	

O “amor passiona” aos programas sociais dos jovens latinoamericanos em processo de desafiação	173
<i>Patricia Guerrero</i>	
<i>Ana Massa</i>	
<i>Kattia Durán</i>	
Mobilização social desde o protagonismo juvenil: experiências de duas organizações rurais argentinas	191
<i>Pablo A. Vommaro</i>	
“Cidadespaços”	215
Percursos e trânsitos das práticas culturais de jovens pela cidade de Popayán	
<i>Deibar René Hurtado</i>	
Práticas para a formação democrática na escola: Utopia ou realidade?	227
<i>Edgar Mario Vergara</i>	
<i>Nidia Montaña</i>	
<i>Rosalba Becerra</i>	
<i>Oswald Uriel León-Enríquez</i>	
<i>Catalina Arboleda</i>	
Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana	255
<i>Ligia López-Moreno</i>	
<i>Sara Victoria Alvarado</i>	
Habitar a rua: passos para uma cidadania a partir deste espaço	269
<i>Iván Alejandro Saucedo</i>	
<i>Bertha Elvia Taracena</i>	
Cidadania juvenil, juventude e Estado	287
Discursos do governo sobre seus significados	
<i>Angélica María Ocampo</i>	
“Todo mundo conhece a gente agora”: cultura e identidade de jovens rurais em Minas Gerais (Brasil)	305
<i>Lucas Magno</i>	
<i>Sheila Maria Doula</i>	
<i>Neide Maria de Almeida Pinto</i>	
Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta	321
<i>Jesús Ernesto Urbina-Cárdenas</i>	
<i>Germán Muñoz</i>	
Três olhares à experiência da exclusão entre as juventudes na América Latina	331
<i>José Guadalupe Rivera -González</i>	

Prosopografia análise de algumas das atuais formas de mobilização armada na Colômbia <i>Juan Manuel Castellanos</i>	347
A formação para o trabalho na educação secundária na Colômbia <i>Claudia Milena Díaz</i> <i>Jorge Enrique Celis</i>	371

Table of contents

Foreword	25
<i>Liliana Galindo</i> <i>Héctor Fabio Ospina Serna</i>	
First Section: Theory and Meta-Theory	43
Juvenile citizen participation as a governmental external resource	45
<i>Cristo Avimael Vázquez-Ceballos</i>	
Youth in collective action and social movements in redefining public spaces and citizenship practices	61
<i>Catalina Morfín</i>	
Second Section: Studies and Research Reports	81
Debates about politics among young Mapuche in Argentina	83
<i>Laura Kropff</i>	
Trials, addresses and political action in groups of young undergraduates of Bogotá	101
<i>Martha Cecilia Lozano</i> <i>Sara Victoria Alvarado</i>	
Autonomy in action: Reflection from the Colombian youths' alternative political practices	115
<i>Sandra Milena Muñoz-López</i> <i>Sara Victoria Alvarado</i>	
Dialogic reflexivity in the study of youth and political practices	129
<i>Alfredo Ghiso</i> <i>Catalina María Tabares-Ochoa</i>	
Participatory practices in groups of young people in Havana City	141
<i>María Isabel Domínguez</i> <i>Claudia Castilla</i>	
Theories/methodologies: research paths with young groups in Sao Paulo/Brazil	161
<i>Silvia Helena Simões Borelli</i> <i>Ariane Aboboreira</i>	

The “passionate love” to social programs of Latin America young people in the process of disaffiliation	173
<i>Patricia Guerrero</i> <i>Ana Massa</i> <i>Kattia Durán</i>	
The social mobilization process seen from the central role of the youth: experiences of the two argentinian agrarians organizations	191
<i>Pablo A. Vommaro</i>	
“Cityspaces” Routes and transit of youth cultural practices through Popayán	215
<i>Deibar René Hurtado</i>	
Practices for democratic formation at school: ¿Utopia, or reality?	227
<i>Edgar Mario Vergara</i> <i>Nidia Montaña</i> <i>Rosalba Becerra</i> <i>Oswald Uriel León-Enríquez</i> <i>Catalina Arboleda</i>	
Emergence of intergenerational relations in an urban public school	255
<i>Ligia López-Moreno</i> <i>Sara Victoria Alvarado</i>	
Living on the streets: steps directed to a citizenship from this space.	269
<i>Iván Alejandro Saucedo</i> <i>Bertha Elvia Taracena</i>	
Youth, Youth Citizenship, and State: Government discourses over its meanings	287
<i>Angélica María Ocampo</i>	
“Everybody know us now”: culture and identity of young rural in Minas Gerais (Brazil)	305
<i>Lucas Magno</i> <i>Sheila Maria Doula</i> <i>Neide Maria de Almeida Pinto</i>	
Peace idea in displaced youth people in Cúcuta	321
<i>Jesús Ernesto Urbina-Cárdenas</i> <i>Germán Muñoz</i>	
Three perspectives of on the experience of exclusion among the youth in Latin America	331
<i>José Guadalupe Rivera-González</i>	
Prosopographical analysis of some current forms of armed mobilization in Colombia	347
<i>Juan Manuel Castellanos</i>	

Training for work in secondary education in Colombia

371

Claudia Milena Díaz

Jorge Enrique Celis



ELOÍSA VASCO MONTOYA
(Enero 19 de 1937 - Mayo 22 de 2011)

In Memoriam

A ELOÍSA

Nunca se logra estar preparado para despedir a una amiga... Mucho menos cuando la memoria es un orbe de recuerdos que se amontonan en la garganta... Habías dicho, querida Eloísa, que lo más molesto de la muerte era verse obligado a suspender la conversación... Hoy confieso que me gana el silencio y que sólo uso la voz como gesto que prolonga una doble experiencia: la dicha de tu amistad y la admiración de haberte visto siempre valiente.

Has cantado, Eloísa, estos versos tranquilos y selectos de San Juan de la Cruz que bien reflejan el cuidado del afecto, la fuerza de la espada y la altura de tu vida:

*En una noche oscura,
con ansias en amores inflamada,
(¡oh dichosa ventura!)
salí sin ser notada,
estando ya mi casa sosegada.*

*A oscuras y segura,
por la secreta escala disfrazada,
(¡oh dichosa ventura!)
a oscuras y en celada,
estando ya mi casa sosegada.*

Ya quisiéramos muchos tu calma, tu paz, tu sosiego... Como siempre enseñando una forma de ser luz o en su defecto, el origen natural de nuestra fortaleza... Vivir, en la deriva de Eloísa fue siempre un trasegar sin quejas.

Algunas vivencias, me ha costado saberlo, nos son irreductiblemente dadas. Junto a Eloísa logramos construir un corto inventario de cosas sueltas: dos años de trabajo en compañía de Carlos Eduardo escribiendo a tres manos un artículo para la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía; el cine y la música en cantidades navegables; un humor capaz de escalar cumbres y una ironía que deshace montañas; la añoranza del ocaso que no es sólo la tarde que declina sino también el lento hoy y el ayer tan breve; rayamos como pudimos acápites de Vives, Comenio, Dewey y de aquel texto fronterizo: Maestros, alumnos y saberes; en fin, momentos cromáticos que sin duda, voy a extrañar.

Hoy nada podría saber de si el universo tiene o no un principio en el tiempo. Lo que sí sé y ha sido por Eloísa es que para ser feliz basta una ventana y el antiguo parpadeo de las estrellas. Pienso que todo lo demás son variantes de la frase de Schelling que parece escrita para mi amiga: "y si el hombre sucumbe, al menos cae como una víctima pura y sin tacha".

Habías advertido que no querías tristezas, pero la aflicción es también un tributo al cariño... Lento en mi sombra alcanzo a advertir que simplemente nos has precedido en la partida... Gracias Eloísa por tanta generosidad...

Un abrazo por siempre...

Alberto Martínez Boom

Editorial

Presentación del Volumen 9 N° 1 de enero-junio de 2011, número monográfico en Juventud y prácticas políticas en América Latina.

Nos complace presentar este nuevo número realizado en colaboración con el Grupo de Trabajo Clacso “Juventud y prácticas políticas en América Latina”.

A propósito de los contenidos temáticos de este *dossier*, recientemente en el *Dictionnaire de l'adolescence et la jeunesse*, refiriéndose al *engagement politique*, Anne Muxel (2010) señala: «*Les jeunes ne sont pas dépolitisés, mais ils sont politisés autrement*»¹. Ello parece conectar nuestros estudios latinoamericanos con aquellos que se ocupan de la relación entre política y juventud al otro lado del Atlántico, en tanto se afirma la crítica y el cuestionamiento al supuesto “apoliticismo” juvenil. Ahora bien, supone esto que los jóvenes “se politizan”, ¿estamos ante la emergencia de una nueva politicidad? ¿podemos asir esta cierta politicidad renovada como modificación del vínculo juventud y política o como una procesualidad de la política misma que se transforma? ¿Podemos desentrañar esta complejidad como una suerte de ‘geología’ de la política que nos permita avanzar de un estrato superficial y manifiesto a uno profundo e imperceptible? ¿Cómo no suponer tal politicidad sin explicarla, y cómo no explicarla sin quedarse en la exterioridad de sus manifestaciones?

Al suponer la relación juventud-política, ¿de uno u otro modo, no estamos tomando como premisa su desconexión? ¿Es intrínseco el carácter político a la condición de ser joven? Estamos tentados a decir que la producción social de la juventud es por definición una producción política, el poder que producen sus órdenes y lógicas en un complejo campo de fuerzas, sin que el poder se traduzca siempre en dominación; tanto los ejercicios de reproducción como los de contrahegemonía se insertan en las lógicas de producción política de la juventud. ¿Podemos entonces pensar en una comprensión de la manifestación concreta de una *simbiosis* estructuralmente dada?

El compendio de contribuciones contenidas en este número coincide en la indagación de las conexiones, múltiples y simbióticas, entre juventud y política en América Latina, acudiendo a una cierta variedad de enfoques de aproximación, y en cuyos sujetos - objeto de investigación el término juventud indica una elaboración y densidad que se expresa diferenciadamente en cada caso.

Multiplicidad, probablemente sea un término para calificar la riqueza de las aportaciones aquí ofrecidas.

Ello en razón, a la pluralidad expresada en una diversidad de dimensiones: a) en los marcos de aproximación e interpretación, b) en las categorías de interés y análisis, c) en las formas de vinculación de las y los jóvenes en cada estudio, d) en los lugares y contextos concernidos, e) en las temporalidades implicadas.

Antes de exponer con mayor detalle esta multiplicidad, diremos que lo anterior no obsta para indicar la identificación de aspectos transversales y predominantes en estos modos de aproximación.

- a) Así, en lo relativo a los enfoques, se privilegian los encuadres hermenéutico-interpretativos, la indagación etnográfica y las epistemologías que apropian las metodologías cualitativas. Ahora bien, el estudio de la juventud y la política se halla mediado por los énfasis que orientan una perspectiva más singular de análisis en cada caso, v. gr., la valoración de un enfoque sociocultural

¹ “Los jóvenes no se han despolitizado, sino que están politizados de otro modo”. T. de la Ed.

de lo juvenil y lo político, el abordaje histórico, la noción de ciudadanía relevada en ocasiones más como perspectiva que como categoría. La indagación que integra la economía política y el análisis del discurso (Ocampo), el modelo generativo que pone en correlación condiciones objetivas y disposiciones subjetivas (Castellanos), aporta miradas de investigación sobre lo juvenil y lo político en América Latina. Destaca el trabajo de Laura Kropff al poner en tensión la relación entre los abordajes académicos y las denominadas teorías nativas. Por su parte, el trabajo de Silvia Helena Simões Borelli, insiste en un imperativo investigativo: la reflexión ineludible sobre las relaciones entre las matrices epistemológicas, teóricas/conceptuales y metodológicas.

Varias premisas están a la base: de una parte, el cuestionamiento de una supuesta apoliticidad juvenil, que deviene más bien en una multiplicidad de esfuerzos por develar una renovada complejidad de la politicidad asociada a lo juvenil; por otra, el interés por problematizar las relaciones de poder, las tensionalidades entre lo instituido y lo instituyente, entre las lógicas del poder, las prácticas de resistencia y la búsqueda de espacios de construcción de formas alternativas de legitimación de discursividades y prácticas políticas.

- b) Las preguntas que animan estas producciones intelectuales e investigativas versan sobre una heterogeneidad de categorías, que aproximativamente podemos distinguir bajo la denominación de *sentidos y prácticas*, las cuales, lejos de corresponder a variables separadas y excluyentes, se constituyen en herramientas analíticas y comprensivas que se entrecruzan para formar un tejido conceptual en cada trabajo. Así, en un conjunto referente a los sentidos, las autoras y los autores se interesan por las concepciones (Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda; Kropff), los significados y discursos (Ghiso, Tabares-Ochoa; Ocampo; Lozano, Alvarado), los imaginarios (Hurtado), las identidades y representaciones sociales (Magno, Dula, de Almeida Pinto), nociones (Domínguez, Castilla) e ideas (ideas de paz, Urbina-Cárdenas, Muñoz). Destaca otro conjunto categorial que enfatiza las formas del hacer: las acciones (Lozano, Alvarado; Muñoz-López, Alvarado; Ghiso, Tabares-Ochoa; Domínguez, Castilla), acciones *culturales* (Borelli), las experiencias y las prácticas (López-Moreno, Alvarado; Vommaro). Esta doble taxonomía indica el interés suscitado enfatizando una u otra perspectiva sin que se asuman de manera excluyente.

Otros trabajos vuelven sobre categorías clásicas de la política, tales como. Democracia (Vergara, et al.; Morfin; Lozano, Alvarado), ciudadanía (Saucedo, Taracena; Ocampo; Lozano, Alvarado), participación (Domínguez, Castilla; Vommaro; Vázquez-Ceballos), gobierno y estado (Ocampo), indagando rutas de aproximación a la luz de trabajos de investigación con soporte empírico, poniendo en diálogo categorías clásicas con esfuerzos renovados de comprensión desde las realidades contemporáneas que involucran jóvenes. Otros recorridos categoriales indagan por trayectorias y perspectivas (Kropff), juicios (Lozano, Alvarado), subjetivación (Hurtado); López-Moreno, Alvarado; Domínguez, Castilla), vulnerabilidad y exclusión (Rivera-González).

Un cuarto conjunto se orienta con mayor énfasis hacia la búsqueda de nuevas rutas, de interpelación al poder y de construcción de otras lógicas y formas de acción, por lo que destacan entre sus categorías orientadoras: alternativas y resistencias (Magno et al.; Vommaro; Muñoz-López, Alvarado; López-Moreno, Alvarado), autonomía (Saucedo, Taracena; Muñoz-López, Alvarado), proyectos e ideales de cambio individual (Guerrero, Massa, Durán), reconfiguración de las experiencias de organización social (Vommaro), transformación, relaciones de poder y relaciones intergeneracionales (López-Moreno, Alvarado).

Finalmente, se aprecian las indagaciones que coinciden en su interés por las procesualidades constituidas en relación con los *espacios*: Ciudadespacios (Hurtado), lugar (Urbina-Cárdenas, Muñoz) y territorios (Identidad territorial, Magno et al.).

Lo anterior pone en evidencia un acervo de exploraciones y abordajes multivectoriales, que se desplazan entre las densidades aportativas de las teorías sociales y políticas y la búsqueda creativa de categorías emergentes, que resultan sugestivas para la deconstrucción/adecuación de una comprensión más profunda de un fenómeno que expresa continuidades a la vez que mutaciones y rupturas.

- c) Cuando hablamos de los estudios de juventud -contrario a la apariencia del término-, en el presente

dossier, “juventud” es una polifonía; aquello referido a lo joven, cobra vida bajo distintas formas que sugieren composiciones específicas: se estudian las acciones colectivas, los movimientos sociales, las organizaciones, los grupos juveniles, colectivos juveniles, las militancias armadas (que por definición privilegian los cuerpos jóvenes en la confrontación y en la guerra). Apreciamos también, que el interés no se centra siempre en las y los jóvenes como ‘objeto’ central de interés. Así por ejemplo, se destaca el trabajo que explora los significados atribuidos a las nociones de *ciudadanía juvenil, juventud y estado* en los discursos del Banco Mundial (Ocampo), evidenciando las lógicas de economía política, aportando una mirada que aborda lo juvenil por fuera de su especificidad para situarlo en un contexto de problematización ligado a la definición de discursos que los incluyen y afectan.

Puesto en contexto, en el campo de los estudios sobre jóvenes, este dossier, evidencia un avance de primer orden en términos de visibilizar jóvenes y juventudes que con frecuencia viven en el anonimato; y bajo el término de *jóvenes invisibles* entendemos aquéllos, por lo general de clases medias y populares, no organizados formalmente que no acostumbran suscitar la atención de los medios de comunicación, las instituciones políticas ni la investigación académica (Portillo, 2004). Aquí, se evidencia una pluralidad de juventudes cuyas demandas, apuestas, sueños y realidades son puestas en escena en estos trabajos: los jóvenes en la guerra, militantes de grupos legales e ilegales, jóvenes en condición de desplazamiento, jóvenes rurales, jóvenes cuya morada es la calle, jóvenes objeto de la formación para el trabajo, estudiantes de la educación media, técnica y universitaria, jóvenes artistas; jóvenes que practican skate boarding, capoeira, teatro, death metal; mapuches, tapatíos, cariocas, santiagueños; colectivos juveniles de las periferias; y las y los jóvenes en la escena de la ciudad y de lo urbano, que ocupan un lugar privilegiado de análisis.

- d) Se aprecia un panorama de investigaciones de distintas latitudes de América Latina: Bariloche, La Habana, Sao Paulo, Rio de Janeiro, Santiago de Chile, Viçosa (Estado de Minas Gerais), Cúcuta, Pereira, entre otras, de modo que la multiplicidad de trabajos que nos convocan, refieren sus indagaciones a geografías que incluyen ciudades capitales, así como ciudades intermedias y contextos no urbanos. Una policromía de territorios en el escenario latinoamericano son concernidos e interpelados en tanto se hallan en vínculo intrínseco con las complejidades abordadas en cada trabajo.
- e) Asimismo, se abordan temporalidades diversas, que van desde los años 60 y 70, pasando por la última década del siglo XX, hasta la indagación en diferentes cortes de la primera década del siglo XXI, con lo cual es posible apreciar un estado de los estudios en cortes longitudinales y transversales que abarcan el último medio siglo.

De este modo, las preguntas cuyos vectores se entrecruzan en el eje política-cultura- juventud se renuevan y oxigenan para sugerir y problematizar rutas de indagación, así como fomentar necesidades de conocimiento y de acción, tanto para el quehacer investigativo como para la formulación de políticas públicas y de estrategias de intervención.

Desde el Grupo de Trabajo de Clacso “Juventud y prácticas políticas en América Latina” seguiremos animando al emprendimiento de esfuerzos conjuntos y colaborativos para la producción de nuevo conocimiento así como de iniciativas de divulgación, formación y acción en este campo, que nos permitan avanzar en el diálogo, el debate, el intercambio y la construcción colectiva, participativa y decididamente incluyente de las voces de las y los jóvenes.

En la Sección Tercera de la revista, presentamos el Índice acumulativo por autores y el Índice temático, actualizados hasta el Volumen 8 N° 2 de julio-diciembre de 2010. También se comenta un documento de la OEI sobre “Energía y crisis socioambiental. Las centrales nucleares no son una alternativa energética contra el cambio climático” en donde se plantea que estamos a tiempo de cambiar nuestro modelo energético por uno más sostenible basado en el ahorro, la eficiencia y la utilización de energías limpias; estamos a tiempo de poner en marcha una [r]evolución “verde” que sienta las bases de un futuro sostenible para el conjunto de la humanidad y de la biodiversidad de la que formamos parte y de la que dependemos.

También se informa sobre el simposio “Juventudes en frontera: situaciones, tránsitos, procesos y

emergencias de actores y sujetos juveniles” en el marco del 54 Congreso Internacional de Americanistas, que se presenta como una propuesta para convocar a investigadores y académicos interesados en intercambiar y discutir hallazgos recientes y reflexiones teórico-metodológicas acerca de los fenómenos sobre juventud, etnicidad y migración.

La Sección Cuarta comprende un amplio material de entrevistas y reseñas que seguirán publicándose para lo cual las personas interesadas pueden remitir sus aportes para que aparezcan en esta sección. En primer lugar, Carlos Alberto González Quitián reproduce dos entrevistas sobre Creatividad y Educación. La primera a Saturnino de la Torre, profesor de la Universidad de Barcelona y quien nos expone su trabajo en este campo y los importantes aportes a la creación de herramientas muy útiles en el desarrollo de la creatividad; la segunda sobre la creatividad en los escenarios de la educación y el desarrollo en donde Carlos González explica la importancia de la creatividad y sus diferentes alcances en el escenario educativo, concepto admirado por muchos, pero igualmente desconocido desde su dimensión pedagógica.

Ángela Hernández Córdoba hace una reseña del libro de su autoría “Vínculos, individuación y ecología humana, hacia una psicología clínica compleja”. Este texto presenta los desarrollos del proyecto/ línea institucional “Vínculos, Ecología y Redes”, de la Maestría en Psicología Clínica y de Familia de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás de Bogotá desde el año 2003. (Hernández, 2010, p 5) y aplica una metodología basada en la “modelización de los sistemas complejos”, cuyos desarrollos se continúan validando para cumplir con el imperativo ético de responder tanto a los criterios del rigor científico como a los de relevancia socio-cultural.

En seguida se hace un comentario al libro “Lectura sistémica sobre familia y el patrón de la violencia” de María Hilda Sánchez Jiménez y Sandra Milena Valencia que recrea la producción científica en lengua castellana, pero con el mérito de rescatar la literatura nacional, focalizada en los centros de estudios superiores y en los autores y grupos, que desde la década de los 80 incursionaron en el enfoque sistémico y plantearon una mirada diferente de los dilemas humanos, y así proponen asumir una visión holística del mundo. Todo lo cual está respaldado por la nutrida y diversa bibliografía y por el reconocimiento, ético y colaborativo, de los aportes de quienes precedieron esta obra.

En tercer lugar Graciela Tonon nos presenta el libro compilado por ella: “Comunidad, participación y socialización política”, en donde nos muestra que la comunidad ha sido un campo de intervención específico y tradicional para el Trabajo Social. De igual manera se ha configurado, en las últimas décadas, como campo de interés para otras disciplinas, como la Psicología, la Ciencia Política y la Economía, entre otras. En este sentido este texto se encuentra organizado en siete capítulos, escritos por autores de distintos países (Argentina, Colombia y México) y provenientes de distintas disciplinas.

Carlos Eduardo González Quitián hace la relación de su libro de educación “Pautas de Convivencia Ecoambiental. Convivir con la naturaleza en conurbaciones y propiedad horizontal”, texto pedagógico tomado del estudio y experiencia del autor en el campo de la propiedad horizontal, particularmente en la experiencia de convivencia en espacios campestres donde los propietarios y habitantes de propiedades privadas comparten bienes y servicios comunes, utilizando procedimientos y normas a la luz de la ley para coexistir en equilibrio y armonía con el entorno disfrutando de los derechos que consagran lo privado y en respeto por lo común y lo público.

Un adiós a Eloísa Vasco Montoya

Registramos con profundo dolor el fallecimiento de nuestra amiga y compañera de sueños Eloísa Vasco Montoya, quien fue cofundadora, coeditora e integrante del Comité Editorial de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Eloísa deja una huella grabada con tesón por sus grandes aportes al fortalecimiento de la revista, su compromiso por la educación y sobre todo, con la alegría de saberse transcurriendo por la vida, de manera fructífera, en especial, cuando sus responsabilidades tuvieran que ver con la formación de alta calidad de nuevas generaciones de maestros, de maestras, de investigadores e investigadoras y la difusión de conocimiento en la revista y otras publicaciones.

Referencias :

- Muxel, A. (2010). « Engagement politique », en : Le Breton, David ; Marcelli, Daniel, Dictionnaire de l'adolescence et la jeunesse. Paris: PUF.
- Portillo, M. (2004). Culturas juveniles y cultura política: la construcción de la opinión política de los jóvenes de la Ciudad de México. Tesis de doctorado. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

La editora invitada,

Liliana Galindo

Investigadora Universidad Nacional de Colombia
Doctorante en Science Politique
Sciences de l'Homme, du Politique et du Territoire
Université de Grenoble, France

El director-editor

Héctor Fabio Ospina

Editorial

Apresentação do Volume 9 Nº 1 Janeiro-Junho de 2011, número monográfico em juventude e praticas políticas na America Latina

Com muito prazer apresentamos este novo número realizado com a colaboração do Grupo de Trabalho Clacso “Juventude e práticas políticas na America Latina”.

A propósito dos conteúdos temáticos deste *dossiê*, recentemente no *Dictionnaire de l'adolescence et la jeunesse*, com referencia ao *engagement politique*, Anne Muxel (2010) assinala: «*Les jeunes ne sont pas dépolitisés, mais ils son politisés autrement*»¹. Tudo isso parece conectar nossos estudos Latino-americanos com aqueles que cuidam da relação entre política e juventude ao outro lado do Atlântico, em tanto afirma-se a critica e o questionamento ao suposto “apoliticismo” juvenil. Pois bem, isto supõe que os jovens “politizam-se”, estamos ante a emergência de uma nova politicidade? Podemos tomar esta certa politicidade renovada como uma modificação do vinculo juventude e política ou como uma processualidade da política mesma que se transforma? Podemos desentranhar esta complexidade como uma classe de “geologia” da política para permitirmos avançar de um estrato superficial e manifesto a um estrato profundo e imperceptível? Como não supor tão politicidade sem explicá-la, e como não explicá-la sem ficar na exterioridade das suas manifestações?

Quando nós supomos a relação juventude-política, de uma ou outra maneira, não estamos tomando como premissa sua desconexão? É intrínseco o caráter político à condição de ser jovem? Estamos tentados a dizer que a produção social da juventude é, por definição, uma produção política, o poder produzido por suas ordens e lógicas é um campo complexo de forças, sem que o poder seja traduzido sempre em dominação. Tanto os exercícios de reprodução como aqueles de contra-hegemonia inserem-se nas lógicas de produção política da juventude. Podemos então pensar numa compreensão da manifestação concreta de uma *simbiose* estruturalmente dada?

O compendio de contribuições conteúdas neste numero coincide com a indagação das conexões múltiplas e simbióticas entre juventude e política na America Latina, acudindo à uma certa variedade de enfoques de aproximação, em cujos sujeitos-objeto de pesquisa, o termo juventude indica uma elaboração e densidade as quais expressam-se diferenciadamente em cada caso.

Multiplicidade, provavelmente, é um termo para qualificar a riqueza de contribuições oferecidas aqui. Tudo isto pela pluralidade expressada através de uma diversidade de dimensões: a) nos marcos de aproximação e interpretação, b) nas categorias de interesse e analise, c) nas formas de vinculação dos e das jovens em cada estudo, d) nos lugares e contextos concernidos, e) nas temporalidades implicadas.

Antes de expor em detalhe esta multiplicidade, diremos que o anterior não obsta para indicar a identificação de aspetos transversais e predominantes nestes modos de aproximação.

- a) Assim, no relativo aos enfoques, privilegiam-se os enquadres hermenêuticos-interpretativos, a indagação etnográfica e as epistemologias que apropriam as metodologias qualitativas. Então, o estudo da juventude e da política está mediado pelos ênfases que orientam uma perspectiva de analise mais singular em cada caso, verbi gratia, a valorização de um enfoque socio-cultural do juvenil e do político, a noção de cidadania considerada em ocasiões mais como uma perspectiva do que uma categoria. A indagação que integra a economia política e a analise do discurso (Ocampo),

¹ “Os jovens não estão despolitizados, eles estão politizados de maneira diferente”. T. da Ed.

o modelo gerativo que põe em correlação condições objetivas e disposições subjetivas (Castellanos), contribui com olhadas de pesquisa sobre o juvenil e o político na América Latina. Destaca-se o trabalho de Laura Kropff quando põe em tensão a relação entre as abordagens acadêmicas e as denominadas teorias nativas. Da outra parte, o trabalho de Silvia Helena Simões Borelli insiste num imperativo de pesquisa: a reflexão ineludível sobre as relações entre matrizes epistemológicas, teóricas/conceituais e metodológicas.

Várias premissas ficam na base: de uma parte, o questionamento de uma suposta apoliticidade juvenil, que mais tarde transforma-se mais bem numa multiplicidade de esforços para revelar uma complexidade renovada da politicidade associada ao juvenil; de outra parte, o interesse para problematizar as relações de poder, as tensionalidades entre o instituído e o instituinte, entre as lógicas do poder, as práticas de resistência e a procura de espaços de construção de formas alternativas para a legitimação de discursividades e práticas políticas.

- b) As perguntas que animam estas produções intelectuais e de pesquisa versam sobre uma heterogeneidade de categorias, que podemos aproximativamente distinguir na forma de denominação de *sentidos e práticas*, as quais, longe de corresponder a variáveis separadas e excludentes, constituem-se em ferramentas analíticas e compreensivas que se entrecruzam para formar um tecido conceitual em cada trabalho. Assim, num conjunto referente aos sentidos, os autores e as autoras interessam-se pelas concepções (Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda, Kropff), pelos significados e discursos Ghiso, Tabares-Ochoa; Ocampo, Lozano, Alvarado), pelos imaginários (Hurtado), pelas identidades e as representações sociais (Magno, Dula, de Almeida Pinto), pelas noções (Domínguez, Castilla), e pelas idéias, idéias de paz (Urbina-Cárdenas, Muñoz). Destaca-se outro conjunto categoria que enfatiza sobre as maneiras de fazer: as ações (Lozano, Alvarado; Muñoz-López, Alvarado; Ghiso, Tabares-Ochoa; Domínguez, Castilla), as ações culturais (Borelli), as experiências e as práticas (López-Moreno, Alvarado; Vommaro). Esta taxonomia dupla indica o interesse suscitado mediante a ênfase numa ou outra perspectiva sem que sejam consideradas de maneira excludente.

Outros trabalhos voltam sobre as categorias clássicas da política, tais como, democracia (Vergara et al.; Lozano, Alvarado), cidadania (Saucedo, Taracena; Ocampo, Lozano, Alvarado), participação (Domínguez, Castilla, Vommaro, Vásquez-Ceballos), governo e estado (Ocampo), indagando rotas de aproximação mediante trabalhos de pesquisa com suporte empírico, pondo em diálogo categorias clássicas com esforços renovados de compreensão desde as realidades contemporâneas que envolvem os jovens. Outros recorridos categoriais indagam sobre trajetórias e perspectivas (Kropff), juízos (Lozano, Alvarado), subjetivação (Hurtado, López-Moreno, Alvarado, Domínguez, Castilla), vulnerabilidade e exclusão (Rivera-González).

Um quarto conjunto orienta-se com uma ênfase maior pela busca de novas rotas, de interpelação ao poder e de construção de outras lógicas e formas de ação. Destacam-se as categorias orientadores: alternativas e resistências (Magno et al., Vommaro, Muñoz-López, Alvarado; López-Moreno, Alvarado), autonomia (Saucedo, Taracena; Muñoz-López, Alvarado), projetos e ideais de mudança individual (Guerrero, Massa, Durán), reconfiguração das experiências de organização social (Vommaro), transformação, relações de poder e relações inter-geracionais (López-Moreno, Alvarado).

Finalmente, apreciam-se as indagações que coincidem pelo seu interesse pelas processualidades constituídas em relação com os *espaços*: cidades-espaços (Hurtado), lugar (Urbina-Cárdenas, Muñoz), e territórios, identidade territorial, (Magno et al.).

Tudo o anterior evidencia um acervo de explorações e abordagens multivetoriais, as quais se deslocam entre as densidades contributivas das teorias sociais e políticas e a busca criativa de categorias emergentes, que são sugestivas para a desconstrução/adequação de uma compreensão mais profunda de um fenômeno que expressa continuidades como também mutações e rupturas.

- c) Quando falamos dos estudos de juventude - contrario à aparência do termo -, neste dossiê, “juventude” é uma polifonia; o que refere-se ao jovem cobra vida sob distintas formas as quais sugerem composições específicas: estudam-se ações coletivas, movimentos sócias, organizações, os grupos juvenis, coletivos juvenis, militâncias armadas (as quais por definição privilegiam os corpos

jovens na confrontação e na guerra). Apreciamos também, que o interesse não está sempre centrado nos e nas jovens como o “objeto” principal de interesse. Assim, por exemplo, destaca-se o trabalho que explora os significados atribuídos as noções de *ciudadania juvenil, juventude e estado* nos discursos do Banco Mundial (Ocampo) evidenciando as lógicas da economia política e contribuindo com uma olhada que aborda o juvenil fora da sua especificidade para localizá-lo num contexto de problematização relacionado com a definição de discursos que os incluem e afetam.

Em contexto, no campo dos estudos sobre os jovens, este dossiê evidencia um avanço da primeira ordem em termos de fazer visível os jovens e as juventudes que freqüentemente vivem no anonimato. Sob o termo *jovens invisíveis* entendemos aqueles, geralmente de classes medias e populares, não organizados formalmente, que não acostumam suscitar a atenção dos meios de comunicação, das instituições políticas e da pesquisa acadêmica (Portillo, 2004). Evidencia-se aqui uma pluralidade de juventudes cujas demandas, apostas, sonhos e realidades são postas em cena nestes trabalhos: os jovens da guerra, os militantes de grupos legais e ilegais, os jovens em condições de deslocamento, os jovens rurais, os jovens que moram na rua, os jovens objeto de formação para o trabalho, os estudantes de formação media, técnica e universitária, os jovens artistas, os jovens que praticam o skateboarding, capoeira, teatro, death metal; os mapuches, tapatios, cariocas, santiagueños; os coletivos juvenis das periferias e os jovens como também as jovens na cena da cidade e do urbano, os quais ocupam um lugar de análise privilegiado.

- d) Aprecia-se um panorama de pesquisas de latitudes diferentes na America Latina: Bariloche, La Havana, São Paulo, Rio de Janeiro, Santiago de Chile, Viçosa (no Estado de Minas Gerais), Cúcuta, Pereira, entre outras cidades, de tal maneira que a multiplicidade de trabalhos que nos convocam referem-se à geografias que incluem cidades capitais, cidades intermédias e contextos não urbanos. Uma policromia de territórios no cenário Latino americano muito concernido e interpelado em tanto fica em vinculo intrínseco com as complexidades abordadas em cada trabalho.
- e) Assim mesmo, abordam-se temporalidades diversas que vão desde os anos 60 e 70 passando pela ultima década do século XX, até a indagação em cortes diferentes da primeira década do século XXI, para apreciar um estado dos estudos em cortes longitudinais e transversais que compreendem o ultimo meio século.

Assim, renovam-se e oxigenam-se as perguntas cujos vetores entrecruzam-se no eixo política-cultura-juventude para sugerir e problematizar rotas de pesquisa, como também para fomentar as necessidades de conhecimento e de ação, tanto para a tarefa de pesquisa como para a formulação de políticas publicas e de estratégias de intervenção.

Desde o Grupo de Trabalho Clacso “Juventude e práticas políticas na America Latina” seguiremos animando a atividade de esforços conjuntos e colaborativos pela produção de novo conhecimento. Também animaremos as iniciativas de divulgação, formação e ação neste campo as quais vão permitirmos avançar no dialogo, no debate, no intercâmbio e na construção coletiva, participativa e decididamente inclusiva das vozes dos e das jovens.

Na Terceira Seção da revista apresentamos o Índice Acumulativo por autores e o Índice Temático, atualizados até o Volume 8 N° 2 de Julho-Dezembro de 2011. Também comenta-se um documento da OEI sobre “Energia e crise sócio-ambiental”, onde se diz que temos tempo para mudar o nosso modelo energético por um modelo mais sustentável baseado na poupança, na eficiência e na utilização de energias limpas. Também se diz que estamos a tempo para começar uma [r]evolução “verde” que defina as bases para um futuro sustentável para toda a humanidade e para a biodiversidade da qual nos somos parte e da qual dependemos.

Também encontramos a informação sobre o simpósio “Juventudes em fronteira: situações, transito, processos e emergências de atores e sujeitos juvenis”, no marco do 54 Congresso Internacional de Americanistas. Apresenta-se este evento como uma proposta para convocar pesquisadores e acadêmicos interessados no intercâmbio e na discussão sobre achados recentes e sobre reflexões teórico-metodológicas sobre os fenômenos concernentes à juventude, etnicidade e migração.

Na Quarta Seção encontramos um material amplo de entrevistas e resenhas cuja publicação vai

continuar-se para que as pessoas interessadas possam mandar suas contribuições para ser publicadas nesta seção. Primeiramente, Carlos Alberto González Quitián reproduz duas entrevistas sobre Criatividade e Educação. A primeira entrevista foi aquela de Saturnino de La Torre, Professor da Universidade de Barcelona quem apresenta seu trabalho neste campo e as contribuições importantes para a criação de ferramentas úteis para o desenvolvimento da criatividade; a segunda entrevista sobre a criatividade nos cenários de educação e o desenvolvimento, onde Carlos González explica a importância da criatividade e seus alcances no cenário educativo; conceito muito admirado mais igualmente desconhecido desde a sua dimensão pedagógica.

Ángela Hernández Córdoba faz uma resenha do seu livro “Vínculos, individuação e ecologia humana: para uma psicologia clínica complexa”. Este texto apresenta os desenvolvimentos do projeto/linha institucional “Vínculos, Ecologia e Redes”, do Programa de Mestrado em Psicologia Clínica e de Família da Faculdade de Psicologia da Universidade São Tomás de Bogotá desde o ano 2003. Hernández (2010, p. 5) aplica uma metodologia baseada na “modelização dos sistemas complexos”, cujos desenvolvimentos estão em processo de validação para cumprir com o imperativo ético de responder tanto aos critérios de rigor científico como daqueles de relevância sócio-cultural.

Em seguida apresenta-se um comentário ao livro “Leitura sistemática sobre a família e o padrão de violência” de María Sánchez Jiménez e Sandra Milena Valencia que recria a produção científica em língua espanhola, mais com o mérito de resgatar a literatura nacional, focalizada nos centros de estudos superiores e nos autores e grupos, que desde a década dos 80 incursionaram no enfoque sistêmico e apresentaram uma visão holística do mundo. Tudo isto está respaldado pela nutrida e variada bibliografia e pelo reconhecimento ético e colaborativo das contribuições daqueles que precederam este trabalho.

Em terceiro lugar, Graciela Tonon apresenta a sua compilação do livro “Comunidade, participação e socialização política”, onde amostra que a comunidade tem sido um campo de intervenção específico e tradicional para o Trabalho Social. Igualmente, tem-se configurado, nas últimas décadas, como campo de interesse específico para outras disciplinas, tais como a Psicologia, a Ciência Política e a Economia, entre outras. Neste sentido, o texto está organizado em sete capítulos, escritos por autores de países diferentes (Argentina, Colômbia, México) e pertencentes à várias disciplinas.

Carlos Eduardo González Quitián faz a relação do seu livro “Pautas de Convivência Eco-ambiental. Conviver com a natureza em conurbações e propriedade horizontal”. Este texto está tomado do estudo e experiência do autor no campo da propriedade horizontal, particularmente da experiência de convivência em espaços camponeses onde os proprietários e habitantes de propriedades privadas compartilham bens e serviços comuns, utilizando procedimentos e normas segundo a lei para coexistir em equilíbrio e harmonia com o ambiente desfrutando dos direitos que consagram o privado e com respeito do comum e do público.

Um adeus para Eloisa Vasco Montoya

Registramos com profunda dor o falecimento da nossa amiga e companheira de sonhos Eloisa Vasco Montoya, co-fundadora, co-editora e integrante do Comitê Editorial da Revista Latino Americana em Ciências Sociais, Infância e Juventude. Eloisa deixa uma impressão gravada com afinho pelas suas grandes contribuições ao fortalecimento da revista, pelo seu compromisso com a educação e, sobretudo, pela sua alegria de saber transcorrer na vida de maneira frutífera, especialmente quando suas responsabilidades tinham relação com a formação de alta qualidade para as novas gerações de professores, professoras, de pesquisadores e pesquisadoras, e com a difusão do conhecimento na revista e em outras publicações.

Referências

- Muxel, A. (2010). “Engagement politique” em: Le Breton, David ; Marcelli, Daniel. Dictionnaire de l'adolescence et la jeunesse. Paris: PUF.
- Portillo, M. (2004). Culturas juveniles y cultura política: la construcción de la opinión política de los jóvenes de la Ciudad de México. Dissertação doutoral. Barcelona: Universidade Autônoma de Barcelona.

A editora convidada,

Liliana Galindo

Doutorante em Ciências Políticas
Sciences de L'Homme, Du Politique e du Territoire
Université de Grenoble, França

O diretor-editor,

Héctor Fabio Ospina

Editorial

Presentation of Volume 9 N° 1 of January-June, 2011, monographic issue in Youth and Political Practices in Latin America

We are very pleased to present this new issue of our journal in collaboration with the “Youth and Political Practices in Latin America” Clacso Work Group.

With reference to the thematic contents in this *dossier*, recently in the *Dictionnaire de l'Adolescence et la Jeunesse*, and with reference to the *engagement politique*, Anne Muxel (2010) states: “*les jeunes ne sont pas dépolitisés, mais ils son politisés autrement*”¹ This appears to connect our Latin-American studies about the relationship between politics and youth beyond the Atlantic as the critic and the questioning to the supposed juvenile “apoliticism”. Accordingly, this supposes that youths “become politicized”, are we facing the raise of a new politiccity? Can we take this certain renewed politiccity as a modification to the youth and politics link or as a transforming processuality of politics itself? Can we decipher this complexity as a kind of “geology” of politics which allows us to go ahead from a superficial and evident stratum into a deep and imperceptible one? How can we assume such politiccity without explaining it and how not to explain it without remaining in the externality of its manifestations?

When assuming the youth-politics relation, aren't we, in one way or another, taking its disconnection as its premise? Is the political character intrinsic to the condition of being young? We are tempted to say that that the youth social production is, by definition, a political production, the power generated by its commands and logics in a complex field of forces, without power becoming domination. Both reproduction and counter-hegemony exercises insert themselves in the logics of youth political production. Can we then think about comprehending the concrete manifestation of a structurally given *symbiosis*?

The compendium of contributions contained in this issue coincides with the inquiry on the multiple and symbiotic connections between youth and politics in Latin America, thus turning to a certain variety of approximation approaches, where, in their subjects – research objects- the term youth indicates an elaboration and a density that are expressed differentiatedly in every case.

Multiplicity is probably a term used to qualify the richness of contributions that are offered here. This is due to the plurality expressed by means of diverse dimensions: a) the approximation and interpretation frameworks, b) the interest and analysis categories, c) the ways to bind both the male and female youths in each study, d) the concerned places and contexts, e) the implied temporalities.

Before explaining this multiplicity in a more detailed way, we will state that what has been expressed hereto will not hinder the identification of the transverse and predominant aspects in these ways of approximation.

- a) Thus, with reference to the approaches, the hermeneutic-interpretative framings, the ethnographic inquiry and the methodologies that appropriate qualitative methodologies are privileged. As a matter of fact, the study about the juvenile and the political matter is mediated by the emphases orienting a more singular analysis perspective in each case, e.g. the valuation of a socio-cultural approach of the juvenile and political matter, the historical approach, the notion of citizenship sometimes highlighted more as a perspective than as a category. The inquiry that integrates political economics and discourse analysis (Ocampo), the generative model that correlates objective conditions and

¹ “Youngsters have not become depoliticized, they are politicized in a different way.” T. of Ed.

subjective dispositions (Castellanos) contributes with research perspectives about the juvenile and political matter in Latin America. It highlights Laura Kropff's work when stressing the relation between the academic approaches and the so-called native theories. On the other hand, Silvia Helena Simões Borelli's effort makes emphasis on a research imperative: the inescapable reflection about the relations among the epistemological, theoretical/conceptual and methodological matrices.

Various premises are at the basis: on the one hand, the questioning about a supposed juvenile apoliticity; on the other hand, the interest to problematize the power relationships, the tensions between the instituted and the instituent matters; among the power logics, the resistance practices and the search for the construction of alternative forms for the legitimization of discursivities and political practices.

- b) The questions supporting these intellectual and research productions deal with a heterogeneity of categories which we could approximatively distinguish with the denomination of *meanings and practices*; which, far from corresponding to separate and exclusive variables become analytical and comprehensive tools that intertwine themselves to generate a conceptual tissue in each work. Therefore, in a group concerning the meanings, the male and female authors become interested in the conceptions (Vergara, Montañó, Becerra, Arboleda, Kropff), the meanings and discourses (Ghiso, Tabares-Ochoa, Ocampo, Lozano, Alvarado), the imaginaries (Hurtado), the identities and social representations (Magno, Dula, de Almeida Pinto), the notions (Domínguez, Castilla) and the ideas, peace ideas (Urbina-Cárdenas, Muñoz). There is another important categorical group which emphasizes on the ways of doing: the actions (Lozano, Alvarado; Muñoz-López, Alvarado; Ghiso, Tabares-Ochoa; Domínguez, Castilla), *cultural* actions (Borelli), experiences and practices (López-Moreno, Alvarado; Vommaro). This double taxonomy shows the interest through the emphasis on one or another perspective without considering them exclusively.

Other works go back to the classical categories of politics, such as democracy (Vergara et al.; Lozano, Alvarado), citizenship (Saucedo, Taracena, Ocampo, Lozano, Alvarado), participation (Domínguez, Castilla, Vommaro, Vásquez-Ceballos), government and state (Ocampo), inquiring about approximation routes on the light of researches on an empirical support; thus, establishing a dialog among classical categories with renewed comprehension efforts from contemporary realities involving youths. Other categorical works inquiry about paths and perspectives (Kropff), judgments (Lozano, Alvarado), subjectivation (Hurtado, López-Moreno, Alvarado, Domínguez, Kropff), vulnerability and exclusion (Rivera-González).

A fourth set makes an emphasis on the search of new routes, on the questioning of power and on constructing other logics and courses of action. The following orienting categories outstand: alternatives and resistances (Magno et al.; Vommaro, Muñoz-López, Alvarado, López-Moreno, Alvarado), autonomy (Saucedo, Taracena, Muñoz-López, Alvarado), projects and individual change ideals (Guerrero, Massa, Durán), reconfiguration of social organization experiences (Vommaro), transformation, power and intergenerational relations (López-Moreno, Alvarado).

Finally, it is worth considering the quests coinciding, in their interest, with the processualities structured with reference to the *spaces*: city-spaces (Hurtado), place (Urbina-Cárdenas, Muñoz) and territories and territorial identity (Magno et al.).

This evidences a set of explorations and multivectorial approaches which move through the providing densities of social and political theories and through the creative search for emergent categories which become suggestive for the deconstruction/adequation of a deeper comprehension of a phenomenon which expresses continuities as well as mutations and ruptures.

- c) When we talk about youth studies – contrary to the appearance of the term – in this dossier, “youth” is a polyphony. What refers to the youth appears in different ways which suggest specific compositions: collective actions, social movements, organizations, juvenile groups, juvenile collectives, armed militancies (which by definition privilege youths in confrontation and in war) is also studied. We state too that the interest is not always centered on the male and female youths as the central “object” of interest. Therefore, it is worth noting the effort which explores the meanings

attributed to the notions of *juvenile citizenship*, *youth and state* in the discourse of the World Bank (Ocampo), thus evidencing the logics of political economics and giving a look that approaches youth matters out of their specificity within a problematization context linked to the definition of discourses that include and affect them.

This dossier, when contextualized in the field of youth studies, evidences a substantial advancement in terms of visibilizing youngsters and youths which are frequently anonymous. Under the term *invisible youths*, we mean those, in general, belonging to middle and popular classes, not formally organized and who are not used to calling the attention of the mass media, the political institutions or the academic research (Portillo, 2004). It is thus here evidenced a plurality of youths whose demands, bets, dreams and realities are staged in these works: youths in the war, legal and illegal group militants, youths in displacement conditions, rural youths, street youths, youths for work education, middle secondary, technical and tertiary education students, young artists, youths practicing skateboarding, capoeira, theater, death metal; mapuches, tapatios, cariocas, santiagueños, periphery juvenile collectives and the city scene and urban male and female youths who enjoy a privileged analysis place.

- d) A research panorama from various latitudes in Latin America is also appreciated: Bariloche, Havana, Sao Paulo, Rio de Janeiro, Santiago de Chile, Viçosa (Minas Gerais), Cúcuta, Pereira, among others, so that the multiplicity of works here stated refers their quests to geographies including capital cities as well as intermediate cities and non-urban contexts. A polycromy of territories in the Latin American scenario is referred to as those territories are endowed with an intrinsic link characterized by the complexities that have been approached in every work.
- e) Similarly, diverse temporalities are approached, which range from the 60's to the 70's, going through the last decade of the XX century, which allows to appreciate the state of studies in the last half of the century, in longitudinal and transversal sections.

Accordingly, the questions whose vectors intersect in the politics-culture-youth axis are renewed and strengthened to suggest and problematize inquiry routes, as well as to foster knowledge and action needs, that are of importance both to the research activity and to the formulation of public policies and intervention strategies.

From the "Youth and political practices in Latin America" Clacso Work Group, we will keep on promoting the consolidation of joint and collaborative efforts aiming at the production of new knowledge, as well as divulgation initiatives, training and action in this field, to advance the dialog, the debate, the exchange and the collective and participative construction, characterized by the decided inclusion of the male and female youths' voices.

In the Third Section of the Journal, we present the author Cumulative Index and the Thematic Index, updated until Volume 8 No 2 of July-December 2011. There is also a comment on a document from OEI about "Energy and social-environmental crisis. The nuclear plants are not an energetic alternative against the climatic change", where it is stated that we are in time to switch from our energetic model into a sustainable one, based upon the saving, the efficiency and the use of clean technologies; that we are in time to start a "green" [r]evolution which will set the bases for a sustainable future for the humanity and for the biodiversity from which we are part of and we depend upon.

It also informs about the symposium "Frontier youths: actors and juvenile subjects' situations, transits, processes and emergencies", at the 54 Americanist International Congress. This congress is held as a proposal to call researchers and scholars interested in exchanging and discussing about recent findings and theoretical-methodological reflections about the phenomena concerning youth, ethnicity and migration.

The Fourth Section comprises a wide range of interviews and reviews we will keep on publishing and which will give you the opportunity to make your contributions in case you are interested in. First, Carlos Alberto González Quitián reproduces two interviews about Creativity and Education. The first interview to Saturnino de la Torre, Professor at the University of Barcelona who presents his work in this field and his contributions to the creation of very useful tools to develop creativity; the second interview is about creativity in education and development scenarios, where Carlos González talks about the importance of

creativity and its various achievements in the educational scenario; a concept that has been admired by many people, but that, at the same time, has been unknown from its pedagogical dimension.

Ángela Hernández Córdoba presents a review of her book entitled "Links, individuation and human ecology; towards a complex clinical psychology". This text presents the challenges of the project/institutional line known as "Links, Ecology and Networks", at the Master's Program in Clinical and Family Psychology, at the School of Psychology at Universidad Santo Tomás in Bogotá, in 2003. She (Hernández, 2010, p. 5) implements a methodology based on "modelization of complex systems", whose developments have been on the process of validation to fulfill the ethical imperative concerning scientific rigor criteria and socio-cultural relevance.

Next, there is a comment to the book entitled "Systemic reading about the family and the violence pattern" by María Hilda Sánchez Jiménez and Sandra Milena Valencia, who recreate the scientific production in Spanish, but with the aim to rescue national literature, with a focus on higher studies centers and the authors and groups who, from the decade of the 80's ventured in the systemic approach and presented a different perspective of human dilemmas in order to propose a holistic view of the world. All of the above is supported by a solid and diverse bibliography and by the ethical and collaborative acknowledgement and the contributions from those preceding this work.

In the third place, Graciela Tonon presents the book compiled by her and entitled "Community, participation and political socialization", where she indicates that the community has been a field of specific and traditional intervention with its impact on Social Work. Likewise, this issue has become, in the last decades, a field of interest for other disciplines, such as Psychology, Political Science and Economics, among others. Accordingly, this text consists of seven chapters written by authors from different countries (Argentina, Colombia and Mexico) and belonging to various disciplines.

Carlos Eduardo González Quitán presents a description of his book entitled "Guidelines for Eco-environmental Coexistence. To coexist with nature in conurbations and horizontal property". It is a pedagogical text taken from the author's study and experience in the field of horizontal property, particularly from the experience of coexisting in rural spaces where the owners and the dwellers of private properties share common goods and services by using legal procedures and standards to coexist with the environment in balance and harmony; thus enjoying the rights that define the private property and the respect for common and public issues.

A farewell to Eloisa Vasco Montoya

We deeply regret the death of our friend and dream colleague Eloísa Vasco Montoya, who was co-founder, co-editor and a member of the Editorial Committee of the Latin American Review of Social Sciences, Childhood and Youth. Eloisa leaves her path, engraved with tenacity, concerning her great contributions to the strengthening of the journal, her commitment to education and, above all, her happiness to live fruitfully, especially when responsibilities had to do with the high-quality training of new generations of both male and female teachers, researchers and the spread of knowledge through our journal and other publications.

References

- Muxel A. (2010). “L’engagement politique”, in: Le Breton, David ; Marcelli, Daniel, Dictionnaire de l’adolescence et la jeunesse. Paris: PUF.
- Portillo, M. (2004). Culturas juveniles y cultura política: la construcción de la opinión política de los jóvenes de la Ciudad de México. Doctoral dissertation. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

The guest editor,

Liliana Galindo

Doctorante en Science Politique
Sciences de l’Homme, du Politique et du Territoire
Université de Grenoble, France

The director-editor,

Héctor Fabio Ospina

Primera Sección:
Teoría y Metateoría

Referencia para citar este artículo: Vázquez-Ceballos, C. A. (2011). La participación ciudadana juvenil como un recurso externo al gobierno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 45-59.

La participación ciudadana juvenil como un recurso externo al Gobierno^{*}

CRISTO AVIMAE L VÁZQUEZ-CEBALLOS^{**}

Profesor en la Universidad Iberoamericana, Cd. de México.

Artículo recibido febrero 6 de 2009; artículo aceptado abril 24 de 2009 (Eds.)

• **Resumen:** *La participación juvenil ha estado en la agenda de los Gobiernos de la región latinoamericana tal como ha sucedido en México. Por tiempo se ha hablado de la pasividad de las personas jóvenes por incidir en los asuntos públicos, así como de su apatía hacia los procesos político-electorales. No obstante, las manifestaciones de no intervención electoral e indolencia hacia las organizaciones públicas y políticas, son formas expresivas de la capacidad de movilizar y, posiblemente, de condicionar uno de los principales recursos que tienen las personas jóvenes y que es su participación.*

Palabras clave: participación juvenil, Gobierno, mecanismos de participación y recursos.

A participação cidadã juvenil como um recurso externo ao Governo

• **Resumo:** *A participação juvenil tem sido considerada na agenda dos Governos da região latino-americana, como é o caso do México. Durante muito tempo se tem falado da passividade dos jovens para incidir nos assuntos públicos, como também da sua apatia com respeito aos processos político-eleitorais. Porém, as manifestações de não intervenção eleitoral e a indolência com respeito às organizações públicas e políticas são formas expressivas da capacidade de mobilizar e, possivelmente, de condicionar um dos principais recursos que têm as pessoas jovens para a sua participação.*

Palavras-chave: participação juvenil, Governo, mecanismos de participação e recursos.

Juvenile citizen participation as a governmental external resource

• **Abstract:** *The issue of the low youth participation has been part of the governmental agendas of several Latin-American countries, including Mexico. Scholars have expressed profound concern not only regarding the overall low levels of citizen participation and political activism, but, especially among young people. Particularly worrying is the trend of increasing passiveness and reluctance among youth to participate in politics. However, such manifestations of political disaffection are, perhaps, expressive forms of the capacity to condition and, possibly, to mobilize one of the main resources that young people have, their participation.*

Keywords: youth participation, government, tools (of involvement) to participate and resources.

Introducción. -1. La participación juvenil. -1.1. Sin adjetivos. -1.2. Con adjetivos. -2. Participación y juventud. -3. La desconfianza de la juventud mexicana hacia las instituciones público-

^{*} El presente artículo derivado de la investigación (iniciada en febrero de 2006 y finalizada en marzo de 2008) "La dependencia entre organizaciones de la sociedad civil en procesos de participación ciudadana", financiada por el Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología (en la modalidad beca de investigación, promoción 2007) y presentada por quien suscribe lo presente a fin de optar por el grado de Maestro en Ciencias Sociales. En el 2008 dicha investigación fue acreedora al primer lugar del IV Premio Nacional de Investigación sobre el Tercer Sector, auspiciado por el Centro Mexicano para la Filantropía. El número de registro del proyecto ante el Conacyt es: 175649

^{**} Doctorante en Ciencias Sociales y Políticas. Correo electrónico: p21437@correo.uia.mx

gubernamentales. Una panorámica. -4. Actores y recursos. -5. Mecanismo para la participación juvenil: ¿cómo obtener los recursos que posee la juventud? -6. El estado de cosas que alejan a la juventud de la participación. -7. La participación juvenil como un recurso. -8. Discusión final. -Lista de referencias.

Introducción

En México por largo tiempo se ha hablado de la pasividad de las personas jóvenes¹ por incidir en los asuntos públicos, así como de su apatía hacia los procesos político-electorales. Tales aseveraciones se resumen sucintamente en los resultados de la última Encuesta Nacional de Juventud (ENJ) (IMJ, 2006) y de la Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (Encup) (Segob, 2005). Pero esto parece ser un tanto inconcluso dado que muchas de las manifestaciones de no intervención electoral e indolencia hacia las organizaciones públicas y políticas tradicionales, son formas expresivas de la capacidad de movilizar y condicionar uno de los principales recursos que tiene el colectivo de jóvenes²: su participación.

Explorando el estado que guarda el estudio de la juventud, se pueden encontrar trabajos que versan sobre:

- la tradición, identidades y culturales juveniles (Cadena, 1997; Nauhardt, 1997; Valenzuela, 1998; y Navarro, 2005);
- otro tópico de atención, impulsado por la preocupación en torno a las enfermedades de transmisión sexual, ha sido el de la sexualidad juvenil (Arciga & Juárez, 1997; Feixa, 1996; y Rodríguez, 2005);
- la investigación sobre el sector ha mostrado interés, de igual forma, en la relación educación-empleo (Bracho, 1999; Estrada, 1999; López, 1997;

Mungaray & Moctezuma, 1997; Rendón y Salas, 2005);

- en la literatura ha ganado margen el estudio de las adicciones juveniles (Borges, Rosovsky, Gómez & Gutiérrez, 1996; Mariño, Romero & Medina-Mora, 2005; y, Romero, Flores & Campillo, 1996);
- de forma similar, ha preocupado a los estudiosos y estudiosas del tema las formas de agregación juveniles (Arroyo & Almada, 1997; Castro, 2005; Feixa, 1998; y Reguillo, 1997);
- también han sido importantes las temáticas sobre valores y religión de las jóvenes y los jóvenes (Guevara, 1997; Luengo, 2005; Maldonado, 1998; y Navarro, 1998).

En razón al panorama que ofrece el marco anterior, la discusión que presento cobra relevancia por dos razones: Primero, buena parte de los trabajos que estudian a la gente joven en México priorizan los problemas que el sector enfrenta, generando una retroalimentación de los estudios entre sí y en cuyas conclusiones convergen en presentar las especificidades y problemáticas que enfrenta la juventud. Segundo, característicamente en México un buen número de trabajos mantienen la visión sobre las personas jóvenes como actores insertos en un contexto y circunstancias que hace al sector vulnerable e indefenso.

Si bien se acepta la importancia de conocer las características y problemáticas de la juventud, también se señala que ha quedado relegado el estudio de la participación juvenil y que en la actualidad reviste particularidades importantes. Aquí sobresalen los estudios que tratan sobre la participación y cultura política juvenil; no obstante, el análisis se ha centrado en los movimientos estudiantiles universitarios, en la participación electoral y en las preferencias políticas juveniles (al respecto se encuentran estudios de Aboites, 1999; Arredondo, 1997; Becerra, 2005; Guerra, 1997; Fernández, 1997; Othon, 1998; Sánchez, 1998; Trejo, 2005; y Tamayo, 1999).

De esta forma, aún quedan pendientes reflexiones que ayuden a superar las limitaciones

¹ Según reconoce Pérez (2005), pareciera no existir consenso sobre el concepto juventud y joven, dado que cada estudio o investigación utiliza uno u otro término (y con diferentes sentidos) según sus objetivos. Proponer una discusión sobre la definición de la juventud me desviaría de los objetivos de este trabajo; por ello recorro a la delimitación etaria. De esta forma, las Naciones Unidas han establecido un rango de edad para definir a la juventud como los hombres y mujeres que se encuentran entre los 15 y los 24 años de edad. No obstante, en México tal rango se amplía de los 15 a los 29 años, por lo que al hacer mención a las jóvenes y a los jóvenes, o a la juventud, estoy referenciando al sector de la gente mexicana que se ubica en el último rango de edad señalado.

² Al hacer referencia a la participación de las personas jóvenes no pretendo indicar de manera implícita que son un segmento de la población homogéneo, sino que parto de la idea de que la juventud se caracteriza precisamente por su heterogeneidad, y de ahí que muchas de sus expresiones de agregación y expresiones juveniles sean tan distintas a las que se ofertan y promueven desde los espacios gubernamentales.

de los estudios que conciben la participación juvenil ligada a movimientos sociales y su poco interés en los procesos político-electorales. Así que, distanciando este trabajo de las explicaciones y formas convencionales de estudio sobre este sector específico de la población mexicana, en el presente documento argumento que las instancias público-gubernamentales, al convocar la participación ciudadana de las personas jóvenes, aceptan que tienen recursos que le pueden aportar, pero dada su baja intensidad por participar, se condicionan debido a la desconfianza de la juventud hacia las organizaciones público-gubernamentales.

Pretendo lograr el objetivo propuesto tomando como base la Teoría de Dependencia de Recursos (TDR) de Pfeffer y Salancik (1978) y la Teoría de Movilización de Recursos (TMR) de Edwards y McCarthy (2004). Tales marcos teóricos se tejerán con la literatura especializada en participación ciudadana y estudios sobre la juventud; así mismo se tomará como estudio el caso de México y en específico el de una de sus entidades federativas: el Estado de México³.

Desarrollaré los planteamientos de este trabajo en ocho apartados: en uno primero, luego de discutir la noción de participación, conceptualizo la participación ciudadana juvenil de manera que sea funcional para los fines de este trabajo. Posteriormente, en un segundo momento, expongo las capacidades del sector juvenil y la manera como el Gobierno federal mexicano y el Estado de México observan al colectivo de jóvenes en sus Planes de Desarrollo. Ello permite pasar a un tercer apartado, donde analizo indicadores que facilitan dimensionar la participación de la juventud en los asuntos públicos y la política.

El punto anterior da pie para problematizar entre la poca participación juvenil y los magnos esfuerzos del Gobierno por promoverla; por lo que, a fin de ofrecer una interpretación plausible al punto anterior, el desarrollo de los elementos básicos de las Teorías de Dependencia de Recursos y Movilización de Recursos es materia del cuarto apartado.

Revisar brevemente algunos de los mecanismos de participación ciudadana juvenil y exponer

algunas de las razones que inhiben la participación ciudadana de los jóvenes y las jóvenes, son materia del quinto y sexto apartados, respectivamente, mientras que en un séptimo momento propongo entender la participación ciudadana juvenil como un recurso hacia el cual el Gobierno no siempre tiene acceso, derivando de ello lecturas conclusivas a fin de dar paso a la discusión final de este trabajo como octava y última parte del mismo.

1. La participación juvenil

La participación ciudadana es un término que tanto en el discurso del Gobierno como en la literatura académica, denota nuevas formas de mirar la esfera pública por parte de algunos sectores sociales, entre ellos la gente joven. Esto, por una parte, implica reconocer las rearticulaciones de las relaciones entre la sociedad y el Gobierno más allá de las formas representativas tradicionales-territoriales. Y por la otra, muestra la transformación del orden social y político dada la intensificación de la política en la cotidianidad social.

La importancia que adquiere la participación ciudadana en las actividades gubernamentales va desde las reflexiones que la plantean como un instrumento para generar cooperación, motivación y capacidad práctica para la solución de problemas públicos (Hirschman en Arellano & Rivera, 1998) —quienes la consideran como una forma de trabajo e integración cultural propia de ciertas comunidades, involucrando valores y tradiciones políticas e históricas (Rivera en Arellano & Rivera, 1998)—, hasta los argumentos que la piensan de forma diferente al discurso usual, esto es, como un recurso escaso y simbólico que los sectores sociales pueden manejar y con el que pueden condicionar tanto al Gobierno como a actores de la misma sociedad, dado que a través de ella —de la participación ciudadana—, sus políticas y/o tareas pueden ser aceptadas (véase Martínez, 2001).

Si bien la participación ciudadana por su naturaleza es social por cuanto es una práctica regular que ha incumbido por igual a políticos y a la sociedad, a gobernantes y a gobernados, con el devenir de las sociedades contemporáneas su sentido se ha visto alterado y expresado en diversas derivaciones que adjetivan el término (Sosa, 2006). No obstante, resulta que las posiciones que heterogéneamente adjetivan el término, coinciden

³ El Estado de México es una de las 32 entidades federativas que conforman la República Mexicana con una población aproximada de 15 millones habitantes, lo cual hace de dicha jurisdicción la más poblada al concentrar más del 14.5% de la población total mexicana.

en señalar que no es una participación restringida al ámbito electoral, al plantearla como un ingrediente deseable en las tareas de gobierno, dando pie a una pluralidad de sentidos que convergen en sus planteamientos, o bien señalan la necesidad de analizar los fenómenos de la participación desde una perspectiva distinta a la electoral, a fin de aprenderla y concebirla de forma diferente y más acorde con las circunstancias, según proponen Martínez (2001 y 2002) y Sosa (2006).

Específicamente, al hacerse referencia a la participación ciudadana es posible encontrar diferentes denominaciones que en su desarrollo conducen a ciertas posiciones equivalentes a formas distintas de entenderla.

1.1. Sin adjetivos

La Real Academia Española⁴ define *participación* como “tomar parte en algo”. En esta misma línea se enmarcan definiciones de trabajos cuyo discurso se ha fincado en el estudio de la participación, y que la definen alejándose de adjetivos; como lo es la propuesta de Arzaluz (1999) quien, reflexionando sobre el término en relación con los Gobiernos locales de México, indica:

Una definición de participación sin adjetivar es la intervención (directa o indirecta) de distintos actores en la definición de las metas de acción de una colectividad y de los medios para alcanzarlas. Es un proceso social que genera la interacción o relacionamiento de diferentes actores (individuales o colectivos) en la definición de su destino colectivo (Arzaluz, 1999, s. p.).

Por lo que reconocer el interés por la participación, y que se ha incrementado de manera significativa en las últimas dos décadas, implica que hoy el término cuenta con muchos significados y multiplicidad de entendimientos y definiciones, tal como lo indica Martínez (2002), y según se expone a continuación.

1.2 Con adjetivos

El paso del engranaje estadocéntrico entre Estado, sociedad y mercado a mercadocéntrico, y de éste al impulso de una forma sociocéntrica (Lander, 1998), ha traído consigo la ampliación del espacio de lo político en cuanto a que los

instrumentos tradicionales de representación y gestión, enfrentan cada vez más dificultades para canalizar las demandas, por la mayor oportunidad y motivación que tiene la sociedad para participar en ámbitos de toma de decisiones colectivas. En ese contexto, la observación de la participación se ha dado desde distintos lentes conduciendo a que el término se adjetive, derivando con esto multiplicidad de discursos que, exponencialmente, han desarrollado y definido el término.

De hecho, Cabrero (1999) advierte que el término *participación* aglutina un conjunto amplio de contenidos que hacen más difícil la precisión y significado de este tipo de procesos; sin embargo, es posible identificar ciertas pautas al abordar el fenómeno.

Así, Restrepo (1997), al estudiar la participación, lo hace a partir de los asuntos a los cuales se dirige. En cambio, Merino (1998) piensa *la participación* como algo positivo, dando a las formas de participación de la democracia liberal un sentido fragmentario y negativo. Observando las relaciones más cercanas y fluidas entre Gobierno y los diversos sectores que componen a la sociedad (como el colectivo de jóvenes), Ziccardi (1998, s/f) y Álvarez y Castro (1999) presentan una tipología más amplia de formas de participación a través de una propuesta tripartita. Finalmente, Bolos (1995) señala que el empuje de la sociedad ha forjado democracias participativas, constituyendo con ello un rol preponderante de la sociedad en las tareas de Gobierno.

De inicio, Restrepo (1997) observa la participación a partir de los asuntos a los cuales ella se enfoca, siendo éstos tres: los económicos, los administrativos y los políticos.

- En el área económica, la participación indica la capacidad de los ciudadanos y ciudadanas por revelar sus preferencias a fin de direccionar la acción pública, y controlar la calidad y eficiencia del gasto público. También se plantea lograr la disminución de los costos estatales de los programas, mediante la cogestión de las tareas públicas (Restrepo, 1997).
- En el área administrativa, la participación permite mayor transparencia y publicidad en los procesos decisionales, así como la oportuna y ágil aplicación de las decisiones públicas (Restrepo, 1997).

⁴ Disponible en www.rae.es (consultado el 10 de enero de 2009).

- En el área política, la participación es una forma de democratizar y legitimar el sistema político. También se pretende la conversión en asuntos públicos de un sinnúmero de materias antes consideradas sólo bajo tratamiento administrativo discrecional (Restrepo, 1997).

Por su parte, Merino (1994 y 1998) considera que la participación puede dividirse en dos: una participación fundamentalmente electoral y otra social. La primera tiene que ver con los procesos electorales; la segunda, con la relación entre sociedad y Gobierno, más allá de las elecciones o, mejor dicho, entre elecciones.

Es decir, en el primer caso el ciudadano participa con su voto para decidir quiénes lo gobernarán; en el segundo, la participación pretende influir en la toma de decisiones gubernamentales que tienen que ver con sus necesidades, desde las más básicas... hasta las más elaboradas... (Merino, 1998, s. p.)

Sin embargo, Ziccardi considera que deben reconocerse otros tres diferentes tipos de participación, enunciados a continuación:

La *participación social* supone la asociación de individuos para el logro de determinados objetivos. La *participación comunitaria* se instala en el campo de las actividades asistenciales propias del mundo de lo no estatal. En cambio, la noción de *participación ciudadana* se reserva a la relación que existe entre los individuos y el Estado, relación que pone en juego el carácter público de la actividad estatal (Ziccardi, 1998, p. 29. *Cursivas del original*).

Lo anterior conduce a precisar que Ziccardi (1998 y s/f) considera que la participación ciudadana no reemplaza a la política sino que tiene objetivos y acciones diferentes que otorgan un sentido pleno al concepto de ciudadanía, que va más allá del derecho al voto por cuanto refiere a las formas de relación directas y frecuentes entre la ciudadanía y sus organizaciones, con el Gobierno.

Por su parte, Álvarez y Castro (1999) reconocen que al hablar de democracia formal y directa, y en ocasiones representativa, frecuentemente se hace alusión a la participación. No obstante, consideran que cuando ella se conceptualiza es común que no se valoren las diversas definiciones de la democracia, siendo ésta la razón por la que al hacerse referencia

a la participación comunitaria, social y ciudadana, frecuentemente se definan como sinónimos, y frente a lo cual plantean una ligera precisión. Entonces, estos dos autores se proponen entender la participación ciudadana como:

...aquella en la que los individuos —*ciudadanos con derechos y obligaciones*— toman parte de los asuntos públicos del Estado. Así, la participación ciudadana apunta, fundamentalmente, a la relación entre el Gobierno y los ciudadanos, a ese espacio público en el que ambos están inmiscuidos (Álvarez & Castro, 1999, p. 9. *Cursivas del original*).

Por otra parte Bolos (1995), sin hacer referencia y distinción entre una participación eminentemente política o electoral y otras formas (sean éstas ciudadana, comunitaria o social), considera que la participación es

...la incidencia de individuos y grupos sociales en las diferentes etapas en las que se resuelven asuntos de interés público, es decir, en la consulta, discusiones, planteo de propuestas y, en algunos casos, en la gestión de recursos (Bolos, 1995, p. 23).

La propuesta de Silvia Bolos enuncia que las democracias contemporáneas tienden a ser más participativas, dado que la ciudadanía cada vez más se integra en la solución de problemas colectivos. En su manifestación específica, esta participación deriva tanto del diseño de programas públicos como de la acción conjunta de la sociedad en coordinación con sus respectivos Gobiernos (Bolos 2003a y 2003b).

Por último Martínez (2002), alejándose del discurso anterior, indica que es posible observar que los individuos que participan o no, lo hacen a partir de una elección político-económica que escogen a partir de un amplio análisis de costo/beneficio; y que si bien tal análisis se relaciona con lo económico, también incluye los beneficios sociales e individuales que los individuos perciben que pueden derivarse o no de su participación.

Lo mencionado conduce a valorar la participación desde una perspectiva distinta en la cual los sujetos (en su expresión individual u organizada), al evaluar su posición frente a participar o no (en los espacios destinados para ello o bien en las ofertas emergentes del Gobierno), implícitamente están haciendo de la participación un recurso que pueden manejar

y negociar respecto a las demandas suscitadas en torno a ésta, mismas que pueden venir tanto de la sociedad como del Gobierno (véase Martínez, 2001).

A fin de plantear una definición útil a lo que propongo, considero el planteamiento de Martínez (2001 y 2002) ya que permite un marco conceptual más amplio para abordar la participación de una forma distinta a como lo hacen las posiciones de otros autores que se han discutido (Restrepo, 1997; Merino, 1998; Ziccardi, 1998; Álvarez & Castro, 1999; y Bolos, 1995). También considero que el término ciudadanía envuelve una participación más allá de lo electoral (Ziccardi, 1998 y s/f). Esto implica que la juventud no restringe su participación al acto de votar sino que puede ser (y de hecho lo es) más activa socialmente e inclusiva al abarcar el grupo de 15 a 29 años⁵, y no únicamente a partir de que se cumple la mayoría de edad.

En consecuencia, por participación ciudadana juvenil entiendo el proceso mediante el cual alrededor de 4 millones 600 mil jóvenes mexiquenses⁶ (directa o mediante expresiones asociativas) toman parte en los procesos de decisión de interés colectivo (ya sea que se haga o no en las esferas público tradicionales). El concebir así la participación permite, entre otras ventajas:

- Entender que la juventud puede participar socialmente (mediante un ejercicio autónomo respecto al Gobierno) y políticamente (en procesos electorales mediante el voto).
- Entender que el soporte de los sujetos sociales a las políticas (como el de las personas jóvenes), se va definiendo en el proceso participativo y no hay que darlo por supuesto.
- Indicar las relaciones de dependencia de recursos entre Gobierno y jóvenes. Esto es, por un lado, que hay recursos que la autoridad gubernamental requiere del colectivo de jóvenes y para lo cual hace ofertas para participar; y por el otro, que existen condiciones que la juventud exige del Gobierno y para lo cual decide y define su posición en cuanto a participar o no.
- Y mostrar que hay formas de participar

que se dan tanto dentro de las esferas institucionales-tradicionales como fuera de ellas.

Por lo dicho, entender de esta manera la participación ciudadana juvenil permite una aproximación novedosa al tema, según mostrarlo mostraré en los siguientes apartados.

2. Participación y juventud

Según el Informe sobre la Juventud Mundial 2005 (ONU, 2005), en los últimos quince años la comunidad internacional ha reconocido la importancia de la participación de las personas jóvenes en la adopción de decisiones e iniciativas de Gobierno. Por ello, el peso demográfico y la vulnerabilidad de la juventud, tanto en la república mexicana como en el Estado de México, no deben considerarse, por sí mismos, aspectos por los cuales el sector amerite atención; sino que debe considerarse que el desarrollo económico-social de las sociedades, como la mexiquense⁷ (integrada por alrededor de 15 millones de habitantes⁸), se basa, amén de otros factores, en la capacidad de las autoridades públicas de incorporar la juventud en la construcción del futuro, lo que para el caso del Estado de México implica escuchar y hacer partícipes en los asuntos públicos a un capital social de alrededor de 4 millones 600 mil jóvenes⁹, por cuyas capacidades podrían:

- Romper el círculo de pobreza intergeneracional.
- Ser factor de desarrollo económico y social.
- Promocionar los valores democráticos y una sociedad justa.
- Disminuir las tasas de contagio de enfermedades de transmisión sexual.
- Ampliar los márgenes de seguridad y calidad de vida.
- Movilizar a apoyo y exigir mayor responsabilidad de la autoridad pública, entre otros aspectos.

Reconociendo lo anterior, los Gobiernos en muchos países en-desarrollo han emprendido importantes acciones que fomentan las relaciones

⁵ Para el gobierno del Estado de México el segmento de persona joven se ubica entre los 15 y 29 años de edad (Pdcm, 2005).

⁶ Pdcm, 2005.

⁷ El apelativo mexiquense es utilizado para identificar a la población oriunda y vecina en el Estado de México.

⁸ Inegi, 2006.

⁹ Pdcm, 2005.

intergeneracionales e impulsan la participación ciudadana de las personas jóvenes en los asuntos públicos.

En este sentido, el Gobierno federal de la república mexicana se ha propuesto como objetivo en el Plan de Desarrollo Nacional (2007 – 2012):¹⁰ “Instrumentar políticas públicas transversales que garanticen las condiciones necesarias para el desarrollo integral de los jóvenes”; sobresaliendo de dicho punto la estrategia de: “Edificar una cultura cívico-democrática que fomente la participación de los jóvenes en los asuntos públicos...”.

Reconocimiento similar a la participación ciudadana juvenil realiza el Gobierno del Estado de México en el Plan Estatal de Desarrollo (2006 – 2011). En tal documento, en el apartado *Más Oportunidades para los Jóvenes*, se indica el objetivo “Brindar oportunidades para el sano desarrollo de la juventud mexiquense” (Pdem, 2005, p. 58), planteándose la estrategia de “Impulso a la participación de los jóvenes en la vida política, económica y social de la entidad” (Pdem, 2005, p. 58).

En consecuencia y como se puede leer, a nivel federal existe un amplio interés por incorporar la participación ciudadana de las personas jóvenes. Y lo mismo se puede observar en el ámbito estatal. Esto indicando que, en cierta medida, los gobiernos discursivamente aceptan su dependencia frente a la capacidad de acción y decisión que la juventud aporta.

3. La desconfianza de la juventud mexiquense hacia las Instituciones público-gubernamentales. una panorámica

Según ha mencionado Bendit (citado en Suárez & Takayanagui, 2006) la juventud se muestra dispuesta a participar en los espacios u organizaciones en las que ellos y ellas confían y donde esperan se produzcan resultados satisfactorios hacia el sector. De esta manera y observando los resultados de la ENJ, se puede encontrar que para el caso específico del Estado de México:

- Existe un alto desinterés de la juventud mexiquense por la política (formas tradicionales de conducir demandas públicas como las que plantea la democracia liberal);

dado que de este estrato poblacional, únicamente el 16% se interesa mucho por la política en tanto el 38% y el 43% muestran interesarse poco y nada, respectivamente. Entre las razones que se señalan por dicho desinterés se encuentran: no me llama la atención, los políticos no cumplen, falta de tiempo, es aburrida, siempre es lo mismo, entre otras (IMJ, 2006).

- La confianza de las personas jóvenes del Estado de México hacia las instituciones que dan funcionamiento a la democracia está en entredicho, al observarse que alrededor del 60% de la juventud mexiquense piensa que vale la pena ir a votar, en tanto que el restante se concentró en opciones “no vale la pena ir a votar” (25%), “depende” (8.5%), situándose el porcentaje restante en “no sabe” y “no contestó” (IMJ, 2006).
- Al solicitarles a las personas jóvenes mexiquenses que evaluaran de 0 a 10 lo que dicen ciertas instituciones democráticas y gubernamentales,¹¹ se registró de inicio que ninguna de ellas obtuvo un promedio superior a 8.0. El Instituto Federal Electoral y la Comisión Nacional de Derechos Humanos, presentaron el mejor nivel de evaluación: 7.0; les siguen la Suprema Corte de Justicia: 6.4, y el Gobierno federal: 6.2; mientras que los partidos políticos y diputados federales son quienes, en la escala, menor promedio presentan al tener 5.3 y 5.2, respectivamente. Estas son, entre otras, algunas organizaciones y personas que solicité evaluar: ministros de culto (sacerdotes), escuelas, medios de comunicación, ejército, médicos, universidades públicas y organizaciones sociales de ayuda, ubicándose en promedios entre 7.1 y 8.3. Aquí resalta que las organizaciones sociales y deportivas gozan de mejor imagen y credibilidad ante las jóvenes y los jóvenes al comparárseles con otras organizaciones políticas y de Gobierno (IMJ, 2006).
- Si bien la participación ciudadana de las personas jóvenes es baja, el punto anterior conduce a señalar que los clubes deportivos

¹⁰ PND, 2007.

¹¹ La escala mínima, que es 0, señala que no se cree en nada de lo que dicen, y la máxima, que es 10, indica que se cree completamente en lo que dicen.

y las organizaciones escolares y religiosas, son los espacios en donde más se sitúa la escasa participación juvenil mexiquense al concentrar el 14.5%, el 4.7% y el 1.8% de su participación, misma que se realiza independientemente y sin auspicio del Gobierno (IMJ, 2006).

De lo expuesto, es posible indicar que la política formal (electoral) y la participación en las tareas de organizaciones gubernamentales y en los asuntos públicos, no es del total interés de las personas jóvenes del Estado de México, dado que la confianza hacia las estructuras y actores que invisten las instituciones político-públicas tradicionales se encuentran desacreditadas entre la población joven mexiquense, impactando esto en su interés por la política, haciendo que la poca participación ciudadana juvenil se oriente hacia las organizaciones independientes del Gobierno. Por lo tanto, los datos mostrados indican que en la actualidad los gobiernos, partidos políticos, representantes populares, organizaciones públicas, entre otros, parecerían tener poco interés y una aceptación minoritaria entre los sujetos jóvenes mexiquenses.

4. Actores y recursos

Problematizar sobre lo que la participación ciudadana de las personas jóvenes aporta al Gobierno implica considerar qué le aporta al Gobierno el incorporar en sus tareas al colectivo de jóvenes mediante ciertos mecanismos de participación ciudadana. Para responder dicho interrogante resulta útil lo que proponen las Teorías de Dependencia de Recursos (Pfeffer & Salancik, 1978) y Movilización de Recursos (Edwards & McCarthy, 2004).

La Dependencia de Recursos indica que antes de que una organización (como el Gobierno) use recursos (de cualquier tipo), éstos deben ser adquiridos en el contexto específico en que cada organización se mueve; por lo que la “clave para que una organización funcione y sobreviva es su habilidad para adquirir y mantener recursos” (Pfeffer & Salancik, 1978, p. 2).

Como se puede observar, de inicio, el término recurso es de gran importancia para la TDR. En este sentido, según el Diccionario de la Real Academia

Española¹², los recursos son el “conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad o llevar a cabo una empresa”. En tanto que autores como Themudo (2000), al señalar que si bien no existe una regla específica para determinar qué sí y qué no es un recurso, propone una definición muy cercana a la que ofrece la Real Academia, al indicar que “si algo ayuda a lograr un objetivo, ya sea en el presente o futuro, entonces se trata de un recurso” (Themudo, 2000, p. 6).

A la luz de lo señalado y considerando a la TDR (Pfeffer & Salancik, 1978), propongo entender como recursos los insumos que son relevantes en sí mismos para el funcionamiento de la Organización y que le permiten la consecución de sus intereses y el logro de sus objetivos.

En consecuencia, los recursos no representan un problema en sí para la Organización (como el Gobierno) sino que los problemas derivan de las condiciones que permiten que los mismos sean distribuidos, estén disponibles en el ambiente o sean intercambiados.

Para los fines del presente trabajo, la propuesta de Pfeffer y Salancik (1978) se complementa con lo que propone la Teoría de Movilización de Recursos (Edwards & McCarthy, 2004), dado que tejer ambas teorías permite una tipología tentativa de los recursos y observar un panorama de ellos.

El argumento central de la Teoría de Movilización de Recursos (Edwards & McCarthy, 2004) indica que las organizaciones y movimientos sociales requieren de recursos, mismos que deberán adquirir mediante transacciones con otros grupos según se van logrando sus fines u objetivos.

En este marco, Edwards y McCarthy (2004) han sugerido una clasificación de los recursos necesitados y de interés para las organizaciones y movimientos sociales, identificándose cinco tipos de ellos, según se muestra en el cuadro 1.

Tejiendo sobre la propuesta de Pfeffer y Salancik (1978) y lo que proponen Edwards y McCarthy (2004), es que se entiende que una organización como el Gobierno (estatal) es vulnerable respecto a su ambiente (compuesto por otras organizaciones públicas, privadas, civiles o sectores específicos de la sociedad, como la juventud), dado que éste requiere insumos externos para asegurar su funcionamiento y el logro de sus objetivos. Pero acceder a los recursos

¹² Disponible en www.rae.es

no siempre es posible ni gratuito y más aún cuando no se tiene control total sobre ellos y existen pocos sectores-agentes u organizaciones que los provean,

dado que se pueden mostrar desinteresados en aportar sus recursos, o bien condicionarlos, como un reclamo a una acción o forma de conducirse de la Organización demandante.

Cuadro 1.

Clasificación de Recursos según Edwards y McCarthy

Recursos	
Morales	Legitimidad, solidaridad, difusión y apoyo a los objetivos de la organización.
Humanos	Trabajo voluntario, apoyo técnico, especialistas y liderazgo.
Organizacionales	Membrecía (sentimiento de pertenencia a un grupo o movimiento), acceso a redes interorganizacionales, conocimiento y capacidades sobre el funcionamiento de organizaciones, reclutamiento de integrantes, acceso a información y promoción (publicidad) del movimiento u organización.
Culturales	Experiencia de activistas, comprensión de los problemas y asuntos ante los cuales se actúa, acceso al conjunto de valores y percepciones de los actores políticos participantes en el movimiento u organizaciones.
Materiales	Financiamiento y recursos materiales (espacios de reuniones y equipos necesarios para las funciones adjetivas del movimiento u organización).

Fuente: elevación propia con base en Edwards y McCarthy (2004)

Así que, a la luz de los elementos teóricos anteriores, es posible suponer que al plantear el Gobierno del Estado de México en su Plan de Desarrollo Estatal (2006 – 2011) el apremio por incorporar la participación juvenil en sus actividades, está aceptando que, como sector, la juventud tiene recursos que le puede aportar, siendo éstos principalmente:

- Morales, como la legitimidad (aceptación del Gobierno —sus acciones—).¹³
- Organizacionales, como el acceso a las redes de grupos y asociaciones de jóvenes.
- Humanos, como la captación de líderes juveniles.
- Y culturales, como acceso al conjunto de valores y percepciones del colectivo de jóvenes sobre problemas del sector y de la sociedad en general.

Frente a lo mencionado, es de resaltar que tales

recursos resultan ser de suma importancia no por sí mismos, como ya lo dije, sino por las condiciones que permiten que se aporten y por que las personas jóvenes son parte fundamental de la expresión ciudadana, factor de desarrollo económico-social y fundamento de aprobación o desaprobación de los gobiernos. Por lo dicho hasta aquí, queda claro que la gente joven tiene recursos de interés para los Gobiernos y que podría acceder a ellos mediante su participación.

El paso siguiente es señalar cómo se ha planteado incorporar la participación de la juventud, lo que es similar a cómo se pretende obtener los recursos que como sector posee, y lo cual implica revisar brevemente algunos mecanismos utilizados para incorporar su participación.

**5. Mecanismos para la participación juvenil:
¿cómo obtener los recursos que
posee la juventud?**

Realizando una breve revisión sobre los mecanismos de participación ciudadana, se puede observar que suponen distintos modos como las

¹³ Además de lo bosquejado, para los fines del presente trabajo, la expresión legitimidad, como la aceptación de las acciones del gobierno, implica también reconocer el cambio en las formas de interlocución gobierno-sociedad a través de diversos mecanismos que permiten el diálogo, la comunicación y la concertación entre ambas partes (Iglesias, 2005).

personas jóvenes podrían incidir en los asuntos públicos, y maneras como los gobiernos podrían acceder a los recursos de la juventud.

Por una parte, considerando la literatura sobre el tema de participación ciudadana (Cabrero, 1999 y 2003; Garcés & Valdés, 1999; Ramos & Reyes, 2005; Font *et al.* s/f; y Ziegenfuss, s/f), y por la otra, tomando en cuenta textos específicos sobre participación y juventud (Castillo, 1999; Cepal & Unesco, 2001; Rodríguez, 2005; y Veloz, 2007), es posible especificar con mayor claridad los mecanismos para poner en movimiento la participación ciudadana juvenil, tal como lo expongo a continuación:

A).- Cuando las personas jóvenes se involucran en los asuntos públicos, mediante su opinión (según sean sus preferencias) sobre programas, políticas o problemáticas, ello se hace mediante encuestas como la *Encuesta Nacional de Juventud* y/o reuniones de consulta.

B).- La habilitación y empoderamiento juvenil en la toma de decisiones (no sólo emitiendo opiniones sino orientando las acciones de gobierno), requiere del desarrollo de capacidades, planificación participativa y/o integración de Consejos de ciudadanos como el *Instituto Mexiquense de la Juventud*.

C).- Cuando se considera a la gente joven con capacidad de dar respuesta a sus problemas a través de su colaboración en la implementación de los programas de Gobierno, la constitución de comités, grupos de tareas, asociaciones de jóvenes o integración de organismos no gubernamentales, parecieran ser los instrumentos. Ejemplos ilustrativos son la *Alianza Mexicana de Juventud* y la *Organización Iberoamericana de Juventud*.

D).- La evaluación y seguimiento de las personas jóvenes a las tareas de Gobierno requieren de la conformación de comités de expertos y expertas, como mecanismo más común. Al momento de realizar este trabajo resulta ser un mecanismo poco desarrollado y experimentado en México, a reserva de experiencias en otros países latinoamericanos.

6. El estado de cosas que alejan a la juventud de la participación

Dentro de los esfuerzos que los gobiernos hacen para incorporar a la juventud en sus tareas, hay que apuntar que una cosa son los propósitos y objetivos

que se pretenden al ofertarse espacios y mecanismos para la participación, y otra es el resultado real de dichos esfuerzos, en tanto se afecta la transmisión de recursos del sector juvenil hacia los gobiernos, dado que en la realidad, entre el discurso que expone las bondades y beneficios de la participación ciudadana de las personas jóvenes y los hechos reales, existe una amplia brecha, denotándose ciertos rasgos que por décadas han distinguido a los asuntos y políticas públicas, y que paso a indicar brevemente:

- Cuando se convoca al colectivo de jóvenes a participar es posible observar la existencia de élites participativas que sesgan las preferencias de las personas jóvenes. Es decir, interpretan de manera unívoca y homogénea las prioridades de la juventud, cuando en realidad son un sector totalmente heterogéneo.
- Lo anterior conduce a que persista la exclusión de individuos jóvenes menos organizados para gestionar sus demandas y expresar sus preferencias.
- Los espacios destinados para participar y conducir la voz de la gente joven se vuelven ocasión de captura de recursos financieros y oportunidad de manejo de posiciones administrativas como cuotas políticas, por parte de ciertas élites juveniles.
- Muchas de las veces, los sujetos responsables de incorporar y generar los medios (y mecanismos) participativos, portan intereses oligárquicos propiciando que no se observen las problemáticas y oportunidades que permitan a las personas jóvenes contribuir realmente en las políticas y/o asuntos públicos.
- Las estrategias para incorporar la participación juvenil tienden a ser casuísticas y con metodologías bajamente definidas. Esto propiciando, entre otros aspectos, que las relaciones entre el sector juvenil con los demás sectores de la sociedad se den en condiciones de proteccionismo y sentimientos de minusvalía hacia el sector, quedando ocultas sus capacidades que como sector (jóvenes) portan.
- El que se incentive la participación del colectivo de jóvenes tiende expresamente a tener fines de manipulación, simbólicos y de aprobación de las acciones de gobierno, al

representar más de la cuarta parte (26.3%) de la población total de México y un tercio (30.5%) de la población del Estado de México (Inegi, 2006).

- También, para la mayoría de las personas jóvenes en México, la política y el Gobierno distan demasiado de su realidad cotidiana y de sus necesidades. No se observa una relación directa entre participar y su efecto en su cotidianidad (véase Segob, 2005).
- La desaprobación y desconfianza hacia los partidos políticos y autoridades públicas que invisten las instituciones de la democracia y los poderes legislativo, ejecutivo y judicial, influye significativamente en su falta de interés por participar, orientando sus esfuerzos, capacidades y tiempo hacia organizaciones (deportivas, religiosas, civiles, entre otras) más confiables y donde se generan resultados satisfactorios relacionados con su realidad, según lo muestra la Encuesta Nacional de Juventud (IMJ, 2006).

Son estos factores señalados, obviando que existen otros, los que generan percepciones poco favorables hacia la política y las organizaciones público-tradicionales, y lo que propicia alejamiento y apatía de las personas jóvenes a participar ciudadanamente, tanto en los procesos electorales como en la toma e implementación de decisiones de impacto colectivo en tiempos no electorales. Ello, impactando negativamente a los gobiernos, al no obtener los recursos que las personas jóvenes les podrían aportar.

A la luz de la TDR, lo mencionado conduce a que se reconozca la participación ciudadana como un recurso que los sujetos jóvenes poseen (y ante el cual el Gobierno enfrenta dificultades de acceso), según lo discuto a continuación.

7. La participación juvenil como un recurso

Apegándonos al concepto de recursos que se ha ofrecido, puede considerarse que si bien el Gobierno es un ente que controla o posee múltiples recursos (morales, humanos, organizacionales, culturales y materiales), hay otros recursos sobre los cuales no tiene total control ni le es fácil acceder a ellos.

Por ende, se puede apreciar la participación ciudadana juvenil como un insumo que no poseen los gobiernos, dado que sus estructuras

o mecanismos no les permiten acceder a dicho recurso ni controlarlo, según muestran las encuestas Nacional de Juventud (IMJ, 2006) y Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (Segob, 2005), al indicar la poca confianza que las personas jóvenes tienen en la política y en las organizaciones públicas, de donde se deriva su bajo índice de participación en los espacios que desde la esfera gubernamental se ofertan.

Dentro de la literatura que ha abordado la participación ciudadana juvenil (Castillo, 1999; Cepal & Unesco, 2001; Rodríguez, 2005; y Veloz, 2007), señalan los beneficios que resultan de consultar a la gente joven sobre aspectos y problemas públicos. Otro tanto finca en la juventud la posibilidad y responsabilidad de fortalecer a la sociedad civil y de contribuir a generar buenos gobiernos. Internacionalmente, se ve en la juventud una gran oportunidad para concretizar los Objetivos de Desarrollo del Milenio y generar una sociedad más justa. Pero la posición que he adoptado en el presente trabajo invita a que seamos más cautelosos y no demos los alcances de la participación ciudadana juvenil *per se*.

Por lo anterior, la participación del colectivo de jóvenes requiere ser entendida como un recurso que este sector posee y maneja, siendo la poca participación de la juventud en la política y en los asuntos públicos una manera de condicionar tal recurso a los gobiernos (en sus distintos niveles) u organizaciones público-políticas tradicionales, ante su descrédito y forma de conducir las instituciones públicas.

8. Discusión final

Hasta aquí he intentado mostrar el bajo nivel de participación de las personas jóvenes en la política y en los asuntos públicos. Para ello he recurrido a los resultados de la ENJ y de la Encup. Los indicadores que reportan tales trabajos sobre el tema si bien son limitados y un tanto reducidos, no dejan de dar evidencia de la participación juvenil, así como nos invitan a su meditación.

El análisis minucioso de tales indicadores me orientó a ofrecer una perspectiva no usual para estudiar la participación de las personas jóvenes. Esta inquietud intelectual me llevó a abordar y a reflexionar el tema desde una perspectiva diferente y novedosa como la que ofrecen las Teorías de

Dependencia de Recursos (Pfeffer & Salancik, 1978) y de Movilización de Recursos (Edwards & McCarthy, 2004).

La invitación de los gobiernos para que tal sector tome parte en la política y en los asuntos públicos, indica que las jóvenes y los jóvenes tienen recursos que pueden aportar. Pero el que no participen, o bien el que muestren apatía, no implica que sean un sector inmóvil y desinteresado respecto de los problemas sociales sino que, por el contrario, puede considerarse su no participación como una manera de condicionar tal recurso e implícitamente otros más, ya sean morales, humanos, organizacionales, culturales o materiales, según se ha expuesto en el apartado IV. Además, al margen de esta discusión emerge la pregunta sobre si es intencional o inconsciente el condicionamiento de la participación ciudadana por parte de las personas jóvenes, y qué podría incorporarse dentro de la agenda de investigación de estudios sobre juventud.

Sí bien es cierto que desde la esfera gubernamental se promueven múltiples mecanismos por los cuales las jóvenes y los jóvenes pueden participar, también obsérvese que los mismos suelen reflejar las estructuras políticas-tradicionales existentes y ante las cuales existen reclamos por como se conducen y por su inoperancia. Esto, originando la imagen de que se les invita a participar en aquellas estructuras o mecanismos que posiblemente no ostentan credibilidad, son excluyentes y hacen de su participación algo marginal.

De esta manera, se ha destacado que existe un amplio sector juvenil que no se interesa por los asuntos públicos. Tal hecho debiese estar en la preocupación de la autoridad pública dado que este aparente desinterés es una forma expresiva de la capacidad de movilizar y condicionar la participación que puede ser vista como un recurso por el que el Gobierno, al no obtenerlo, deja de acceder a otros insumos que podrían ayudarle a construir entre las personas jóvenes su aceptación, con márgenes de aceptación más amplios y no con los mínimos como sucede actualmente.

Por último, se debe considerar que al igual que el Estado de México existen otras entidades federativas o departamentos con amplia población de jóvenes. Ellos y ellas son quienes integran el llamado capital social de tales territorios. En el futuro tal sector será factor del desarrollo económico y social, así como

está en su responsabilidad la consolidación de las instituciones de nuestras democracias emergentes. Esto urge a ampliar las oportunidades y políticas públicas que favorezcan realmente su participación político-electoral y en los asuntos públicos, como también exige un gran compromiso de las personas jóvenes a fin de generar sinergias al interior del sector, y de éste con los demás sectores de la sociedad y con el Gobierno.

Lista de referencias

- Aboites, H. (1999). Movimiento de huelga en la Unam: ¿El último conflicto universitario del siglo XX, o el primero del siglo XXI? *El Cotidiano*, 96.
- Álvarez, E. & Castro, O. (1999). Participación ciudadana y gobierno local (Versión electrónica). Cuadernos de Debate de la Agenda de la Reforma Municipal en México. Consultado el 10 de noviembre de 2008 en: <http://www.municipio.org>.
- Arciga, S. & Juárez, J. (1997). Actitudes de los jóvenes frente a la sexualidad. *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud, Cuarta Época, año 2* (5).
- Arellano, D. & Rivera, L. (1998). Gobiernos locales: innovaciones y perspectivas en la gestión de la participación social. Documento de trabajo, No. 67, México, D. F.: Cide.
- Arredondo, V. (1997). Educación ciudadana: una nueva agenda universal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXVII, 1º y 2º Trimestres 1997 (1/2).
- Arroyo, M. & Almada, T. (1997). Los barrios de la frontera norte. *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud, Cuarta Época, Año 1*, (4).
- Arzaluz, S. (1999). La participación ciudadana en el gobierno local mexicano. Algunas reflexiones teóricas sobre el concepto (Versión electrónica). Consultado el 10 de diciembre de 2008 en: <http://www.iglom.iteso.mx/HTML/encuentros/congresol/pm4/arzaluz.html>
- Becerra, R. (2005). Participación política y ciudadana. En J. A. Pérez Islas (Coord.) *Jóvenes: Una Evaluación del Conocimiento*. México, D. F.: IMJ.
- Bolos, S. (1995). Presentación. En S. Bolos (Coord.) *Actores sociales y demandas urbanas*. México, D. F.: Plaza Valdés/UIA.

- Bolos, S. (2003a). Presentación. En S. Bolos (Coord.). Participación y espacio público. México, D. F.: Universidad de la Ciudad de México.
- Bolos, S. (2003b). Organizaciones sociales y gobiernos municipales. México, D. F.: UIA.
- Borges, G., Rosovsky, H., Gómez, C. & Gutiérrez, R. A. (1996). Epidemiología del suicidio en México de 1970 a 1994. *Salud Pública*, 38 (3).
- Bracho, T. (1999). El perfil educativo regional en México. *Estudios Sociológicos*, XVII (51).
- Cabrero, E. (1999). Gerencia pública municipal. Marco de análisis estratégico para la toma de decisiones en gobiernos municipales. En E. Cabrero & G. Nava (Coords.) (1999). Gerencia pública municipal conceptos básicos y estudios de caso. México, D. F.: Porrúa/Cide.
- Cabrero, E. (2003). La agenda de políticas públicas en el ámbito municipal: una visión introductoria. En E. Cabrero (Coord.) Políticas públicas municipales una agenda en construcción. México, D. F.: Porrúa/Cide.
- Cadena, J. (1997). La leyenda de una generación sin nombre. *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, Cuarta Época, Año 1 (5).
- Castillo, M. (1999). Simposio y coloquio sobre sociedad civil, juventud y participación política. Lima: Editorial Apoyo.
- Castro, M. (2005). Formas de agregación juvenil. En J. A. Pérez-Islas (Coord.). Jóvenes: Una Evaluación del Conocimiento. México, D. F.: IMJ.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2001). Protagonismo juvenil en proyectos locales. Lecciones del Cono Sur. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: ONU.
- Edwards, B. & McCarthy, J. D. (2004). Resources and social movement Mobilization. En David A. S., S. A. Soule & H. Kriesi (Eds.). The blackwell companion to social movements. Oxford: Blackwell.
- Estado de México (2005). Plan de Desarrollo. México, D. F.: Gobierno del Estado de México.
- Estrada, M. (1999). Infancia y trabajo. La experiencia de los sectores populares urbanos. *Estudios Sociológicos*, XVII (49).
- Feixa, C. (1996). Sexualidad y cultura juvenil. Conferencia impartida en El Colegio de México. México, D. F.: Mimeo.
- Feixa, C. (1998). De jóvenes, bandas y tribus. Barcelona: Ariel.
- Fernández, A. M. (1997). Comportamiento electoral femenino hoy: sospechas, sorpresas y tendencias. *El Cotidiano*, 84.
- Font, J. et al. (s/f). Mecanismos de participación ciudadana en la toma de decisiones locales: una visión panorámica (Versión electrónica). Consultado el 28 de octubre de 2008 en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/CLAD0038104.pdf>
- Garcés, M. & Valdés, A. (1999). Estado del arte de la participación ciudadana en Chile (Versión electrónica). Consultado el 23 de noviembre de 2008 en: http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/files/Informe_participacion_%20garces_valdes.pdf.
- Guerra, R. (1997). Educar para la democracia. La democracia como adjetivo y sus consecuencias educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXVII, 1º y 2º Trimestres, (1/2).
- Guevara, G. (1997). La formación moral de los niños mexicanos. *Etcétera. Semanario de política y cultura*, No. 236.
- Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ) (2006). Encuesta nacional de juventud. Base de datos (versión.sav) en J. A. Pérez Islas & M. Valdez-González (Coord. & Eds.). Jóvenes mexicanos. Membrecía, legitimidad, formalidad y legalidad. Tom. II. México, D. F.: IMJ.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Inegi) (2006). Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud. Datos nacionales (Versión electrónica). Consultado el 19 de Marzo de 2008 en: <http://www.inegi.gob.mx> (versión .pdf).
- Iglesias, A. (2005). Legitimidad, eficacia y participación: la gestión pública en procesos de cambio. Texto presentado en el X Congreso Internacional del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, organizado en Santiago, Chile.
- Lander, E. (1998). Límites actuales del potencial democratizador de la esfera pública no estatal. En L. C. Bresser-Pereira & N. G. Cunill (Eds.). Lo público no estatal en la reforma del Estado.

- México, D. F.: Clad/Paidós.
- López, M. F. (1997). Ubicando la participación juvenil en el mercado laboral. *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud, Cuarta Época, Año 2* (5).
- Luengo, E. (2005). Valores y religión en los jóvenes. En J. A. Pérez-Islas (Coord.). *Jóvenes: Una Evaluación del Conocimiento*. México, D. F.: IMJ.
- Maldonado, E. (1998). Entre la tradición y la modernidad: ¿valores para el fin de milenio? *El Cotidiano, No. 92*.
- Mariño, M. del C., Romero, M. P. & Medina-Mora, M. E. (2005). Juventud y adicciones. En J. A. Pérez-Islas (Coord.). *Jóvenes: Una Evaluación del Conocimiento*. México, D. F.: IMJ.
- Martínez, A. (2001). How state funds impact NGO's capacity to foster people's participation. Documento de Discusión sobre el Tercer Sector, No. 12. México, D. F.: El Colegio Mexiquense.
- Martínez, A. (2002). Participación ciudadana y administración del desarrollo. Análisis histórico de la participación en el contexto de la ayuda internacional. Documento de Discusión sobre el Tercer Sector, No. 20, México, D. F.: El Colegio Mexiquense.
- Merino, M. (1994). Introducción. En M. Merino (Coord.). *En busca de la democracia municipal. La participación ciudadana en el gobierno local mexicano*. México, D. F.: Colmex.
- Merino, M. (1998). La participación organizada en el gobierno local (Versión electrónica). Consultado el 21 de noviembre de 2008 en: www.iglom.iteso.mx/HTML/encuentros/congreso2/congreso2/mesa4/partiorganizada.html.
- Mungaray, A. & Moctezuma, P. (1997). Vinculación entre instituciones educativas y unidades productivas. *Revista Mexicana de Sociología, Año LIX*, (3).
- Nauhardt, M. (1997). Construcciones y Representaciones. *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud, Cuarta Época, Año 1* (3).
- Navarro, J. (1998). La socialización religiosa de los jóvenes en México. *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud, Cuarta Época, Año 2* (7).
- Navarro, R. (2005). Cultura juvenil y medios. En J. A. Pérez-Islas (Coord.). *Jóvenes: Una Evaluación del Conocimiento*. México, D. F.: IMJ.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2005). Informe sobre la juventud mundial 2005. Nueva York: ONU.
- Othon, J. (1998). A 30 años del 68: algunos vacíos y algunas influencias. *Revista Sociológica, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Año 13* (38).
- Pérez-Islas, J. A. (2005). Introducción. En J. A. Pérez-Islas (Coord.). *Jóvenes: Una Evaluación del Conocimiento*. México, D. F.: IMJ.
- Pfeffer, J. & Salancik, G. R. (1978). *The External Control of Organizations. A Resources Dependence Perspectiv*. New York: Harper and Row.
- Presidencia de la República (2007). Plan Nacional de Desarrollo (PND). México, D. F.: Presidencia de la República.
- Ramos, J. M. & Reyes, M. (2005). Gobiernos locales y participación ciudadana: hacia un enfoque de gestión estratégica asociada. *Espiral, XII*, (34).
- Real Academia Española (2009). Diccionario de la lengua española (Versión electrónica). Consultado el 19 de enero de 2009 en: <http://www.rae.es>.
- Reguillo, R. (1997). Culturas juveniles. *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud, Cuarta Época, Año 2* (5).
- Reguillo, R. (2006). Legitimidad (es) divergentes. En L. C. Ouéda Cruz & P. Martínez Iturbide (Coord. & Eds.). *Jóvenes mexicanos. Membrecía, legitimidad, formalidad y legalidad*. Tom. I. México, D. F.: IMJ.
- Rendón, T. & Salas, C. (2005). Educación y empleo juvenil. En J. A. Pérez-Islas (Coord.). *Jóvenes: Una Evaluación del Conocimiento*. México, D. F.: IMJ.
- Restrepo, D. (1997). Relaciones Estado-sociedad civil en el campo social. Una reflexión desde el caso colombiano (Versión electrónica). Consultado el 17 de noviembre de 2008 en: <http://www.clad.org.ve/rev07/0028504.pdf>.
- Rodríguez, E. (2005). Juventud, Desarrollo y Democracia en América Latina, ¿Nuevos Enfoques para las Políticas Públicas en Tiempos de Gobiernos Neo-Progresistas? Texto presentado en el Seminario Internacional sobre Modelos de Intervención Social en Sociedades Complejas, organizado por el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México en el marco de su 75º Aniversario,

- México.
- Rodríguez, G. (2005). Sexualidad juvenil. En J. A. Pérez-Islas (Coord.) Jóvenes: Una Evaluación del Conocimiento. México, D. F.: IMJ.
- Romero, M., Flores, J. & Campillo, C. (1996). Consumo de drogas y violencia: primera aproximación etnográfica. *Psicopatología* 16 (1).
- Sánchez, A. (1998). El movimiento del 68. Testimonios y reflexiones. *Revista Sociológica, Año 13* (38).
- Secretaría de Gobernación (Segob). (2005). Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (Versión electrónica). Consultado el 11 de diciembre de 2008 en: <http://www.gobernacion.gob.mx/encup/> (versión .pdf, estudio; y .xls, base de datos).
- Sosa, J. (2006). Estudio introductorio. En J. Sosa (Ed.), Políticas públicas y participación social: visiones alternativas. México, D. F.: Fac. de CPyS-Unam/Divip, A. C./Cegap, A. C.
- Suárez, H. & Takayanagui, E. (2006). Región centro. En J. A. Pérez-Islas & M. Valdez-González (Coord. Eds.) Jóvenes mexicanos. Membrecía, legitimidad, formalidad y legalidad. Tomo II. México, D. F.: IMJ.
- Tamayo, S. (1999). Del movimiento urbano popular al movimiento ciudadano. *Estudios Sociológicos, XVII* (50).
- Themudo, N. (2000). NGO and resources: getting a closer grip on a complex area. Documento de Discusión sobre el Tercer Sector, No. 5. México, D. F.: El Colegio Mexiquense.
- Trejo, J. A. (2005). Identidades y cultura política desde lo juvenil: una exploración etnográfica. En P. Castro-Domingo (Coord.) Cultura política, participación y relaciones de poder. México, D. F.: El Colegio Mexiquense/Conacyt/UAM.
- Valenzuela, J. M. (1998). El color de las sombras. Chicanos, identidad y racismo. México, D. F.: El Colegio de la Frontera Norte/UIA/Plaza y Valdés.
- Veloz, V. (2007). Hacia la participación activa, responsable y efectiva de las personas jóvenes en la sociedad democrática. *Apuntes Electorales, Año VI* (30).
- Ziccardi, A. (1998). Gobernabilidad y participación ciudadana en la ciudad capital. México, D. F.: Porrúa/Instituto de Investigaciones Sociales-Unam.
- Ziccardi, A. (s/f). La participación ciudadana en la gestión municipal. Notas a partir de la Encuesta Nacional sobre Desarrollo Institucional (Versión electrónica). Consultado el 1 de noviembre de 2008 en: http://www.indesol.gob.mx/docs/5_comunicacion/PPDPM_02_Cap_I_Participacion_Ciudadana.pdf.
- Ziegenfuss, T. (s/f). Building citizen participation: the purposes, tools & impact of involvement (Versión electrónica). Consultado el 30 de octubre de 2008 en: <http://www.clad.org/ve/fulltext/0038103.html>.

Referencia para citar este artículo: Morfín, C. (2011). Jóvenes en acciones colectivas y movimientos sociales para redefinir los espacios públicos y las prácticas ciudadanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 61-79.

Jóvenes en acciones colectivas y movimientos sociales para redefinir los espacios públicos y las prácticas ciudadanas*

CATALINA MORFÍN **

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Iteso.

Artículo recibido en febrero 1 de 2011; artículo aceptado en mayo 11 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** El objetivo de este artículo es analizar, desde algunas categorías de los nuevos movimientos sociales, la cultura política que se expresa en las acciones colectivas de los jóvenes que participan en los recién formados movimientos sociales en Guadalajara, para demandar mejores condiciones para la movilidad y el espacio público.

Palabras clave: Movimientos sociales, cultura política, jóvenes, ciudadanía, espacio público.

Jovens em ações coletivas e movimentos sociais para redefinir os espaços públicos e as práticas cidadãs

• **Resumo:** Este artigo visa a analisar, desde algumas categorias dos novos movimentos sociais, a cultura política que se expressa em ações coletivas dos jovens que participam nos movimentos sociais formados recentemente em Guadalajara, com o propósito de urgir condições melhores para a mobilidade e para o espaço.

Este artigo faz parte de uma pesquisa titulada *Jovens e cultura política em Guadalajara: Movimentos sociais urbanos como práticas que expressam formas diferentes de assumir a cidadania*, que a autora realiza desde setembro de 2009 para obter o grau de Doutora em Ciências Sociais do Centro de Pesquisas e Estudos Superiores em Antropologia Social, Ciesas Occidente, Guadalajara, Jalisco, México. Número de Registro 88777.

Palavras-chave: Os movimentos sociais, cultura política, juventude, cidadania, espaço público.

Youth in collective action and social movements in redefining public spaces and citizenship practices

• **Abstract:** The purpose of this paper is to analyze, based on some categories of new social movements, the political culture expressed in the collective actions of the youth participating in the newly formed social movements in Guadalajara to demand better conditions for the mobility and public space.

Keywords: Social movements, political culture, youth, citizenship, public space.

* Este es un **artículo corto** que forma parte de una investigación titulada *Jóvenes y cultura política en Guadalajara: Movimientos sociales urbanos como prácticas que expresan formas diferentes de asumir la ciudadanía*, que la autora realiza desde septiembre de 2009 para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciesas Occidente, Guadalajara, Jalisco, México. Número de registro 88777.

** Licenciada en Ciencias de la Comunicación por el Iteso, Maestra en Investigación en Ciencias de la Educación por la Universidad de Guadalajara y Candidata a Doctora en Ciencias Sociales y Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciesas Occidente. Es profesora titular desde 1998 del Centro de Formación Humana del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Iteso, en donde ha impartido las materias de Introducción a la universidad, Introducción al problema social, Desafíos de la Globalización e Interculturalidad.

-1. Introducción. -2. ¿Acciones colectivas o movimientos sociales; urbanos o ciudadanos? -3. Guadalajara, espacio peculiar para la expresión del conflicto. -4. Años recientes, tiempos de hartazgo y movilizaciones: Ciudad para todos. Gdl en bici. Ciudad Alterna. Metro Gdl o Rescatemos Guadalajara. Comité Salvabosque Tigre II. **-5. Análisis preliminar de los cinco colectivos como movimiento social urbano:** Latencia-visibilidad. Ciudadanía y subjetividad. Emancipación-regulación: la relación con quienes gobiernan. **-6. Conclusiones. -Lista de referencias.**

La politización de lo social, de lo cultural, e incluso de lo personal, abre un inmenso campo para el ejercicio de la ciudadanía y revela, al mismo tiempo, las limitaciones de la ciudadanía de extracción liberal, incluso de la ciudadanía social, circunscrita al marco del Estado y de lo político por él constituido.
Boaventura de Sousa Santos, 2001

1. Introducción

En los últimos años, Guadalajara ha sido escenario de la aparición de una gran cantidad de grupos ciudadanos cuyo común denominador es la demanda por mejores condiciones para los espacios públicos de la ciudad. El deterioro en la calidad de vida de esta metrópoli, evidente en los problemas de movilidad urbana, contaminación del medio ambiente, expansión descontrolada, reducción de áreas verdes y un largo etcétera, han motivado a que estos grupos se manifiesten en la esfera pública para exigir la protección y garantía de su derecho a la ciudad y para evitar que la urbe se convierta en negocio de unos cuantos. Agrupaciones como *Ciudad para todos*, *Ciudad Alterna*, *Queremos un Metro en Guadalajara*, *Gdl en bici* y *Comité Salvabosque Tigre II*, son algunos colectivos que en los últimos cinco años decidieron expresar públicamente su desacuerdo con la manera en que se definen las condiciones y los usos del espacio público de la ciudad. Este incremento en la manifestación pública del descontento es significativo para una sociedad que se calificaba como apática y pasiva. “Perla apatía” en lugar de tapatía, suele ser el calificativo irónico que se da a nuestra ciudad.

De acuerdo con Castells (1983), la definición del significado histórico de lo urbano es un proceso conflictivo, resultado de la lucha entre actores por el control del poder, de los recursos, del espacio y de los códigos culturales. La definición de la ciudad es, para cada sociedad, lo que intentan hacer de ella los actores históricos que luchan en

esa sociedad, lo cual no significa que sea un proceso meramente subjetivo, sino que viene determinado por relaciones de producción y fuerzas productivas. Siguiendo a este autor, los movimientos sociales urbanos encuentran su verdadero sentido cuando se convierten en acciones colectivas que quieren intencionalmente modificar el significado histórico de lo urbano (Castells, 1983, p. 115). ¿Podemos identificar a las agrupaciones tapatías que se han formado recientemente como movimientos sociales urbanos que tienen la intención de modificar el significado histórico de lo urbano? ¿Tienen los jóvenes que participan en ellas un imaginario alternativo de ciudad como propuesta?

El objetivo de este artículo es analizar la cultura política que se expresa de los jóvenes que participan en los recién formados movimientos sociales en Guadalajara que demandan mejores condiciones para la movilidad y el espacio público desde la perspectiva de los nuevos movimientos sociales y de las nuevas ciudadanías. Para ello se presentan algunos antecedentes de la acción colectiva y los movimientos urbanos de Guadalajara, se describe el proceso de formación, las causas y las propuestas de las agrupaciones en las que participan los jóvenes sujetos de esta investigación y se analizan sus prácticas a partir de conceptos y categorías desarrolladas desde diversas teorías de los nuevos movimientos sociales.

2. ¿Acciones colectivas o movimientos sociales; urbanos o ciudadanos?

Identificar sin mayor explicación a los colectivos que analizamos como movimientos sociales, no es de gran ayuda para aclarar de qué tipo de fenómeno social estamos hablando si tomamos en cuenta las diversas y amplias maneras en que se les ha conceptualizado. Ramírez-Sáiz (1996) lo constata al enumerar ocho distintos enfoques provenientes de las teorías sociológicas para el análisis de la acción colectiva y los movimientos sociales. En la siguiente tabla se recuperan algunas

de las características de éstos:

Enfoque	Características de la acción colectiva	Se centra en	Algunas escuelas o autores
Perspectiva funcionalista	Los comportamientos colectivos son considerados como efectos de disfunciones del sistema que tendrían una vuelta al estado de equilibrio.	Creencia generalizada	Interaccionista simbólico Estructural funcionalista
La elección racional o interés individual	Considera que la acción colectiva se construye a partir de intereses individuales privados y está motivada por la expectativa de provecho particular. Es un enfoque económico.	Interés individual	M. Olson, T. Moe, H.A. Simon
La movilización de recursos	Concibe a los movimientos sociales como organizaciones en el contexto de una sociedad como mercado de recursos limitados y en disputa. La movilización es un proceso por el cual el grupo asume el control de ciertos recursos y los orienta al cambio social. Enfoque sociopolítico y económico.	Proceso de formación y desarrollo de organizaciones	Tilly, B. Moore, Zald, McCarthy, Gamson, Jenkins, Oberschall
Accionalismo o el conflicto de identidad como eje de la acción colectiva	Considera que el objeto de la sociología es la acción social. El movimiento social es un conjunto de interacciones orientadas normativamente entre adversarios que poseen interpretaciones opuestas y conflictivas sobre un modelo de sociedad. Enfoque sociopolítico.	Conflicto social Identidad Adversario	Alain Tourraine Melucci
Enfoque de la violencia colectiva	Enfoque psicosocial. La expresión violenta de la acción colectiva es el resultado de la frustración de las expectativas colectivas.	Violencia Frustración social	Davis, Gurr, Genschwender
Enfoque sistémico	Los movimientos sociales se conciben como sistemas de acción operando en un campo sistémico de posibilidades y límites. Si incluyen los nuevos movimientos sociales cuya acción recae sobre un subsistema social (el cultural) y no sobre la función social en conjunto. (Tourraine y Melucci) El sistema social es una realidad totalmente distinta al sistema individual (Luhmann)	Sistemas Redes	Segunda fase de Tourraine y Melucci Luhmann
El marxismo	Se privilegia el análisis de las contradicciones de clase definidas desde la economía, es decir desde elementos estructurales. Los actores sociales son definidos de acuerdo con su posición en la clase de la cual se deduce su acción.	Estructura social Conflicto de clase	-Estructural marxismo Castells, Pradilla, Camacho, Alonso -Marxismo analítico: Cohen, Wright, Paramio
La acción colectiva como constructo social	Las organizaciones son sistemas de acción, condiciones de la acción colectiva. La organización es un constructo de la estructuración humana de la acción colectiva.	Organizaciones	M. Crozier y E. Friedberg

Elaborado con base en el libro *¿Qué es un movimiento social* de Ramírez-Sáiz (1996, pp. 6-21)

Estos enfoques se diferencian por el énfasis que cada uno coloca en los actores o en las estructuras; por las esferas sociales que privilegia: la económica, la política, la subjetiva, o varias de ellas; también se distinguen por las metodologías que utilizan. Reconoce que todos estos enfoques presentan limitaciones porque frente a la emergencia de actores y conflictos nuevos, se requieren nuevas miradas. Sugiere que en tanto no se construya una teoría de manera creativa y crítica, se opte por un pluralismo teórico (Ramírez-Sáiz, 1996, p. 26). En un ensayo posterior, Ramírez-Sáiz, (1999) identifica algunos conceptos y categorías que poseen validez propia y capacidad heurística para el análisis de los movimientos sociales. Entre ellos destaca los que provienen del accionalismo de Touraine y Melucci, con conceptos como identidad, oposición y totalidad. La identidad está referida a la manera en que el colectivo se define a sí mismo y se autorreconoce de manera diferente frente a otros; la oposición identifica al adversario del actor, así como la relación antagónica que establece con él; la totalidad tiene que ver con un proyecto alternativo de sociedad que el colectivo se plantea.

Que el campo de los movimientos sociales es de compleja definición, lo había señalado ya Melucci (1999), para quien la acción colectiva no es un dato ni una unidad, ni tampoco los movimientos sociales son actores empíricos unificados. Por tanto, lo que el análisis sociológico debe hacer es cuestionar este dato e indagar la pluralidad de elementos analíticos que convergen en este fenómeno. Lo que es referido empíricamente como movimiento, en realidad contiene una amplia gama de procesos sociales que una investigación debe identificar. Un movimiento social es un sistema de acción que asocia orientaciones y significados plurales. La diferencia entre acción colectiva y movimiento social está en que la primera es un comportamiento conflictivo dentro de un sistema social, mientras que el segundo es un comportamiento conflictivo que no acepta roles sociales impuestos y anula las reglas del sistema político.

La noción de movimiento social para Touraine (2000) sólo es útil si permite poner en evidencia la existencia de una forma específica de acción social en la que se pone en cuestión una forma de dominación social e involucra contra ella valores que buscan privar de legitimidad a su adversario. Este autor utiliza el nombre de movimiento societal

para distinguirlo de otros tipos de acción colectiva que se limitan a un grupo de interés o grupo de presión política (Touraine, 2000, p. 100).

Aunque en la trayectoria de la producción académica de Touraine se distinguen varios momentos y posturas respecto al papel de los movimientos sociales en la transformación social, mantiene constante una valoración positiva sobre ellos al considerarlos importantes, ya que su presencia o ausencia determina casi todas las formas de acción social. Cree que su definición les viene dada por el vínculo que establecen entre unas orientaciones culturales y un conflicto social que no se limita a aspectos políticos. La importancia del movimiento societal se define además porque es un espacio de integración de lo que nuestras sociedades han venido fragmentando: la cultura, la política, el Estado y la sociedad; lo cual produce yuxtaposición de grupos de presión, movimientos particulares sobre temas limitados y acciones colectivas específicas. Señala que nuestras sociedades están en riesgo de verse privadas de sentido porque están dominadas por la disociación de las prácticas y la conciencia, de los actos y los discursos. Es por ello que la idea de movimiento societal debe ser defendida y problematizada, porque da sentido al conjunto de conductas contradictorias originadas en la descomposición de los antiguos movimientos sociales (Touraine, 2000, pp. 132-133).

Aunque para Touraine la aparición de diversos tipos de movimientos como los estudiantiles, ecologistas o feministas en países desarrollados, fue pronto motivo de decepción porque no tuvieron la importancia que se esperaba, otros investigadores como Melucci vieron en ellos aspectos de renovación y formas nuevas de emancipación. Con el nombre de Nuevos Movimientos Sociales (NMS) se construyó una especie de paradigma para su análisis. Estos movimientos se caracterizan, a diferencia de los precedentes, por combinar formas de acción que tienen que ver con varios niveles o sistemas de la estructura social; implican diversas orientaciones, y pertenecen a diferentes fases de desarrollo de un sistema o distintos sistemas históricos. Sin embargo, su crítica se basó en que muchas características de las formas de acción contemporánea también aparecían en anteriores periodos históricos. Lo importante de esta distinción entre lo nuevo y lo anterior es el reconocimiento de que la acción colectiva como fenómeno empírico combina

diferentes orientaciones y significados (Melucci, 1999, pp. 58-59).

A pesar de que no se puede afirmar que existe un acuerdo entre los teóricos respecto a la novedad de los NMV el término se ha referido en general a los movimientos pacifistas, feministas, ecologistas y a favor de la autonomía local que han aparecido en los países del Occidente desde mediados de la década de los setenta. Una característica significativa de estos movimientos es su capacidad de autoreflexión que sustituye los sueños revolucionarios a favor de una reforma cuyo destinatario no es necesariamente el Estado sino la defensa y la democratización de la sociedad civil (Cohen & Arato, 2001, pp. 556-557).

Desde una mirada latinoamericana Zibechi (2003) reconoce que hasta los años setenta, la acción social se centraba en las demandas de derechos a los Estados, al establecimiento de alianzas con partidos políticos y otros sectores, y a la lucha por modificar la correlación de fuerzas. Identifica cuatro rasgos distintos en los NMV: el primero es su territorialización, o sea su arraigo en espacios físicos recuperados o conquistados, el segundo es la búsqueda de su autonomía, tanto de los Estados como de los partidos políticos; en tercer lugar buscan la revalorización de su cultura y la afirmación de la identidad más allá de la definición de ciudadanía liberal; y el cuarto rasgo es su capacidad para formar sus propios intelectuales (Zibechi, 2003, pp. 185-186).

Para Santos (2001) la novedad más importante de estos NMS es que constituyen una crítica tanto a la regulación social capitalista, como a la emancipación social socialista como la definió el marxismo. Al identificar nuevas formas de opresión que van más allá de la producción (como las basadas en diferencias generacionales, de género, culturales, étnicas, de preferencia sexual o de relación con el ambiente, entre otras), y al buscar un nuevo paradigma social basado menos en la riqueza y el bienestar material y más en la cultura y la calidad de vida, los NMS denuncian con una fuerza radical los excesos de regulación de la modernidad. Estos excesos no llegan sólo al modo en que se organiza la producción, sino al modo en que se descansa y se (con) vive, y no se limitan a una sola clase social sino que llegan a todas (Santos, 2001, p. 178).

Además de la identificación de estas nuevas formas de regulación y por tanto de emancipación,

los NMS están evidenciando la necesidad de una nueva relación entre la subjetividad y la ciudadanía. Para algunos, estos movimientos buscan el énfasis de la subjetividad frente a la ciudadanía y un rechazo tácito a la política formal. Para otros es sólo una forma de prolongar el sentido de la ciudadanía (Santos, 2001, p. 180). Santos considera que la novedad de los NMS no está en el rechazo a la política y a sus instituciones formales, sino en su ampliación más allá del marco liberal de la distinción entre Estado y sociedad civil.

La politización de lo social, de lo cultural, e incluso de lo personal, abre un inmenso campo para el ejercicio de la ciudadanía y revela, al mismo tiempo, las limitaciones de la ciudadanía de extracción liberal, incluso de la ciudadanía social, circunscrita al marco del Estado y de lo político por él constituido (Santos, 2001, p. 181).

Lo dicho hasta ahora sobre las categorías de movimiento social y la acción colectiva ayudará a identificar en el contexto los procesos sociales, los conflictos, el papel de la subjetividad y la ciudadanía, las disputas por el significado urbano que dan sentido a la conformación de las agrupaciones y sus manifestaciones públicas, para luego caracterizarlas en el marco de estas categorías. Sin embargo, aunque por su capacidad heurística las categorías de análisis construidas desde otros contextos pueden ayudar a entender nuestra realidad latinoamericana, es indispensable dar cuenta de las peculiaridades culturales a las que se deben ajustar.

Desde la perspectiva del contexto nacional, y para analizar esos componentes en los movimientos sociales de la reciente historia de nuestro país, Ramírez-Sáiz (1994) propone distinguir entre movimiento urbano y movimiento ciudadano. En el primero se involucran tres factores: las transformaciones aceleradas que tuvo la estructura económica, territorial y poblacional del país a partir de los años sesenta y el impacto de las políticas públicas sobre la ciudad; la contradicción entre la producción social de la ciudad y su apropiación privada por parte de quienes comercializan su suelo, vivienda y servicios; y las implicaciones políticas del proceso de urbanización cuando se convierte el espacio urbano en terreno de disputa entre los diferentes grupos y clases sociales. De ahí que los problemas más comunes en este tipo de

movimiento son las carencias de suelo, vivienda, espacios comunitarios de ocio y diversión, servicios urbanos básicos, los conflictos del transporte, la inseguridad pública, la contaminación ambiental, las catástrofes urbanas, etc. Por otra parte, los movimientos ciudadanos están en estrecha relación con la afirmación y defensa de los derechos humanos civiles, políticos y sociales. Su centro es la reivindicación de la dignidad ciudadana y la modificación de las relaciones entre sociedad y gobierno considerando nuevas formas de ciudadanía que incluyan la pluralidad y diferencia cultural, la afirmación de complementariedad entre ciudadano y gobierno, la conciencia del poder de la sociedad civil como contrapeso del gobierno y la creación de formas de representación que complementen a los partidos políticos (Ramírez-Sáiz, 1994, pp.19-23).

En su propuesta, Castells (1983, p. 429) considera que los movimientos urbanos no son expresiones aleatorias de descontentos que cambian de una ciudad a otra, sino que, en su estructura y sus objetivos, portan los estigmas y proyectos de todos los grandes conflictos históricos de nuestro tiempo. En este sentido, los objetivos principales de los movimientos urbanos que analiza este autor, están en relación con tres proyectos alternativos a los modos de producción y modos de desarrollo que dominan nuestro mundo actual. El primero de estos objetivos es transformar el valor de cambio de la ciudad por uno que le devuelva su valor de uso, el segundo es oponerse a la comunicación lineal y unidireccional con una comunicación en red y el tercero buscar la autogestión frente al poder de un Estado autoritario.

Las agrupaciones que en la actualidad se han formado en la ciudad para defender diversos problemas en torno al espacio público, reúnen características tanto de movimientos urbanos como de movimientos ciudadanos; ya que a la vez que surgen a partir de un problema de la vida urbana, por lo general su lucha no se limita a la solución concreta sino que se amplía y busca la defensa de derechos ciudadanos tales como a un medio ambiente sano, a la libre expresión y a contar con bienes básicos. Parecen además proponer, como lo señala Castells (1983), algunos rasgos de los proyectos alternativos a los modos de producción y de desarrollo que el capitalismo y su versión neoliberal ha impuesto en el mundo actual. Asimismo parecen expresar una forma diferente de

integrar subjetividad, ciudadanía y emancipación como Santos (2001) considera que ocurren en los NMS latinoamericanos.

Para poder dar cuenta con una mayor precisión de ellos es necesario conocer el contexto histórico que les antecedió y las peculiaridades que la expresión del conflicto y la resistencia ha tenido en nuestra ciudad.

3. Guadalajara, espacio peculiar para la expresión del conflicto

Aunque la historia de la ciudad no ha estado ausente de conflictos entre grupos políticos, religiosos o empresariales, durante años la relación entre ciudadanos y gobierno parecía tener un entendimiento que impedía que aflorara el desacuerdo y la diferencia. Además, la vida política transcurría bajo el control del monopartidismo, sin una experiencia de competencia electoral que hiciera visible los desacuerdos entre grupos en el poder.

Es hasta la década de los noventa cuando esta aparente calma y equilibrio empieza a desquebrajarse. El malestar, la protesta y la movilización social comienzan a aflorar. Sucesos como las explosiones del 22 de abril de 1992, el asesinato del Cardenal Posadas en 1993, la muerte de la joven Elva Frank por policías que intentaban liberarla de sus secuestradores en 1996, entre otros, originaron acciones y movilizaciones sociales que se prolongaron en expresiones colectivas (Ramírez-Sáiz, 1994, p. 27). El pacto corporativo que estuvo presente en el país desde 1940 en Guadalajara tuvo una modalidad cupular que se expresaba a través de acuerdos entre empresarios, sindicatos, partido oficial e iglesia católica. Al inicio de los años noventa ese pacto empieza a tener fisuras debido a la inseguridad pública prevaleciente en la ciudad, a la ineficiencia de las policías para enfrentarla y al nepotismo del gobernador Guillermo Cosío Vidaurri (PRI), entre otros agravios que en su conjunto generan un cambio en los ciudadanos, quienes pasan del consenso y el apoyo al reclamo y la protesta organizada (Ramírez-Sáiz & De la Torre, 2003, p. 286).

Es en la década de los noventa cuando aparece en el Área Metropolitana de Guadalajara una mayor expresión de la demanda por el cumplimiento de las obligaciones del Estado y del respeto de los

derechos políticos.

Por otra parte, Olvera (1999) identifica la emergencia en el país de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) como un tipo de movimiento social, la que difería radicalmente del patrón de acción de décadas anteriores y reflejaba un cambio en los actores y escenarios de lucha social. Añade que las ONGs constituyeron una vertiente del movimiento estudiantil-intelectual y que eran una forma de acción secundaria de grupos políticos de izquierda o progresistas de la Iglesia católica. Expresaban también la creciente importancia que sectores ilustrados de la clase media urbana otorgan a valores surgidos en países desarrollados, como el ecologismo, el feminismo y los derechos homosexuales (Olvera, 1999, p. 156).

En ese sentido, se explica que en Guadalajara en la década de los ochenta y en la de los noventa surgieron movimientos y redes de gran importancia pública en Jalisco; algunos impulsaron acciones sobre asuntos hasta entonces no previstos en la agenda pública. A los colectivos generados en torno a temas considerados socialmente novedosos, como la lucha por la equidad de género, los derechos humanos y la ecología, se les llamó *nuevos movimientos sociales* (Peralta, 2008, p. 74).

Aunado a la diversidad que existe entre las ahora llamadas Organizaciones de la Sociedad Civil (OSCs), el incremento que en los últimos años han tenido en la Zona Metropolitana de Guadalajara es un indicador que muestra un panorama diferente, al menos en lo cuantitativo, respecto a la presencia y participación de grupos sociales de la década anterior. De acuerdo con Peralta (2008), a finales de los años noventa, el primer gobierno panista en la entidad, encabezado por Alberto Cárdenas, se dio a la tarea de efectuar un registro general de OSCs en Jalisco. La Subsecretaría de Gobierno y Participación Social contabilizó, 650 organizaciones no gubernamentales en 1995, y en el año 2000, encontró 1.617. En enero de 2003, la Secretaría de Desarrollo Humano reportó la existencia en Jalisco de 2.576 organizaciones (1.097 de ellas ubicadas en la zona metropolitana). La aparición de estas organizaciones no puede atribuirse únicamente a una mayor conciencia ciudadana o a un reconocimiento de la necesidad de participar en la solución de problemas sociales, sino que puede deberse también al aumento de las necesidades de la población marginada, al decremento en la atención

de los servicios del Estado y un mayor apoyo del gobierno, al menos en el discurso, para respaldar dichas organizaciones (Peralta, 2008, pp.78-79).

4. Años recientes: tiempos de hartazgo y movilizaciones

En la última década es evidente en Guadalajara el incremento de grupos que se manifiestan en la esfera pública para cuestionar decisiones que toma el gobierno en turno, para exigir el cumplimiento de ciertos derechos, para demandar mejoras en las condiciones de vida de la ciudad. Por supuesto que no todos los que se preocupan por un mismo tema, convergen en la propuesta de solución o en el ideal a alcanzar; más bien parece lo contrario, que la diversidad de opciones es la norma y que la disputa por el significado de la ciudad lo cotidiano. Desde esta perspectiva, Orozco (2010) desarrolla su reciente investigación sobre las diversas utopías con las que distintos colectivos de la ciudad se disputan el sentido de la ciudad. Como parte de su diagnóstico nos ofrece una sistematización de información en la que hace un recuento del número de colectivos, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de la Zona Metropolitana de Guadalajara, que entre 2005 y 2008 piden alguna reivindicación en torno a un tema particular y de sus demandas específicas. Son temas relacionados con los derechos humanos: el medio ambiente, la salud, lo laboral, los derechos sexuales y reproductivos, derecho a la información, al agua, a la movilidad y derechos económicos y políticos. Identifica alrededor de cien organismos (colectivos, grupos, asociaciones, movimientos) relacionados con estos temas y alrededor de una treintena de demandas de solución a la falta de cumplimiento de estos derechos (Orozco, 2010, pp. 30-35).

A diferencia de años anteriores, los movimientos y grupos formados en la última década ya no se reúnen únicamente por influencia de grupos eclesiales o de partidos de izquierda, tampoco aparece en muchos de ellos la formalidad de una organización estructurada y constituida con reglas estables, la cuestión generacional no es tampoco un aglutinador tan fuerte como antes. De igual manera, la diversidad entre estas propuestas parece aumentar: encontramos expresiones tanto de grupos conservadores como críticos, radicales y moderados, con apertura hacia el diálogo con

el gobierno o que lo desconocen. Los jóvenes ya no participan únicamente en grupos formados exclusivamente por ellos: estudiantiles, bandas, cholos, sino que se integran o crean otros con demandas ciudadanas incluyentes. Es en este ambiente social en el que aparecen colectivos en los que participan una gran cantidad de jóvenes que piden mejores condiciones para la movilidad urbana y el espacio público. Es este tipo de grupos los hemos elegido para conocer con mayor detalle elementos de la cultura política de los jóvenes que participan en la esfera pública, profundizar en las maneras que establecen su relación con el Estado, y ahondar en su concepción de ciudadanía y de lo que les significa el espacio público. Cuatro de ellos comparten el tema de la movilidad, aunque no se limitan a él, también comparten una similar extracción social de sus integrantes. Resultó interesante en términos metodológicos incluir al quinto, Comité Salvabosque, porque los jóvenes que participan en él presentan características distintas y el tema que los convoca es también diferente.

A continuación presento un análisis descriptivo de las características de los grupos en los que participan los jóvenes sujetos de esta investigación, construido a partir de los relatos que algunos de sus integrantes me ofrecieron en entrevistas, de mis observaciones directas de diversas acciones públicas en las que participé, del análisis de la información que ha aparecido en los diarios locales, en sus páginas web, blogs y su presencia en redes sociales del Internet. Es en principio una historia descriptiva con la que se quiere ofrecer un marco contextual y general para el posterior análisis de esta realidad social.

Ciudad para todos

Para uno de los fundadores de la agrupación *Ciudad para todos*, “el agilizador vehicular fue un regalo”¹ porque sirvió como detonador de una movilización ciudadana que, hasta la fecha, ha sido fuente de aprendizajes y espacio para la expresión de propuestas para la vida en la ciudad; así como de cuestionamientos sobre decisiones de las autoridades que no resuelven de manera sustentable y a largo plazo los problemas de la movilidad y la

protección del espacio público.

Etienne recuerda que para él llegar a formar y de alguna manera coordinar el grupo que tomó el nombre de *Ciudad para todos*, fue fortuito.

El sábado 22 de septiembre de 2007, paradójicamente dedicado al día mundial sin auto, la Secretaría de Vialidad del Estado decidió sin ningún aviso a los ciudadanos y menos con una consulta previa, convertir la Avenida López Mateos, que atraviesa de norte a sur la ciudad, en una especie de viaducto al eliminar el cruce de autos en la mayor parte de intersecciones con semáforo, de manera que existiera una circulación continua. Una de las calles que mantuvo abierto el paso peatonal se encontraba frente al centro comercial *Plaza del Sol*. Ese día se aparecieron varios vecinos del lugar para protestar por algo que, a decir de Etienne, “intuitivamente sentíamos que no estaba bien, que así no se resolvían las cosas”. La protesta de ese día consistió en prolongar un poco más los quince segundos que se dejaban al peatón para cruzar, lo que bloqueaba el paso del automóvil por unos momentos. Dado que la medida sólo se implementaba los fines de semana, los vecinos acordaron regresar con algunas pancartas al siguiente sábado. En esa segunda ocasión la protesta fue más nutrida y mantuvo un estilo similar a la anterior, pero esta vez las autoridades enviaron helicópteros y policías antimotines. Pidieron hablar con el Secretario de Vialidad quien se presentó poco tiempo después. Etienne recuerda que algunos vecinos le pidieron que fuera él quien se acercara a dialogar. “Le dije que no nos íbamos hasta tener una cita con él, nos dio la cita para el lunes siguiente a las ocho del a mañana”.

Hasta ese momento el grupo de gente que se había reunido no se conocía, algunos reconocían ciertas caras pero nada más. Antes de la cita con el Secretario de Vialidad, entre sábado y domingo, se reunieron en dos ocasiones para redactar sus demandas que básicamente fueron dos: una explicación de las razones para convertir la Avenida López Mateos en viaducto y conocer el plan de movilidad integral para la ciudad. El Secretario recibió a tres de ellos, y hasta la fecha en que se realizó la entrevista con Etienne (1ro. octubre 2009) continuaba sin responder a esas dos demandas.

Para Etienne la protesta de este grupo, desde su inicio y sin ponerse de acuerdo, tenía un carácter diferente, una intención tácita de no querer afectar

¹ “Agilizador vehicular” se le llamó a la idea de mantener el flujo constante de autos en una de las principales avenidas de la ciudad, permitiendo el cruce de peatones y autos por breves momentos.

a terceros, la premisa de expresar las ideas de manera lúdica y una preocupación por acercarse y explicarle al automovilista las razones de sus acciones. Sin embargo, también recuerda que no eran expertos en el tema de movilidad, ciudad, espacio público; pero al tiempo que se fueron formando en ellos, se acercaron quienes sí conocían sobre la materia.

La coordinación del grupo se ha turnado, han estado al frente otras dos personas, y las diversas tareas han sido encargadas a quienes consideran tienen más habilidades para desempeñarlas. Una de las que demanda más tiempo es el mantenimiento de la página web y su presencia en redes sociales como *Facebook* y en *Twitter*. También es visible la cantidad de tiempo que dedican a sus comunicaciones, tanto en estos espacios electrónicos como en las actividades que organizan. Una de las características en las manifestaciones de esta organización es su carácter teatral, lúdico y creativo que parece tener la intención de allegarse adeptos a su causa y evitar generar el rechazo de quienes no comulgan con sus objetivos. Esta característica también se debe a que varios de sus integrantes tienen formación en áreas afines al diseño, la comunicación y las artes.

La relación entre funcionarios públicos y miembros de *Ciudad para todos* ha sido ambivalente. Por una parte, ha habido cierta deferencia con el grupo al ser recibidos por el Secretario de Vialidad, por ejemplo, pero ello no significa que sus demandas hayan sido siquiera consideradas por éste. Por otra parte, han logrado que de alguna manera se tomen en cuenta sus propuestas respecto a la movilidad no motorizada, pero sin tocar los intereses del transporte público. 2010, no han iniciado ni un kilómetro de lo ahí planeado.

Ciudad para todos no nació a partir de un proyecto perfectamente definido y una organización prevista. El grupo inicial se identificó con necesidades y modos comunes que fueron desarrollando acciones y tareas que se veían importantes y necesarias, y en el proceso de realizarlas fueron descubriendo los ejes importantes que sostenían al movimiento. Así, el detonador fue la movilidad, pero luego al descubrir que no podrían tener ninguna incidencia en las políticas de la autoridad sin involucrar a otros ciudadanos, encontraron que ese era su segundo pilar: la participación ciudadana. Por otro lado, el tercer eje fue la ciudad, el cual nació a partir de la relación con otros grupos organizados con temas específicos, pero todos sobre algún aspecto de la

ciudad.

Esta agrupación ha intentado en varias ocasiones realizar una planeación estratégica con asesoría de externos, sin embargo se debate entre el activismo y la reflexión. A dos años de su formación, algunos de los iniciadores han tenido que dejar al grupo por desgaste y cansancio. Respecto a su forma de organizarse uno de sus integrantes comenta:

Siempre ha existido el consenso de que no queremos para nada una estructura vertical, no queremos ni un líder, ni un coordinador inamovible e incuestionable, hemos aceptado por momentos el rol de un coordinador que sea temporal, por unos meses y hemos tenido tres o cuatro coordinadores pero luego nos quedamos otra vez sin coordinador, [...] pero de repente el grupo encontró como una manera de funcionar muy rica sin, una definición precisa, exacta, todo el mundo empezó a aportar lo que podía, y encontramos un ritmo que era sostenible, y así ha estado funcionando hasta ahora.²

Una de las acciones que los llevó a ser visibles, y en las que de manera más decidida *Ciudad para todos* ha confrontado las decisiones de la autoridad, es el campamento que durante un mes sostuvieron en el espacio en el que se construye la obra vial más costosa de la actual administración estatal, conocida como el Puente Atirantado Jorge Matute Remus. Desde la postura del colectivo, la oposición a esta obra está sustentada principalmente en su elevado costo, el hecho de que no resolverá el problema, la falta de un plan de movilidad integral, el favorecer el uso del auto, el impacto ambiental que causará, entre otros argumentos. El campamento, además de instalar en este espacio casas de campaña y de tener una veintena de muchachos viviendo ahí, organizaba de vez en cuando actividades recreativas y artísticas. Pocas personas asistieron a ellas. Sin embargo, para algunos el impacto de esta acción estuvo ligado a la presencia que lograron en los medios de comunicación; para otros fue un aprendizaje personal:

He aprendido muchísimo de estar aquí en el espacio público, veo cómo la gente que pasa en sus automóviles vive aislada, muchas veces ni siquiera se da cuenta de que estamos aquí. Otros nos ven, pero no les llama la

² Entrevista con Jesús Carlos, integrante de *Ciudad para todos*, realizada el 18 de noviembre de 2009, en el Campamento del Puente Atirantado.

atención de qué se trata [...] Para quienes caminan o van en transporte público, esto es muy diferente. El espacio público es la posibilidad del encuentro con el otro. La experiencia en bicicleta significa también un cambio en la percepción de la ciudad.³

Por otra parte, la experiencia del campamento significó para varios reconocer que su lucha, su interés por lo que consideraban el bien común, no era compartido por una buena parte de los ciudadanos que transitaban por las calles en las que se instalaron y que con mucha frecuencia les gritaban insultos y calificativos denigrantes respecto a su postura. Una manera de asimilar estas constantes agresiones fue contabilizar en una gráfica pública el número de manifestaciones en contra y a favor de su plantón que los automovilistas les hacían saber a gritos.

Asimismo, aunque los entrevistados reconocen que la convivencia al interior del grupo, el sentido de pertenencia y de identidad compartida es algo de lo que más valoran y les ayuda a mantener su activismo, también reconocen que han existido conflictos entre ellos y con algunos participantes que han abandonado al grupo. Por ejemplo, un grupo de seis estudiantes universitarios que realizaba una especie de prácticas profesionales con el movimiento, abandonó al grupo porque consideraron que éste se había cerrado a la participación amplia del colectivo y se había enfocado en el protagonismo de unos cuantos.

GDL en bici

GDL en bici se cristaliza como agrupación un poco a la par de *Ciudad para todos*, incluso varios de sus integrantes formaron, en algún momento, parte de ambos grupos. Sin embargo, la peculiaridad de *GDL en bici* es su énfasis en la promoción del uso de la bicicleta como medio de movilidad urbana para cambiar a la sociedad y a las personas.

El 22 de septiembre de 2007 pudo haber sido “un día mundial sin auto” más para la ciudad de Guadalajara. Pero por alguna casualidad extraña, la madrugada de esa fecha reunió en las calles dos proyectos antagónicos de ciudad: el de la ciudad como negocio económico y el de la ciudad como derecho ciudadano. Esa madrugada, diversos grupos que habían experimentado el pedaleo

nocturno se reunieron para pasear una vez más por las calles haciendo explícito su derecho a ocupar sus espacios públicos. Esa misma madrugada, la Secretaría de Vialidad del Estado implementó por primera vez el “agilizador” vehicular, que consistía en impedir el paso en los cruces sobre la Avenida López Mateos, manteniendo el flujo continuo para quienes circulaban sobre ella. Esta coincidencia significó para al grupo de ciclistas una muestra evidente de la distancia existente entre su manera de concebir el espacio público urbano y la de nuestras autoridades.

Una ciclista que estuvo en este paseo comenta que recibieron la advertencia de una reportera de no circular sobre la Avenida López Mateos. Supusieron que se trataba de alguna obra urbana; pero no, se trataba de la implementación por primera vez del “viaducto”, es decir una calle de flujo continuo. La entrevistada señala:

[...] nos enteramos que en el momento de nosotros hacer nuestro festejo del día mundial sin auto, ese mismo día la Secretaría de Vialidad se le ocurrió iniciar su viaducto, el agilizador vehicular, y fue algo como muy impresionante porque nosotros por un lado festejando el día mundial sin auto y estos canijos aumentando el flujo vehicular, que la gente ahí le prenda a la velocidad. Lo que más se nos hizo cínico de parte de alcalde Sánchez Aldana es que él fue a nuestro paseo, él andaba en bici ese día mundial sin auto y él había dado ya la confirmación de que en su municipio se diera lo del agilizador vehicular.⁴

Varios de estos ciclistas participaron en la manifestación que frente a Plaza del Sol organizaba un grupo de vecinos. De ahí se formaron luego y de manera simultánea dos colectivos: *Ciudad para todos* y *GDL en bici*. Al paso del tiempo, apareció la necesidad de separarse, *GDL en bici* tiene claro que su interés es la promoción del uso de la bici, y sus miembros quieren enfatizar esta acción; mientras que *Ciudad para todos* reúne a quienes prefieren una mirada más abarcadora sobre la ciudad, más allá de las bicicletas y la movilidad urbana.

Al igual que *Ciudad para todos*, *GDL en bici* se caracteriza por el fuerte énfasis en el uso de las tecnologías de la información para entrar en

³ Diario de campo, plática con Jesús Carlos, el 17 de noviembre de 2010.

⁴ Entrevista con Patricia Karenina integrante de *GDL en bici*, realizada el 24 de noviembre en el Iteso.

contacto con el público cibernauta. Tanto a través de su página, como de diversas redes sociales, han logrado reunir a cuatro mil participantes en su paseo nocturno, el *Paseo de todos*, que se organiza los jueves primeros de cada mes.

Este paseo se caracteriza por su carácter lúdico y en cada ocasión se invita a los asistentes a ir disfrazados con algún motivo temático. Aunque los organizadores son pocos, pues en la actualidad se limita a ocho miembros activos, los paseos se desarrollan con mucha organización. Sin embargo, al cabo de dos años, para una de sus dirigentes no se ha logrado comunicar tanto a los participantes como a los automovilistas la intención política de la actividad. Muchos asisten sólo por diversión e incluso por el desahogo y venganza contra el auto. En varios paseos, algunos de los participantes incurrir en expresiones de agresión tanto contra los automovilistas como contra algunos peatones. La masa también propicia que el anonimato exalte las expresiones grotescas hacia las mujeres transeúntes.

Durante 2008 *GDL en bici* publicó cuatro números de un boletín impreso, en 2009 no pudieron dar continuidad a esta tarea pero en 2010 reanudaron esta publicación. La actividad más importante de 2009 fue la organización del II Congreso Nacional de Ciclismo Urbano programado en principio para mayo, que tuvo que suspenderse por la epidemia de influenza y finalmente se realizó en septiembre. La tónica del Congreso fue la de reivindicar el uso de la bicicleta y reforzar la necesidad del respeto al ciclista y la recuperación del espacio público para ellos. Los participantes, nacionales y extranjeros, se acercaban desde diversas perspectivas, aunque al final todos coincidían en sus postulados y propuestas. Había quien ofrecía datos duros para reafirmar el imperativo de la sustentabilidad y quienes desde la experiencia afectiva llamaban a modificar los hábitos de transportarse. La gran mayoría de los participantes arribaban en bicicleta al lugar del evento.

Otra de las actividades que la organización mantiene es la denominada Charlas Ciclistas que se realiza el segundo jueves de cada mes desde inicios del 2008, en donde participan personajes que promueven el uso de la bicicleta y reflexionan sobre temas de la ciudad.

Para los integrantes de *GDL en bici* el uso de la

bicicleta es un medio concreto y contundente por el cual es posible lograr cambios en las formas de relación y convivencia entre los ciudadanos. “Andar en bici es manifestarse por una transformación en la ciudad. El tráfico no es el problema, sino el olvido de quien es más importante en las calles. Peatón, bicicleta, transporte público y automóvil es el orden prioritario en el cual trabajamos”⁵

La relación que los integrantes de esta organización mantienen con las autoridades en el gobierno es ambivalente. Es decir, mientras que uno de ellos, a la fecha de la entrevista, trabajaba en el Ayuntamiento de Guadalajara y además participaba en proyectos apoyados por el municipio como Al Teatro en Bici y Bikla⁶, otros se manifestaban abiertamente en contra de mantener cualquier tipo de relación o negociación con los representantes políticos. Para una de ellas, es insoportable porque sabes que siempre “te están engañando”. Sin embargo, como organización están presentes en el Consejo Ciudadano para la Movilidad Sustentable, y una de sus integrantes fue contratada para colaborar en la elaboración del Plan de Movilidad no Motorizada financiado por el gobierno.

A tres años de su fundación, en agosto de 2010, *Gdl en bici* decidió constituirse como Asociación Civil, con lo que espera allegarse fondos para solventar proyectos. También la asociación se instaló en un espacio físico denominado Casa Ciclista. Habrá que ver de qué manera esta formalización impacta en el grupo.

Ciudad alterna

Agrupación pequeña, aunque no mucho más que las anteriores, que ha limitado su expresión pública casi totalmente a su sitio electrónico es *Ciudad Alterna*, conformada en su origen por un grupo de 9 jóvenes que desde agosto de 2007 decidieron abrir un blog.

Luis Guillermo, estudiante de Arquitectura, narra que esta idea nació cuando “nos dimos cuenta de todo lo que estaba viviendo Guadalajara en cuanto a movilidad, clase política, anuncios,

⁵ En http://www.gdlenbici.org/index.php?option=com_content&task=view&id=107&Itemid=98 Consultado 12 de mayo de 2011.

⁶ El primero es una actividad mensual en la que se facilita el préstamo de una bicicleta para trasladarse a un teatro de la ciudad donde se presenta una obra. El segundo consiste en el préstamo de bicicletas gratuitas en ciertos puntos de la ciudad.

basura, propaganda, y la sociedad como estaba sin hacer nada y nomás nos tragábamos todo lo que nos dice el periódico y la televisión y como que nos empezamos a enfocar más a movilidad urbana y a la ciudad y a empezar a ver que realmente nos está afectando a todos.”⁷

Este grupo presenta su sitio (<http://unaciudadalterna.com>) como un “blog [que] pretende ser un espacio de opinión y reflexión sobre varios temas que afectan a la Zona Metropolitana de Guadalajara, tales como transporte público, política, movilidad urbana, ecología, arte, diseño, arquitectura, noticias irrelevantes, nuevas ideas y proyectos y demás ocurrencias de los que aquí escribimos.”

Una de las características de este grupo es que no pretende ser una asociación que se reúna con cierta frecuencia con el objetivo de acordar cosas y mantener una organización, sino como lo señala uno de sus fundadores, “la idea es que a través del blog no se necesitan estar como asociados o ir a una junta semanal o ir a algún lado y juntarse mucha gente para hacer algo por la ciudad, sino que nosotros proponemos algo y todo lo que proponamos está libre y las ideas son libres, cualquier persona las pueda agarrar y cualquier persona puede comentar en el blog y pues algo bastante libre y que cualquier persona lo puede utilizar, es algo muy flexible.”⁸

Además del blog, a fines de 2008 realizaron varias actividades como la del “paso peatonal”, que consiste en colocarse en alguna esquina para cubrir con una manta con rayas amarillas los frentes de los autos que pisan el paso de zebra asignada a los peatones que cruzan a la otra acera. Además, entregan un volante al conductor en el que se dice que el peatón tiene la preferencia y un extracto de la ley de tránsito donde se asienta. Como colectivo, *Ciudad Alterna* participa también en el Consejo Ciudadano para la Movilidad Sustentable.

En octubre de 2008 estos jóvenes fueron invitados por gente del Organismo Coordinador de la Operación Integral del Servicio de Transporte Público del Estado (Ocoit) a participar en un Congreso Internacional de la Unión Internacional del Transporte Público (Uitp). Tres de ellos acudieron al congreso y presentaron propuestas

para el transporte público en Guadalajara. Al final de este encuentro se formó el Parlamento, con nueve jóvenes de Guadalajara, del *Youth for Public Transport* (YFPT), que es el capítulo de jóvenes de la Uitp. El siguiente congreso de parlamentos de jóvenes de la YFPT sería en Viena en junio de 2009. María, una de las integrantes de esta agrupación cuenta que no estaba en sus planes, ni tenían los recursos para un viaje así, pero como la Ocoit financió dos pasajes, pues sólo consiguieron los recursos para un tercero y fueron a Viena. Ahí se reunieron los parlamentos juveniles que la Uitp ha impulsado en alrededor de veinte países, María señala que “presentamos nuestro trabajo que fue un video con recomendaciones que le hacíamos a los transportistas de todo el mundo, a los gobernantes, a los encargados por ejemplo del metro de París, a la gente más importante del transporte a nivel mundial. Entonces hicimos diez recomendaciones desde nuestro punto de vista, de lo que podían hacer, eran recomendaciones globales, porque venía desde gente de Taiwán hasta México. De nuestro país había funcionarios del Distrito Federal y de Monterrey, pero de Guadalajara no asistieron.”⁹ Sobre el dato, la entrevistada señala “de hecho supimos que se habían pagado tres inscripciones y tres vuelos [para los funcionarios] para ir al Congreso, pero nunca llegaron.”

A su regreso, las autoridades patrocinadores no les pidieron informes de sus aportaciones o aprendizajes; fue después de dos meses, en septiembre de 2009, cuando presentaron sus resultados. Lo que sí han recibido son invitaciones de autoridades de gobierno a que escriban a la Comisión Estatal de Derechos Humanos para que no se politicen los temas del transporte público, como ha sido el caso del Macrobus. No se les indicó qué escribir, ellos accedieron a hacerlo y “presentamos un oficio a la CEDHJ, donde les pedimos que intercedan para que los temas de movilidad y mejoramiento urbano no se vean politizados. Para pedirle a los partidos que en vez de saciar sus propios intereses, trabajen en conjunto por el bien común de la ciudadanía. Que se recuperen los espacios públicos y que se ofrezca a los habitantes un mejor sistema de transporte público. Que se de continuidad a los proyectos actuales, sin importar los cambios

⁷ Entrevista con Luis Guillermo integrante de *Ciudad Alterna*, realizada el 1 de diciembre de 2008 y el 4 de noviembre en el Iteso.

⁸ Entrevista con Luis Guillermo integrante de *Ciudad Alterna*, realizada el 1 de diciembre de 2008 y el 4 de noviembre en el Iteso.

⁹ Entrevista con María, de *Ciudad alterna*, realizada el 12 de noviembre a las 12:00 horas, en el Taller de pintura donde ella trabaja.

de administración”.¹⁰ Esto lo hicieron público en una rueda de prensa en la que estuvieron presentes varios medios de información, radio y periódicos¹¹. También les solicitaron su ayuda para aplicar encuestas en las que se sustentara el apoyo que la gente tenía hacia el Macrobús. En esto no estuvieron de acuerdo, aunque como no se les insistió, no tuvieron que afrontar un conflicto con la autoridad.

Ciudad alterna, por su parte continúa con la alimentación de su blog y con la vinculación y el apoyo a otros grupos relacionados con la ciudad. Algunos de sus integrantes participaron en el campamento que mantuvo *Ciudad para todos* contra la construcción del Puente Atirantado sobre las s López Mateos y Lázaro Cárdenas, mencionado en su momento.

Metro GDL o Rescatemos Guadalajara

Metro GDL nace a principios de 2008 a partir de inquietudes de jóvenes universitarios, que encuentran el respaldo de algunos profesores y el apoyo de sus universidades, para iniciar una serie de contactos con las autoridades y proponer, con base en estudios y experiencias de otros países, un proyecto de metro para la ciudad. La idea surgió a partir de charlas entre dos amigos que habían vivido experiencias de viajar a ciudades con mayor calidad en el transporte público. A partir de esas experiencias, el contraste con Guadalajara era evidente y sus pláticas giraban en torno a una constante queja. Hasta que un día decidieron intentar cambiar la queja por alguna propuesta. La primera acción fue crear un grupo en *facebook* que se llamó *Queremos un metro para Guadalajara*, que reunió a más de nueve mil adeptos. En la actualidad este grupo lo conforman 11 personas, Abraham Jaime es quien las coordina y mantiene una activa presencia en las redes electrónicas en la que día con día comunica las noticias sobre el transporte público de la ciudad.

Estos jóvenes aprovechan su estatus social, que les permite ser recibidos y escuchados, para establecer una relación tanto con las autoridades como con grupos de poder económico y cultural. Javier, activista de este grupo, expresa la forma en que iniciaron:

[...] pero así nos lanzamos con todo, empezamos con la intención de recolectar firmas e investigamos de que para que fuera legal, un procedimiento con peso legal, necesitaban ser más de 50 mil firmas, algo así eran varios miles, y pues nos poníamos a asolearnos en las plazas, en el centro, en los templos pedíamos chance, dábamos el mensaje al final, y a juntar firmas con mesitas y varios amigos que quisieron jalar, empezamos a darle y en la trifulca nos dimos cuenta que no sólo era juntar las firmas y ya sino que el gobierno estaba totalmente apático a los movimientos, y le valía madre lo que haces [...] Cuando estábamos juntando firmas conocimos a gente que me decía ‘oye, yo chambeo en tal lado y a lo mejor te puedo ayudar con información’ o ‘oye yo soy miembro de no sé qué diablos y estoy enterado de esto búscame’, y así, tal cual, empezamos a tener algunos contactos. Después gestionamos un punto de acuerdo en el Congreso para urgir al gobernador a que reactivara el proyecto de metro en la ciudad y se votó a favor unánime, nadie se abstuvo. Y bueno eso quedó y se lo pasó por el arco del triunfo, y entonces empezamos a darnos cuenta que la presión la teníamos que ejercer pues por donde pudiéramos.¹²

En su página (<http://metrogd.org/>) se presentan como una “iniciativa ciudadana sin fines de lucro, apartidista, basada en el diálogo, propositiva y encabezada por jóvenes profesionistas y universitarios.”¹³

Quienes conforman esta agrupación decidieron crear una Asociación Civil bajo el nombre de *Rescatemos Guadalajara* porque, en palabras de Javier Riegwlen se tienen más proyectos para la ciudad además del metro. Esta “fundación tiene, como principal objetivo, promover la unidad de los jaliscienses mediante la organización social, la participación comunitaria en tareas colectivas, el consenso sobre los grandes objetivos del desarrollo estatal, la armonía, la colaboración y el entendimiento entre todos los sectores de la población”; señalan también en su página.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ <http://www.youthfortp.org/?p=591> Consultado 10 de enero de 2011.

¹² Entrevista con Javier, de *Metro GDL*, realizada el 13 de noviembre de 2008 y el 29 de octubre a en el Campamento del Puente Atirantado.

¹³ http://www.metrogd.org/?page_id=10, Consultado 15 de enero de 2011.

Metro GDL es una agrupación que al igual que las anteriores cayó en cuenta de la conveniencia de unirse y apoyar a grupos semejantes, como lo señala Javier: “vimos la necesidad de ponernos más en contacto con *GDL en bici*, *Ciudad alterna*, *Ciudad para todos*, y dije estamos tirando para el mismo lado nomás por diferente camino, y los tratamos de apoyar en todas sus manifestaciones que son pacíficas, tener un poco más de diálogo para retroalimentarnos.”¹⁴ En los últimos meses han apoyado la lucha de otras organizaciones por defender el espacio público frente a la construcción de las instalaciones para los juegos Panamericanos, como *Propuesta ciudadana*.

Con estrategia similar a la que dio origen a *Metro Gdl*, el grupo abrió otro blog denominado *Red Árbol* a través el cual denuncian la poda indiscriminada de árboles que realizan en esta ciudad, sobre todo los negocios. También llevan a cabo actividades para incrementar el tamaño y el cuidado de las áreas verdes de la ciudad.

Comité Salvabosque Tigre II

Si bien fueron principalmente los problemas de movilidad los que impulsaron a jóvenes ciudadanos a formar las cuatro agrupaciones descritas, es evidente que ese problema está relacionado con un modelo de ciudad que responde a intereses económicos de unos cuantos dueños de capital local e internacional coludidos con el poder político. Un caso emblemático que desde esta perspectiva ha venido sucediendo en la ciudad es el de la defensa del Bosque El Nixtiquil, localizado en el norte de Zapopan, que se mantiene como área natural protegida y sobre la que pesa la presión de los desarrolladores inmobiliarios para construir una gran cantidad de fraccionamientos e impactar el ecosistema de manera irreversible. Frente a ello, en 2005 un grupo de familias vecinas de la Colonia El Tigre II se organizaron como *Comité Salvabosque Tigre II* para defender el derecho a este espacio público; pues como ellos declaran: “hemos sido testigos de cómo el modelo económico neoliberal y su teoría del desarrollo sustentable (ecologismo burgués, liberal y conservacionista) funciona como brazo ideológico y político permisivo de la destrucción, privatización, despojo y mercantilización de los recursos naturales a favor

de los intereses de la sociedad en el poder” (Cepad, 2009, p. 46).

De acuerdo con los defensores del Bosque, existen al menos diez proyectos que amenazan a El Nixtiquil; siete son inmobiliarios: La Cima, Verde I Serena, San Lorenzo, Santa Luza, Bosque Encantado, Mirasierra y el impulsado por el Ejido Zapopan. Otro proyecto amenazador es el Parque de Investigación Científica promovido por el Corporativo de la Universidad Autónoma de Guadalajara; y dos más son del gobierno municipal: el tanque elevado Los Robles del Siapa y la ampliación de la Avenida Dr. Ángel Leño.

En fechas recientes se hizo del conocimiento público la intención de realizar uno de los proyectos inmobiliarios para esta región de mayor magnitud, tanto por su tamaño como por el impacto ambiental: Mirasierra de Zapopan. Este desarrollo inmobiliario “refleja el modelo de ciudad que empresarios y políticos plantean para la Zona Metropolitana de Guadalajara; es decir, una ciudad caótica que privilegia la ganancia económica sobre los recursos naturales, con todos los costos que esto implica” (Cepad, 2009, p. 49).

El *Comité Salvabosque Tigre II* denunció la relación familiar que los promotores del proyecto Mirasierra tienen con el Alcalde de Zapopan, así como el tamaño del impacto que tendría con la construcción de 22 mil viviendas y campos de golf sobre 691 hectáreas. Lo anterior significaría un núcleo urbano de más de cien mil viviendas, similar a Ciudad Guzmán, que implicaría el derribo de más de 25 mil árboles, o sea 70 hectáreas de bosque, además de convertir el Río Blanco en drenaje.

A diferencia de las anteriores agrupaciones, los miembros del Comité Salvabosque no se caracterizan por una mayoritaria participación juvenil, aunque sí existe la participación de ellos en buen porcentaje. Otra diferencia es la relación vecinal que existe en Salvabosque y que no ocurre con los grupos antes descritos. El estrato social de este último grupo es uno de menores recursos del que tienen los miembros de las primeras agrupaciones.

A partir de la entrevista realizada a cuatro de sus integrantes, aparece también claro que ellos no intentan ningún tipo de relación ni negociación con el gobierno, sino que buscan la mayor autonomía posible en la satisfacción de sus derechos. Comulgan y están en contacto con el movimiento

¹⁴ Entrevista a Javier, de *Metro GDL*, realizada el 29 de octubre 2009 en el Campamento del Puente Atirantado.

zapatista de “La otra campaña”: “[Lo que queremos es] formar nuestra propia autonomía basada en nuestra propia organización, que siempre se ha caracterizado por ser lo más horizontal posible, ante cualquier situación para no repetir los mismo errores que ya han ido incurriendo [en otras formas de organización]”.¹⁵

Congruentes con esta búsqueda de independencia del Estado, para ellos la noción de ciudadanía tampoco significa nada: “nosotros vemos esto de la ciudadanía como algo que te quieren vender a fuerzas, como algo que quieren que tú te ganes, y que a veces te estén dando, es como una estrategia del sistema”.¹⁶

En lo que sí coinciden con los otros cuatro grupos es en el intenso uso de la comunicación electrónica y las redes sociales. Asimismo destaca que, al igual que los demás, hay una fuerte valoración por el conocimiento experto como forma para legitimar el discurso que defiende sus causas.

5. Análisis preliminar de los cinco colectivos como movimiento social urbano

Si partimos de la concepción de movimiento social urbano en Castells (1983) como aquel constituido por acciones colectivas conscientemente destinadas a modificar fundamentalmente el papel de la ciudad en la sociedad, o a redefinir el significado histórico de lo urbano, no parece inmediato declarar que estos cinco colectivos respondan a estas metas tan generales y amplias. Sin embargo, sí podemos encontrar que estos colectivos apuntan hacia los tres objetivos que este autor identifica en los movimientos sociales, a saber: lograr, para los residentes, una ciudad organizada en torno a su valor de uso, en contra de la noción de vida y los servicios urbanos entendidos como una mercancía que entraña la lógica del valor de cambio; la defensa de la comunicación entre la gente, el significado social definido de manera autónoma y la interacción personal contra el monopolio de los mensajes por los medios de comunicación, el predominio de los flujos de información unidireccionales y estandarización de la cultura de acuerdo con unas fuentes cada vez más

heterónomas; y la búsqueda de un poder creciente para el gobierno local, la descentralización de los barrios y la autogestión urbana, en contradicción con el Estado centralizado y una administración territorial subordinada e indiferenciada. (Castells, 1983, pp. 430-431).

En algunos con mayor énfasis que en otros, aparece esta búsqueda por quitar la idea del espacio público como mercancía y devolverle su vocación de lugar para el disfrute y la convivencia. La búsqueda por una comunicación alternativa a través de redes sociales y manifestaciones públicas está presente como una necesidad para escapar de los mensajes unidireccionales sobre las decisiones que toma la autoridad de gobierno sobre los espacios públicos. Y, por último, coinciden en una búsqueda por prácticas de autonomía, quizá no del Estado central, pero sí, de la autoridad local.

Latencia-visibilidad

Aunque la coincidencia temporal de la expresión visible de las luchas colectivas y los movimientos descritos parece casual, vale la pena reflexionar respecto a los elementos convergentes presentes que gestaron de manera latente las visiones comunes y las creencias de estos grupos.

Pareciera suficiente señalar que el detrimento en la calidad de vida de la ciudad producido por el deterioro de los servicios públicos como el transporte o las calles, el consecuente incremento en el parque vehicular, el crecimiento acelerado y caótico de la mancha urbana, entre otros problemas; son elementos que compartieron los jóvenes que llegaron a su límite de tolerancia y salieron a las calles a expresar su descontento, que los llevó a aglutinarse en colectivos. Sin embargo, cuando pensamos en aquellos lugares con peores condiciones donde estas expresiones no se han dado, necesitamos buscar otros posibles detonantes.

Uno de ellos lo encontramos en que estos jóvenes activistas, en su mayoría, tuvieron la oportunidad de comparar las condiciones de su ciudad con otras ciudades del mundo. Casi todos ellos han viajado y son actores dotados de recursos, educación, conocimiento e información. Son recursos de tipo cognoscitivo, relacional y comunicativo que permiten a esos sujetos tanto individuales como colectivos, actuar como sujetos autónomos, como sujetos capaces de producir, recibir e intercambiar información (Melucci, 1999, p. 87). Estos mismos

¹⁵ Entrevista a Beto y Adrián, integrantes del Comité Salvabosque Tigre II realizada en la casa de los entrevistados el 3 de febrero de 2010.

¹⁶ *Ibidem*.

recursos les abren el universo de las tecnologías de la información y comunicación, que manejan con maestría, como herramientas para relacionarse con otros y generar espacios de diálogo público.

Pero los viajes que han realizado la mayoría de estos jóvenes no son únicamente al mundo desarrollado, un buen porcentaje tuvo alguna experiencia en el mundo rural mexicano cuya pobreza y abandono le impactó e impulsó a buscar espacios para transformar esa realidad y fue en el colectivo donde encontró esto.

En el ambiente también está la falta de credibilidad en que los funcionarios y las autoridades políticas se preocupan por las necesidades de sus ciudadanos y planean en función de ellos. Si algo ha producido la alternancia en el poder y la incipiente cultura de la transparencia es ser testigos de innumerables actos de corrupción y despotismo en los que incurrían.

Otro común denominador es la situación económica que de manera directa impacta en el decremento de expectativas de estos jóvenes de clase media, que difícilmente podrán alcanzar el mismo nivel socioeconómico de sus padres, para quienes su formación profesional ya no es garantía de un buen empleo. Y que si llegan a obtenerlo la permanencia prolongada y la seguridad laboral son cosas del pasado.

Aunque es difícil descubrir evidencias explícitas en el discurso de estos jóvenes, la experiencia cotidiana de vivir en esta ciudad no parece distinta a la que describen diversos diagnósticos de la vida social y cultural que, entre otros rasgos, encuentran la paradoja de que los supuestos avances científicos y tecnológicos, emancipados de todo tutelaje ético, se rebelan contra sus mismos creadores produciendo lo opuesto a lo que de ellos se esperaba: la gran cantidad de información, nos desinforma; los descubrimientos científicos, que no se dieron tiempo para la verificación de sus implicaciones no han logrado lo prometido, por ejemplo el automóvil se ha convertido en fuente de contaminación y su utilización irracional en las grandes ciudades no cumple con su promesa de traslado seguro y rápido.

Estas características crean una sociedad en riesgo que busca continuamente la seguridad, a veces de manera patológica, con la creación de guetos basada en la desconfianza hacia los otros. La experiencia generalizada en nuestras sociedades

actuales es la de contingencia, de finitud, de vulnerabilidad. Frente a ello, no existe una respuesta única, la diversidad de grupos culturales ofrece una amplia oferta de salidas que saturan el horizonte de elecciones y quizá obliga a algunos a inclinarse por experiencias vivibles en el aquí y en ahora, a cambios experimentables en el consumo y en los hábitos cotidianos como el de la movilidad.

Identidad, oposición, totalidad

Los colectivos que se analizan en este trabajo están formados en su mayoría por gente de clase media y alta, aunque no es esa una condición explícita para pertenecer a ellos. Sus causas no están directamente relacionadas con su lugar de residencia, sino con temas que afectan visiblemente a toda la ciudad: transporte urbano, espacio público, contaminación ambiental, participación ciudadana en las políticas públicas, contraloría social.

Los primeros cuatro grupos se integran, en su mayoría, por sujetos cuya formación escolar transcurrió en escuelas privadas. Varios de ellos recuerdan experiencias de formación escolar que fueron importantes para decidir ser activistas. Todos estos grupos tienen también la característica de estar conformados por un grupo relativamente pequeño que tiene capacidad de convocar en sus acciones, en algunos casos, a varios miles. En estas agrupaciones existe un claro repudio hacia los partidos políticos de cualquier signo. La cercanía del clero progresista, en especial los jesuitas, aparece en los antecedentes de la formación social de varios activistas, pero no así en la acción social presente.

La identidad de los activistas no se limita a la pertenencia o participación de un solo grupo. La gran mayoría de ellos participa en al menos otros dos o tres grupos en los que se exigen demandas con temas diferentes pero quizá con la misma intención, como la Asamblea Nacional Ciudadana, los Afectados por Presas, Voto Nulo, diversos grupos ecologistas, entre otras más.

El adversario es, para casi todos, las autoridades en el gobierno, los partidos políticos y ciertos grupos de poder económico que pactan con la autoridad política para hacer prevalecer sus intereses privados. Cada grupo tiene identificado algunos funcionarios como peores oponentes. Pero también se han dado cuenta que tienen que enfrentar como opositores a otros ciudadanos comunes que no comparten sus ideales. Sin embargo, las estrategias de relación con

este adversario son muy distintas. Pueden ir de la exigencia o la negociación hasta la total indiferencia y desprecio.

Hay en todos ellos una utopía de ciudad y de modos alternativos de relaciones sociales. Pero estas utopías difieren en cuanto a su distancia con las ideas liberales de política, unas las siguen muy de cerca, mientras que otras, como las del Comité Salvabosque no ven en ellas nada bueno.

Aunque la idea de esta investigación plantea acercarnos a la cultura política de algunos jóvenes que participan en acciones colectivas y movimientos sociales relacionados con el espacio público, es preciso dar cuenta que encontramos que la mayoría coincide en estar viviendo una etapa similar de su vida, una época entre los 23 y 29 años que es una especie de edad intersticial de quien está terminando con su juventud e iniciando la vida adulta. Un umbral etario que antecede al periodo en el que las tradiciones culturales dictan que se “deben” asumir responsabilidades o definirse en algún rol. Una edad en la que se dispone de tiempo porque se ha terminado la educación formal y aún no se tiene empleo, o el que se tiene no es fijo o es precario. Es un momento en el que se es capaz de entender la realidad social con todas sus carencias e injusticias y, a la vez, de sufrir la impotencia de no encontrar espacios de incidencia para su solución.

Ciudadanía y subjetividad

La idea de ciudadanía aparece en los cuatro primeros grupos como algo idílico, libre de cargas negativas como las que pesan en las autoridades de gobierno o en quienes representan al mercado. Así, asumirse como ciudadano es tener una perspectiva desde la cual se puede pensar en el bien común, se puede ir más allá de la corrupción del gobierno y del ansia de lucro del mercado. Sin embargo, esa noción parece querer ser una ampliación de la noción liberal al incluir aspectos de humanidad y subjetividad que aquella dejó de lado. Para los integrantes del Comité Salvabosque la noción de ciudadano, dada su relación indisoluble con la de Estado, no ayuda a pensar en una forma de organización autónoma.

Encontramos en todos los grupos la convicción de que su causa no defiende en exclusiva la garantía o la satisfacción de un derecho humano, sea cívico, político o social. Más bien busca el logro de condiciones de vida mejores para todos y esa causa

representa una especie de puerta para ingresar a ese bienestar integral. En el caso de quienes promueven el uso de la bicicleta como medio de transporte lo hacen, no para resolver únicamente el problema de movilidad, sino convencidos de que es un medio para entrar en contacto con otros, para convivir, para fortalecer el tejido social y un camino para la transformación desde abajo.

No deja también de llamar la atención que el tema de la movilidad y de los espacios de tránsito público despierte tanto interés entre los jóvenes, los emocione y los lleve a preocuparse por el otro, a modificar sus costumbres. Son varios los testimonios en los que la experiencia de subirse a una bicicleta, usar un transporte público de calidad o caminar es tal que transforma su manera de ver la ciudad, de relacionarse con los otros, con lo otro y con el medio ambiente, de cuestionar sus hábitos. Varios de los jóvenes entrevistados tuvieron una experiencia de acciones de asistencia o promoción social inducida por las instituciones educativas en la que se formaron, experiencias de trabajo con indígenas, con campesinos o en espacios laborales precarios. Para ellos, estas experiencias los impulsaron a buscar una forma viable y permanente para incidir en la resolución de algún problema social. Cambiar de hábitos de consumo, la manera de transportarse, es un cambio cotidiano que permite experimentar el cambio en uno mismo; que no requiere esperar a que ocurra la gran transformación de la estructura para sentir un mínimo de satisfacción.

Emancipación-regulación: la relación con quienes gobiernan

Las diversas experiencias de estos activistas en relación con las autoridades de gobierno coinciden en constatar la inexistencia de un interés auténtico en el diálogo democrático, pero más bien se han topado con la simulación, los intentos de manipulación o la atención de propuestas hasta donde no se pongan en riesgo los intereses partidistas o de ciertos grupos con poder económico. Ese fue el caso del Plan de Movilidad no Motorizada que hasta ahora ha quedado en el papel. Sin embargo, a pesar de esta coincidencia, existe una postura muy diversa respecto a la relación con los gobernantes, que va desde la negociación y la colaboración hasta la total indiferencia y la búsqueda de la autonomía en la solución de los problemas sociales dada su rotunda ineficacia.

Es interesante que una forma de legitimar la emancipación frente al adversario sea en todos estos grupos el uso de un saber experto, de una argumentación en la que los estudios fundamentados en datos y en la ciencia, los hace suponer que en el diálogo público, frente a otros actores sociales, su capacidad de demostrar la verdad los hará ser respetados y les otorgará el derecho a ser tomados en cuenta. Asimismo, les permite demostrar cómo la autoridad en el gobierno no basa sus decisiones en estudios técnicos sino en intereses políticos. Esto es, develar que estamos siendo engañados por nuestras propias autoridades.

Esta constatación hace necesario aclarar que estos jóvenes no comparten las condiciones de precariedad en las que vive la mayor parte de la juventud mexicana en la actualidad. Hoy por hoy, la mayoría de los jóvenes mexicanos no tienen la oportunidad de estudiar o de tener empleo, acceder a servicios de salud o vivienda digna. En este sentido valdría la pena destacar que lo que encontraremos al analizar los rasgos de algunos elementos de la cultura política de nuestros jóvenes sujetos de esta investigación, no servirá para describir a la juventud mexicana en su conjunto; sino para postular que el interés de estos jóvenes por participar en la vida social no tiene que ver con su edad o con su género, sino quizá con la oportunidad de aprender en situaciones de convivencia con lo diverso, o de experimentar otras formas de vivir en sociedad, o del hastío e insatisfacción de la cultura del consumo. Caer en cuenta que a pesar del enorme déficit del Estado mexicano y de nuestra precaria ciudadanía sea posible que algunos jóvenes agrupados en colectivos intenten modificar el significado del sentido urbano en esta ciudad, es sin duda esperanzador.

6. Conclusiones

La intención de este artículo fue presentar las características peculiares de las expresiones sociales de conflicto y desacuerdo con la autoridad que antecedieron a las manifestaciones en las que participan los sujetos de nuestro estudio, así como una descripción de estos colectivos a la luz de algunas categorías de análisis de las teorías de los movimientos sociales. Ello con el objetivo de elaborar un marco inicial para la interpretación de los significados que, sobre la relación con la

autoridad y con sus grupos de referencia, tienen los jóvenes sujetos de esta investigación.

Más que afirmaciones contundentes, quiero concluir con preguntas que incentiven una reflexión que nos permita mantener el análisis y el diálogo continuo.

En primer lugar, llama la atención algo que parece una regla necesaria e implícita en estos grupos: mantener un tamaño pequeño, pero impactar lo más ampliamente en la opinión pública o en el número de adeptos. Este número reducido ¿nos habla de que el impacto social no depende del tamaño sino de la capacidad de incidencia del grupo?, ¿se prefiere multiplicarse en grupos pequeños y actuar como red para evitar conflictos en la toma de decisiones?

Una segunda línea de reflexión está en relación con la peculiar configuración de prácticas y creencias con las que se identifican los jóvenes activistas, lo que difícilmente se puede colocar en el ámbito exclusivo de la paradoja que señala Beck (2002) sobre una postura “apolítica altamente política”, que se expresa en una rebelión contra el embrutecimiento y las obligaciones; pero ciertamente tampoco son prácticas que muestran un regreso a la política limitada a sus instituciones formales. Es decir, se interesan y demandan un diálogo con la autoridad, pero saben que por ese camino van a lograr poco. Reconocen las instituciones formales de la política, pero esperan casi nada de ellas. ¿Cómo se explica esta especie de búsqueda de equilibrio entre las vías legales y las alternas, entre el diálogo y la contestación, entre la aceptación de la regulación y la emancipación calculada?

Lista de referencias

- Beck, U., (2002). *Hijos de la libertad*. México, D. F.: FCE.
- Castells, M. (1983). *La ciudad y las masas, sociología de los movimientos sociales urbanos*. Madrid: Alianza.
- Cepad [Centro de Justicia para la Paz y el Desarrollo, A. C.] (2009). *Informe de la situación de los derechos humanos en Jalisco*, consultado 14 de diciembre de 2009, de: http://www.cepad.org.mx/pdf/Informe_cepad_2009.pdf,
- Cohen J. L. & Arato, A. (2001 [1992]). *Sociedad*

- civil y teoría política. México, D. F.: FCE.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México, D. F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Olvera, A. (1999). El concepto de movimientos sociales: un balance inicial sobre su empleo en México (1970-1996). En J. Durand (Comp.), *Movimientos sociales, desafíos teóricos y metodológicos*, (pp. 133-174). México, D. F.: Universidad de Guadalajara.
- Orozco, H. (2010). *Utopías urbanas en Guadalajara. Colectivos en la disputa por el sentido de la ciudad*, Tesis para optar por el título de Doctor en Estudios Científicos y Sociales, Iteso, Guadalajara, México (Tesis doctoral no publicada).
- Peralta, C. (2008). *Entre la democracia participativa y la cotidianidad democrática. La interacción entre el gobierno panista y las organizaciones civiles en juntas de gobierno y consejos directivos*, Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales y Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de Occidente, Guadalajara (Tesis doctoral no publicada).
- Ramírez-Sáiz, J. M. & De la Torre, R. (2003). Conservadurismo, sociedad civil y gobernabilidad. Nuevas grupalidades en Guadalajara. En A. Olvera (Comp.) *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina*: México, D. F.: Universidad de Veracruz Editorial, FCE.
- Ramírez-Sáiz, J. M. (1999) La Democracia de los de Abajo, en Durand, J. (1999). *Movimientos sociales: desafíos teóricos y metodológicos*. México, D. F.: Universidad de Guadalajara.
- Ramírez-Sáiz, J. M. (1996). *¿Qué es un movimiento social?, Teorías y metodologías para su estudio*. Colección Babel de la Revista de la Universidad de Guadalajara, 7.
- Ramírez-Sáiz, J. M. (1994). *Los caminos de la acción colectiva*. México, D. F.: El Colegio de Jalisco, Inah.
- Regalado, J. (coord.) (2000). *Políticas y acciones colectivas en el occidente de México*. México, D. F.: Universidad de Guadalajara.
- Regalado, J. (1995). *La lucha por la vivienda en Guadalajara: historia, política y organización social, 1980-1992*. México, D. F.: Universidad de Guadalajara.
- Regalado, J. (1988). Movimientos Urbanos en Guadalajara. En *Sociedad y Estado*, 1.
- Reguillo, R. (1991). *En la calle otra vez: las bandas, identidad urbana y usos de la comunicación*. México, D. F.: Iteso.
- Santos de Sousa, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. Debates 178, Consultado 15 de noviembre 2010, en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Los_nuevos_movimientos_sociales_OSAL2001.PDF
- Touraine, A. (2000 [1997]). *¿Podremos vivir juntos?* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Zibechi, R. (2003). *Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos*. En *Osai, Observatorio Social de América Latina*. 9. Buenos Aires: Clacso.

Entrevistas realizadas a

- Etienne, integrante de *Ciudad para todos*, realizada el 1 de octubre de 2009 en el café La Selva.
- Paulina, integrante de *Ciudad para todos*, realizada el 10 de noviembre de 2009 en el Campamento del Puente Atirantado.
- Patricia Karenina, integrante de *GDL en bici*, realizada el 14 de noviembre de 2008 y el 24 de noviembre en el Iteso.
- Patricia, integrante de *GDL en bici*, entrevista realizada el 2 de diciembre de 2008 en el café Starbucks de Avenida Guadalupe en la colonia Chapalita
- María, integrante de *Ciudad alterna*, realizada el 12 de noviembre, en el Taller de pintura donde ella trabaja.
- Luis Guillermo, integrante de *Ciudad Alterna*, realizada el 1 de diciembre de 2008 y el 4 de noviembre en el Iteso.
- Javier, integrante de *Metro GDL*, realizada el 29 de octubre a en el Campamento del Puente Atirantado.
- Entrevista a Beto y Adrián, integrantes del Comité Salvabosques Tigre II realizada en la casa de los entrevistados el 3 de febrero de 2010.
- Entrevista a Sofía, integrante del Comité Salvabosques Tigre II, realizada en la oficina del Comité el 2 de febrero de 2010.

Segunda Sección:

Estudios e Investigaciones

Referencia para citar este artículo: Kropff, L. (2011). Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 83 - 99.

Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina*

LAURA KROPFF**

Investigadora del Conicet en el Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio, Universidad Nacional de Río Negro. Profesora Adjunta de la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales, Sede Andina, UNRN, San Carlos de Bariloche, Argentina.

Artículo recibido en diciembre 12 de 2008; Artículo aceptado en noviembre 23 de 2009 (Eds.)

• **Resumen:** *A partir de un enfoque antropológico, en este artículo analizo las concepciones de diferentes agrupamientos de jóvenes en torno a la política en el marco del movimiento mapuche contemporáneo en Argentina. En función de ese objetivo, en primer lugar introduzco una breve descripción del panorama organizacional mapuche desde la última década del Siglo XX en las provincias del norte de la región patagónica, para contextualizar la emergencia de los autodenominados “jóvenes”. En segundo lugar desarrollo la perspectiva conceptual a partir de la que pongo en tensión la relación entre los abordajes académicos y las teorías nativas. Finalmente, abordo las trayectorias y perspectivas de tres agrupamientos de jóvenes mapuche de la ciudad de Bariloche, provincia de Río Negro.*

Palabras clave: jóvenes, mapuche, política, militancia, cuerpo, Argentina.

Debates sobre o político entre jovens mapuche na Argentina

• **Resumo:** *A partir de um enfoque antropológico, neste artigo analiso as concepções de diferentes agrupamentos de jovens em torno da política no marco do movimento mapuche contemporâneo na Argentina. Em função desse objetivo, em primeiro lugar apresento uma breve descrição do panorama organizacional mapuche da última década do Século XX nas províncias do norte da região patagônica, para contextualizar a emergência dos automeados “jovens”. Em segundo lugar desenvolvo a perspectiva conceitual que me permite pôr em tensão a relação entre as abordagens acadêmicas e as teorias nativas. Finalmente, abordo as trajetórias e perspectivas de três agrupamentos de jovens mapuche da cidade de Bariloche, província de Rio Negro.*

Palavras chave: jovens, mapuche, política, militancia, corpo, Argentina.

Debates about politics among young Mapuche in Argentina

• **Abstract:** *This article uses an anthropological approach to analyze definitions of politics among different groups of young activists within the contemporary Mapuche movement in Argentina. First, I present a short description of the Mapuche organizational landscape in the northern provinces of Patagonia since the 1990s in order to present the context of emergence of self-defined “young” activists. Second, I explain my theoretical approach, and, in doing so, present the tensions and relations between academic approaches and native theories.*

* Este artículo de reflexión es resultado de la investigación de la tesis doctoral iniciada en marzo de 2002, concluida en diciembre de 2007 y defendida en mayo de 2008 en la Universidad de Buenos Aires. El título de la tesis es “Construcciones de aboriginalidad, edad y politicidad entre jóvenes mapuche”, y la investigación fue financiada gracias a una beca de doctorado de la Universidad de Buenos Aires (2002-2006), una beca de postgrado tipo II del Conicet (2006-2008) y una beca de investigación de la Comisión Fulbright (septiembre 2006 – febrero 2007). Esta investigación se enmarca en la discusión colectiva del Grupo de Estudios en Aboriginalidad, Provincias y Nación (Geaprona) dirigido por la Dra. Claudia Briones, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

** Doctora de la Universidad de Buenos Aires orientación Antropología (2008). Correo electrónico: kropff@unrn.edu.ar

Finally, I focus on the trajectories and perspectives of three different groups of young Mapuche in the city of Bariloche, province of Río Negro.

Key words: *Young people, mapuche, politics, militancy, body, Argentina.*

-1. Introducción y contexto. -2. Perspectiva conceptual sobre lo político. -3. Los autónomos, los rukache y las mapurbe -4. El trabajo político: términos y prácticas. -5. La política en y con el cuerpo. -6. Palabras finales. -7. Glosario de términos en idioma mapuche. -Lista de referencias.

1. Introducción y contexto

En este artículo el objetivo es indagar en las concepciones en torno a la política en general y a la acción política en particular, presentes en los proyectos concretos de activismo que llevan adelante los autodenominados “jóvenes” en el marco del movimiento mapuche contemporáneo en Argentina. Este trabajo se enmarca en una perspectiva teórica que aborda la interfase entre edad y aboriginalidad como clivajes articuladores de subjetividades sociales hegemónicas en disputa. Parto de considerar que “mapuche” no es un concepto sino una categoría de uso que opera en la arena definida por la construcción hegemónica de aboriginalidad.¹ Del mismo modo, “juventud” no es un concepto sino una categoría de uso que opera en una estructura de alteridades etarias.² Esta perspectiva implica que el recorte del caso analizado pasa por criterios de emergencia de estas categorías en el marco de discursos y actuaciones públicas. Trabajo, entonces, con procesos de articulación de agencia que se fundamentan en la auto y alter-adscripción en términos tanto étnicos como etarios. Estos procesos se producen en (y a su

vez producen) un contexto específico que delinearé a continuación.

El movimiento político mapuche contemporáneo se posiciona a partir de su pertenencia a un mismo Pueblo Nación pre-existente a los estados nacionales de Chile y Argentina. La matriz estado³-nación-territorio se fue consolidando en la Argentina hacia fines del siglo XIX, cuando se ocuparon militarmente territorios en los cuales todavía había pueblos indígenas autónomos: Chaco, Pampa y Patagonia. El territorio patagónico fue apropiado violentamente por dos estados nacionales, el chileno y el argentino, que desarrollaron dos campañas militares paralelas: la “Pacificación de la Araucanía” y la “Campaña del Desierto” (que concluyó en 1885). La subsecuente política de usurpación y redistribución de las tierras y la asimilación al estado nacional fueron sustentadas por una hegemonía que se basó en la condena a la extinción y en la negación de la presencia indígena. Paralelamente a la conquista militar y a la lenta reubicación de la población indígena, se consolidó un proyecto nacional que, basado en la doctrina de “civilización o barbarie”, fomentó la inmigración europea para “mejorar la sangre” de los criollos (ver, entre otros, Svampa, 1994). Este planteo ideológico favoreció la negación discursiva de la presencia indígena en general y el desarrollo de estrategias invisibilizadoras y de des-marcación de la identidad por parte de los afectados.

El estado argentino comenzó a reconocer la presencia de Pueblos Indígenas en su territorio recién en la década de 1990. Hasta la reforma constitucional de 1994, que reconoce la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Indígenas (art. 75, inc. 17), la única mención a los mismos en la carta magna recomendaba mantener

¹ El concepto de aboriginalidad refiere a una construcción de alteridad caracterizada por interpelaciones etnicizadas y racializadas que se basa en la presunción de autoctonía de sujetos colectivos (Beckett, 1988). En tanto tal, se define como subjetividad hegemónicamente determinada, que está condicionada y estimulada por los recursos que se encuentran en disputa, los medios políticos disponibles y las concepciones sociales sedimentadas en contextos particulares enmarcados en diferentes estados nacionales (Briones, 1998).

² La categoría “juventud” define un grado de edad en tanto inscripción material de subjetividades hegemónicamente construidas (Mouffe, 1981) en clave etaria. Los grados de edad, organizados como etapas sucesivas de la vida (Radcliffe-Brown, 1929), estructuran la movilidad de las subjetividades que definen a partir de reglas específicas de conducta y de haces de roles (Kertzer, 1978). Deborah Durham (2000) propone pensar la categoría “juventud” como un índice [*shifter*], o sea como un tipo especial de deíctico que relaciona al hablante con un contexto relacional o indexical (Silverstein, 1976). Siguiendo esta propuesta, resulta relevante preguntar qué condiciones habilitan, promueven y limitan el uso de la categoría “juventud” en diferentes contextos y, a su vez, qué contextos genera ese uso. Asimismo, es relevante hacer la pregunta sobre los efectos del uso de esta categoría en términos tanto de interpelación como de articulación de agencia.

³ La escritura del término “estado” en minúscula responde en este artículo a que hablar de aboriginalidad implica, entre otras cosas, historizar al estado, ponerlo en perspectiva, definirlo como actor en un conflicto. En definitiva, quitarle las mayúsculas y desmontar su fijeza en una posición de dominio o consagración naturalizada.

un trato pacífico con ellos y promover su conversión al catolicismo. El reconocimiento constitucional se dio en un contexto en el que el movimiento indígena ganó visibilidad en la esfera pública a nivel nacional y latinoamericano. En el caso mapuche, en este período se identifica la emergencia de un activismo con características específicas y un nivel de visibilidad pública que no se habían dado con anterioridad. Este movimiento, conformado por organizaciones no insertas en estructuras partidarias o sindicales, se consolidó públicamente a principios de la década de 1990 alrededor de los contra-festejos por los 500 años de la llegada de Colón a América. Su escenario fundamental fueron las provincias del centro y norte de la Patagonia: Chubut, Río Negro y Neuquén.

A partir del año 2001, comenzó a aparecer en el movimiento mapuche un planteo marcado por diacríticos de edad. El planteo de los autodenominados “jóvenes” introduce un horizonte heterogéneo de discursos y prácticas en la arena política, estableciendo continuidades, redefiniciones y rupturas con respecto a la generación anterior de activistas. El presente análisis se basa en una aproximación etnográfica a tres agrupamientos de jóvenes mapuche que participan de este horizonte de prácticas y que centran sus actividades en la ciudad de Bariloche (provincia de Río Negro) y su zona de influencia.

Las organizaciones mapuche están lejos de conformar un campo homogéneo. La interlocución con dos estados nacionales diferentes y, en el lado argentino, con distintos estados provinciales, tiene efectos diferenciales en términos de prácticas organizacionales, dinámicas de conformación comunitaria y agendas políticas específicas (Briones, 2005).⁴ De todos modos, a pesar de sus múltiples diferencias internas, el movimiento logró consolidar una agenda común en lo referente a los derechos territoriales de las comunidades y al respeto a la diferencia cultural (ver, entre otros, Briones, 2006). Ante una trayectoria de más de cien años de políticas de invisibilización con profundos efectos en términos de hegemonía, las organizaciones que emergieron en la década de 1990 debieron manifestar una presencia. En muchos casos apelaron a lo que Gayatri Spivak (1988) y Hall (1993) definirían como “esencialismo

estratégico”, en función de hacer visible su especificidad enfatizando la diferencia cultural. La esencialización tiene como uno de sus múltiples efectos la ruralización de la identidad mapuche.

En ese marco, una de las particularidades del activismo de los colectivos de jóvenes mapuche que más impacto público ha tenido a partir de 2001, es la vinculación que esta nueva generación establece entre su propia experiencia como jóvenes de la periferia urbana y su pertenencia al Pueblo Mapuche, tal como se expresa a través de neologismos como “mapurbe” y “mapunky”. Esta operación resulta particularmente significativa en un contexto en el que las políticas estatales y las acciones de privados han promovido (y aún promueven) la expulsión de los mapuche de las áreas rurales para generar latifundios (Briones & Delrio, 2002; Delrio, 2005). Como efecto de este proceso, la población mapuche hoy se concentra mayoritariamente en los barrios marginales de las ciudades que se emplazan en lo que fue territorio autónomo hasta fines del siglo XIX.⁵

⁵ Aunque se cuenta con investigaciones históricas y antropológicas que hacen referencia a este desplazamiento, no se conocen estadísticas confiables que lo registren. Luego del reconocimiento constitucional de los derechos indígenas en 1994, se consideró necesario -por primera vez- contar y ubicar a los ciudadanos y ciudadanas indígenas a nivel nacional. Esto se intentó en el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2001, a través de la inclusión de una pregunta referente a la identidad indígena de la población en el cuestionario. A partir de la pregunta, se pretendía identificar hogares donde alguno de sus miembros se reconociera perteneciente a algún Pueblo Indígena. El criterio que debía utilizarse para “medir” la denominada “variable indígena” era el de autorreconocimiento, y no criterios biologicistas o culturalistas. Por lo tanto, teniendo en cuenta que la construcción de identidades es consecuencia de un proceso relacional y que particularmente la aboriginalidad se construye en estrecha relación con las políticas de los estados nacionales, se puede decir que el censo propuso una situación compleja. El estado argentino reconoció por primera vez tener población indígena, aún después de más de cien años de una política negadora y derogatoria. Ante esto, varias organizaciones mapuche advirtieron que el número resultante no daría cuenta de la cantidad de indígenas sino de los efectos de las políticas extintionistas y asimilacionistas del propio estado nacional (Organización Mapuche “Newentuayin” y Pu weche fiske menuko, 2001). Entre los años 2004 y 2005 se realizó la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, cuyos resultados incluyen 31 Pueblos Indígenas. Esa encuesta se basó en los resultados del censo nacional 2001 e identificó 600.329 personas que se reconocen pertenecientes a, o descendientes, de pueblos indígenas. Entre ellas, 113.680 fueron identificadas como personas que se reconocen descendientes de o pertenecientes al Pueblo Mapuche. Es la cifra más grande entre todas las opciones que presenta la encuesta (le sigue “pueblo no especificado” con 92.876, Pueblo Kolla con 70.505 y Pueblo Toba con 69.452). La distribución por región da que 78.534 de las personas que se reconocen como indígenas en el país se encuentran en las provincias de Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego. El 71,6% es considerado población urbana. La población total de la provincia de Río Negro, según el censo nacional de 2001, es de 552.822 habitantes y del 5,1% al 8% de los hogares censados en ese año fueron considerados como hogares en los que al menos un integrante se reconoce descendiente o perteneciente a algún Pueblo Indígena. Sin

⁴ Para un análisis sobre la composición del movimiento mapuche en las décadas de 1980 y 1990, ver Kropff (2005).

La posición estructural en las relaciones de producción de los mapuche que viven en espacios urbanos es la de trabajadores y trabajadoras asalariados. En la ciudad de Bariloche (de alrededor de 100.000 habitantes⁶) se insertan, fundamentalmente, en la industria turística que sostiene la economía local.

Durante la década de 1990, se impuso la paridad del peso con el dólar a través del denominado Plan de Convertibilidad, entre otras medidas vinculadas a políticas económicas neoliberales. El Plan tuvo un impacto negativo importante sobre el desarrollo del turismo y uno de los efectos de su aplicación fue la desocupación masiva de empleados gastronómicos que engrosaron las filas de los beneficiarios y beneficiarias de los planes sociales del estado.⁷ En el año 2001, el porcentaje de desocupación de la población económicamente activa de Bariloche era de 30,24%. Al caer el Plan de Convertibilidad en el año 2002, la tasa de desocupación descendió considerablemente, siendo del 6,15% en el año 2005 (Abalerón, 2006).

Las nociones de politicidad que atraviesan los proyectos políticos de los jóvenes y las jóvenes mapuche de Bariloche en el presente, parten de la lectura crítica de su condición de jóvenes de las periferias urbanas, de su paso por escuelas públicas que viven el recorte presupuestario y la retracción de las responsabilidades del estado, de situaciones familiares en las que la desocupación y la dependencia de planes sociales fue una norma en la década de 1990. Muchos de estos jóvenes participaron, durante esa década, de organizaciones estudiantiles articuladas -no sin conflicto- con demandas sindicales de empleados y empleadas del estado. Participaron también de grupos independientes de jóvenes, de radios comunitarias y de circuitos que ellos denominan “contraculturales”, como el de la “Resistencia heavy-punk” (Cañuqueo & Kropff, 2007). Estas formas

de participación política juvenil, que parten de una crítica a los espacios de participación institucional tradicional, así como las discusiones generadas en esas instancias, son incorporadas en las prácticas de los diferentes agrupamientos de jóvenes mapuche en el presente a partir de producciones discursivas y también de intervenciones en el espacio público.

La práctica política que ejercen retoma entonces lenguajes, géneros performativos y discusiones programáticas del movimiento mapuche que los precede. Al mismo tiempo actualizan prácticas que se vinculan con el movimiento de radios comunitarias, los circuitos de música punk y heavy-metal, las manifestaciones públicas del activismo estudiantil y las diferentes demandas generadas ante la aplicación de políticas neoliberales durante la década de 1990 en la región y en el país.⁸ Desde una definición centrada en el derecho a la diferencia cultural, se pasa sutilmente a una lectura historizada, no sólo ya en el sentido de destacar la subordinación, sino también en el de reconocer la legitimidad de los múltiples y diversos efectos de esa historia. Así abordaba el tema una referente del movimiento citada en una entrevista periodística que tuvo amplia circulación en Internet en el año 2004:

“Vos no podés ser mapuche y andar con cresta y borcegos”, “No podés ser mapuche y andar con la campera llena de cosas brillantes, tachas”. Es como que hay algo que no cuaja, pero volvemos al tema este de qué es lo puramente mapuche. Esto es mapuche, esto no. Yo sé que le puede costar a mucha gente nuestra, a los mayores, inclusive que le produce un choque. Pero también entiendo que uno no se puede plantear ninguna reconstrucción sería como Pueblo si no se pone a ver mínimamente cómo quedamos después de todo el despelote que significó la invasión del estado chileno y el estado argentino. (Palabras de Lorena Cañuqueo en Scandizzo, 2004)

Este discurso público forma parte de un horizonte en el que las articulaciones de agencia que relacionan los clivajes étnico y etario fundamentan su aguda deconstrucción de la definición hegemónica de aboriginalidad en una naturalización acrítica del posicionamiento etario.

embargo, considerando las limitaciones del proceso de construcción de estos datos, sólo podemos tomarlos como una referencia que no permite elaborar conclusiones demográficas certeras.

⁶ Los resultados del censo de 2001 arrojan un número de 93.101 habitantes en el ejido municipal. Las estimaciones para el año 2010 oscilan entre 104.488 (Subsecretaría de Desarrollo Económico del municipio: www.bariloche.gov.ar) y 130.000 habitantes (Hugo Monasterio, Universidad FaMAF: www.elciudadanobche.com.ar). Datos sistematizados por Sánchez, Sassone y Matossian (2007).

⁷ En algunos contextos, la elaboración reflexiva de esta experiencia estructural generó la emergencia pública del “desocupado mapuche” como sujeto histórico (Ramos & Delrio, 2005).

⁸ Para un análisis de las movilizaciones de 1990 en el norte de la Patagonia, ver Favaro, Iuorno y Cao (2006).

Es la producción de sentido en torno a trayectorias que son juvenilizadas en el discurso lo que obliga a redefinir la noción de lo mapuche (Kropff, 2008). Desde ese posicionamiento, los autodenominados “jóvenes mapuche” ingresan en una arena política en la que, a través de la elaboración de acciones y proyectos de trabajo, discuten y generan a su vez definiciones sobre la política y lo político que actualizan y renuevan concepciones vinculadas a sus diversas experiencias biográficas y trayectorias sociales. Los registros de lo político se despliegan en un rango amplio de prácticas y arenas que incluyen tanto los reclamos de derechos ante el estado, como la disputa al interior del movimiento mapuche en torno a términos, conceptos y prácticas.

2. Perspectiva conceptual sobre lo político

Fernando Balbi y Ana Rosato discuten con las perspectivas analíticas que tienden a circunscribir la política como categoría que corresponde únicamente a un dominio especializado que se distingue del dominio de la economía, la religión, lo jurídico, etc. En esa discusión, los autores retoman un punto de vista inspirado en Weber y Durkheim para sostener que:

[La especificidad de la política está en] su condición de proceso social de definición y redefinición de sentidos en el cual se produce y despliega una serie de representaciones sociales-valores, reglas, repertorios simbólicos, etc.- (...) Dichos procesos no pueden ser comprendidos -o siquiera distinguidos- si se los toma como literalmente contenidos en un ‘espacio’ diferenciado dentro de lo social (la ‘esfera política’, el ‘dominio político’ o el ‘campo político’) (Balbi & Rosato, 2003, p. 14).

A partir de esa definición, los autores incluyen, entre los problemas abordados por la antropología política, las nociones de persona y los valores morales puestos en juego en procesos sociales de redefinición de sentidos. Aunque sostienen la necesidad de relativizar la concepción de la política como “dominio”, no dejan de considerar que la política tiene especificidad. Según Balbi y Rosato, de lo que se trata entonces es de “evitar reducirla a una concepción topográfica de la vida social” (Balbi & Rosato, 2003, p. 16).

Ahora bien, este planteo nos lleva a distinguir

entre las teorías académicas (antropológicas en este caso) y las “teorías nativas” de lo político, como las denominan Sabina Frederic y German Soprano (2005). Esta distinción se funda en una de las premisas básicas del enfoque etnográfico: la interpretación o “descripción densa” (Geertz, 1997 [1973]) que implica prestar atención y dar relevancia a los marcos de interpretación por medio de los cuales los actores producen sentido en torno a sus acciones y contextos. El enfoque etnográfico se centra, no sólo en reportar los hechos sino, sobre todo, en incorporar los marcos nativos de interpretación como pieza fundamental en la producción de conocimiento (Guber, 2001). Entonces, aunque desde la teoría académica sea posible identificar procesos de naturaleza política (procesos sociales de disputa y redefinición de sentidos) en una multiplicidad de arenas, sólo algunas de ellas van a estar organizadas en una clave definida como “política” por quienes participan de ellas. A partir de esa clave política la teoría nativa recorta y define los actores que participan de esa arena e interpreta los hechos. Es indispensable, entonces, prestar atención a las teorías nativas para distinguir las claves que organizan los ámbitos o las arenas en las que estamos trabajando. Al mismo tiempo, es posible abordar a partir del concepto antropológico de política, tal y como lo definen Balbi y Rosato, arenas que la teoría nativa define a partir de otras claves.

En este caso, el movimiento mapuche se organiza a partir de una clave en la que “la lucha” aparece como noción performativa (Ramos, 2007) y como tropo condensador de heterogeneidades (Briones, 2007). Desde la perspectiva de los jóvenes, existe al interior de esta arena mapuche que se define por la clave de la lucha, una distinción complementaria; se trata de la distinción entre las performances exclusivamente “políticas” heredadas del activismo estudiantil de la década de 1990 y compartidas con el activismo local no mapuche -como las marchas y las ocupaciones de edificios institucionales- y las que tienen, además, dimensiones trascendentes que implican instancias de aprendizaje y fortalecimiento para ellas y ellos en tanto mapuche -como los parlamentos tradicionales y las ceremonias religiosas- (Kropff, 2008). A esto se suma una serie de estéticas y estilos que provienen del circuito juvenil que no necesariamente está organizado en una clave definida por la teoría nativa como

política, pero que implica la participación en “redes de comunicación desde donde se procesa y se difunde el mundo social” (Reguillo Cruz, 2000, p. 62).

Además de las distinciones entre las estéticas y estilos juveniles, las performances políticas y las instancias mapuche tradicionales, este ámbito está atravesado por una disputa de acentos sobre lo que “estar en lucha” implica en términos de prácticas de intervención pública, proyectos de trabajo, objetivos de corto y mediano plazo, etc. Se trata de una disputa entre diferentes teorías nativas que tienen algunos puntos en común pero que difieren en otros. En este artículo, la idea es explorar esas distintas teorías pero haciendo una salvedad: el análisis que construyo en mi investigación proviene de (e interviene en) una de las teorías nativas que participa de la disputa de acentos en el ámbito que estoy analizando. Se trata de la perspectiva de la Campaña de Autoafirmación Mapuche *Wefkvetuyiñ* -estamos resurgiendo-, una de las voces públicas del movimiento mapuche contemporáneo. La Campaña construye su perspectiva a partir de la confluencia de trayectorias diferentes en la cual mi trayectoria académica -y la de otros compañeros y compañeras que tienen inserción en diferentes universidades- se entrama con perspectivas que abrevan en experiencias sociales que no incluyen la academia en sus trayectorias.⁹

Frederic y Soprano (2005) advierten acerca de la tensión entre, por un lado, el riesgo de subsumir los registros de campo a los presupuestos teóricos de quien investiga y, por otro, el riesgo de “comprar la teoría nativa”, de naturalizarla acríticamente. Esta advertencia se basa en el supuesto de que la perspectiva del investigador y la teoría nativa constituyen cuerpos de conocimiento diferentes. En este caso, la Campaña es un proyecto de “activismo crítico”, o sea, una práctica que recupera y valora el conocimiento académico para fortalecer proyectos políticos, a la vez que recupera

y valora la experiencia activista para fortalecer el debate académico.¹⁰ En tanto tal, los presupuestos de la antropología social son uno de los insumos que contribuyen a la discusión política. La teoría nativa -en tanto marco de interpretación propio de actores de la situación etnográfica- es, en este caso, resultado del diálogo de apropiaciones particulares del conocimiento académico con apropiaciones particulares de otras formas de conocimiento. Se trata, además, de una teoría sometida a instancias de evaluación periódica por parte de quienes participan en la Campaña. El análisis que presento aquí forma parte de (y retoma) la lectura colectiva que hacemos del proceso político mapuche.

Además de los efectos que este posicionamiento particular en el campo genera en términos de enfoque y de método, representa un desafío en términos de la construcción del texto etnográfico. A partir de un enfoque general en el que quien investiga no es el único sujeto cognoscente en la situación de campo, es larga la discusión que la antropología viene dando sobre la necesidad de dar cuenta de la presencia activa del investigador o investigadora en el campo a través del texto etnográfico, para someterla a crítica y no generar efectos de realidad basados en la asimetría. En ese marco, las experiencias y anécdotas cotidianas que involucran al investigador o investigadora cobran sentido porque entextualizan¹¹ una trama particular de relaciones que permite someter al análisis tanto la realidad de los sujetos con los que el sujeto investigador trabaja como la propia (entre otros, ver Guber, 2001). Enmarcado en esta tradición de discusión disciplinar, el análisis que presento aquí incluye una apuesta estética en la que pretendo dar cuenta, no sólo de las teorías que los jóvenes y las jóvenes mapuche construyen sobre lo político, sino también del modo en que esas teorías se elaboran. Esto implica entextualizar las situaciones de intercambio entre los agrupamientos, incluyendo mi propia participación como investigadora y activista. La apuesta textual comprende desplazamientos en el posicionamiento para la enunciación, así

⁹ La Campaña de Autoafirmación Mapuche *Wefkvetuyiñ* es una red de activistas mapuche y no mapuche, que incluye investigadoras, artistas, comunicadores y comunicadoras. Esta red, conformada en el año 2003, nuclea al grupo de teatro mapuche El Katango y al Equipo de Comunicación MapUrbe, y tiene un proyecto de teatro, una publicación gráfica orientada a la juventud urbana (el “MapUrbe’zine”), un proyecto de radio que produce micro-programas, un área de producción audiovisual y un área de investigación periodística y académica. En el marco del área de investigación que yo coordino, realizamos seminarios de discusión bibliográfica y experiencias de investigación de campo, de investigación en archivos y de escritura en colaboración.
Ver: hemi.nyu.edu/cuaderno/wefkvetuyin/index.htm

¹⁰ Esa definición se diferencia tanto de la “investigación activista” como práctica académica externa a los grupos organizados en lucha con los que se compromete (Hale, 2006), como de la “investigación militante” que implica un movimiento de alejamiento de los ámbitos académicos (Colectivo Situaciones, 2003).

¹¹ En lingüística y análisis del discurso el término “entextualizar” refiere al proceso que convierte a la producción lingüística en una unidad que puede ser desprendida de la arena interactiva en que se da.

como una combinación de registros discursivos académicos y cotidianos que dan cuenta del proceso de elaboración de la teoría nativa en sus propios términos. Adoptaré un posicionamiento en la primera persona del plural cuando retome las lecturas colectivas que hacemos en la Campaña. Se trata de lecturas que analizan tanto las otras teorías que conforman la arena de discusión de los jóvenes mapuche, como la propia.

3. Los autónomos, los rukache y las mapurbe

En febrero del año 2005, cuatro grupos de jóvenes mapuche: MapuChe Independientes y Autónomos de los barrios, el Equipo de Comunicación MapUrbe, la *Ruka* MapuChe y *Aukin Pivke Mapu* [eco del corazón de la tierra], convocaron a un “*Futa Chraun* (Gran Encuentro)” en conjunto con una comunidad cercana a la ciudad de Bariloche. Este fue el primer encuentro convocado colectivamente por grupos de jóvenes, en el que otras organizaciones y comunidades de la zona participaron.

Los agrupamientos de jóvenes mapuche tienen nombres específicos formales que van cambiando a lo largo del tiempo en la medida en que se va desarrollando la dinámica de agregación y desagregación que los caracteriza. Esa dinámica los distancia del funcionamiento formal de las organizaciones mapuche creadas en las décadas de 1980 y 1990, y se fundamenta en críticas hacia los criterios de representatividad en los que las organizaciones se basan (Kropff, 2005). Uno de los resultados emergentes de este posicionamiento, es que las firmas de los comunicados públicos varían, en un intento estético explícito de no copiar fórmulas organizacionales que reclaman representatividad. En lugar de nombres de organizaciones, las firmas suelen ser descripciones en *mapuzugun* [idioma mapuche] de las características del grupo firmante.¹²

¹² Entre otras firmas que se encuentran en los comunicados están: “*pu weche fiske menuko mew*”, “jóvenes mapuche *lafkenche* más otros *peñi* y *lamuen* de Furilofche (Bariloche)”, “*pu weche lafkenche*”, “MapuChe LafkenChe Independientes y Autónomos *FuriLofChe waria Nawel Wapi Lafken WalMapu PuelMapuChe*”, “Jóvenes del Pueblo Mapuche”, etc. La traducción más o menos literal sería: “jóvenes mapuche de General Roca”, “jóvenes mapuche de la zona de los lagos más otros hermanos y hermanas de Bariloche”, “jóvenes mapuche de la zona de los lagos”, “mapuche de la zona de los lagos independientes y autónomos de la ciudad de Bariloche, lago Nahuel Huapi, Territorio Ancestral Mapuche, gente del territorio mapuche del Este ocupado actualmente por el estado argentino”.

Esta práctica es recurrente en los agrupamientos de la provincia de Río Negro, que constituyen una gama heterogénea de grupos, equipos y proyectos autónomos que están en permanente movimiento y redefinición. Por lo mismo, es difícil definir un número de participantes, ya que la dinámica de agregación y desagregación impide delimitar los agrupamientos. En todo caso, es el registro de circuitos, movilidades y sentidos sedimentados, lo que resulta central para dar cuenta de las prácticas.

En esta dinámica de funcionamiento, hay algunas categorías coloquiales que han ido sedimentando y que vale la pena definir porque reagrupan a los y las jóvenes mapuche a partir de diferentes teorías sobre lo político. En el año 2005 se podían identificar en ese paisaje coloquial: “los autónomos”, “los chicos de la *ruka*” [casa] o “rukache”, y “las mapurbe”.

Los MapuChe Independientes y Autónomos -“los autónomos”-, son chicos y chicas de barrios periféricos de Bariloche que pertenecen también al circuito heavy-punk. Varios tienen programas de radio en los que fusionan la música con “la lucha” mapuche y otras luchas. *Aukin Pivke Mapu* [eco del corazón de la tierra] es un proyecto de comunicación del que participan algunos de ellos. Los más “viejos” formaron parte de la Resistencia Heavy Punk y del movimiento estudiantil secundario a fines de la década de 1990. Después de eso, formaron parte de grupos “de apoyo” al Pueblo Mapuche, cuya actividad básica era juntar alimentos y recursos en general para apoyar a las comunidades mapuche en conflicto territorial. Según lo plantean hoy en día algunos de quienes participaron en esos grupos, esta práctica operaba como excusa para acercarse a la cuestión mapuche que los involucraba personalmente. Se acercaron desde las prácticas políticas que conocían y a partir de las cuales se vinculaban con diferentes organizaciones y grupos en la década de 1990. Juntar y distribuir alimentos era una práctica política que tenía connotaciones específicas en el movimiento estudiantil/juvenil de fines de esa década signada por la desocupación. No se trataba de instaurar relaciones asistencialistas, sino de configurar lugares de dignidad y respeto para sí mismos en un medio que los estigmatizaba como jóvenes irresponsables y peligrosos (Kropff, 2008).

Aunque algunos de los autónomos participaron en la lucha estudiantil, en su mayoría han tenido

(o tienen) una relación conflictiva con la escuela que los hizo (o los hace) abandonarla. La relación conflictiva se extiende a las instituciones en general. Algunos de ellos pasaron por la experiencia carcelaria, lo que hace que forme parte de su agenda. De todos modos, ellos mismos no se conciben como un grupo porque actualizan la tradición del individualismo anarko-punk que enfatiza la autonomía y promueve la acción directa (ver Satué, 1996). Su práctica *sui generis* emerge de la tensión entre ese individualismo y el planteo comunitario mapuche cuyas tradiciones, especialmente las ceremoniales, son muy respetadas por ellos.

Las primeras convocatorias públicas de los autónomos estuvieron relacionadas con la resistencia a la implementación de proyectos mineros en la región, y durante varios meses entre los años 2003 y 2004 convocaron a movilizaciones en Bariloche bajo esta consigna. Aunque las marchas mensuales no siempre contaron con una convocatoria amplia, marcaron una presencia en el espacio público y en las radios alternativas y comunitarias locales. Los autónomos también brindan apoyo con su presencia a comunidades que se encuentran en situaciones límite de disputa territorial. Participan de parlamentos y asambleas en áreas rurales y son especialmente activos en situaciones ceremoniales. Entre los años 2006 y 2008 fueron protagonistas de las acciones de protesta en Argentina por la liberación de los presos políticos mapuche en Chile.¹³ Su rechazo a todo lo proveniente del estado no implica que no participen marginalmente de algunos programas de la Dirección de Acción Social de la municipalidad de Bariloche. Sin embargo, su relación es más fluida con aquellas organizaciones internacionales que apoyan “la lucha” mapuche y que forman parte del movimiento transnacional “globalifóbico”.

La línea de “los rukache” es diferente. Alrededor del mes de noviembre de 2004, un grupo de jóvenes decidió “recuperar” la casa que pertenecía al Centro

Mapuche Bariloche, una de las organizaciones nacida a fines de la década de 1980, que se había conformado como asociación civil sin fines de lucro. El espacio había sido desocupado por problemas internos de los miembros de la asociación y la recuperación fue también una refundación en la que le pusieron otro nombre al lugar. En vez de denominarlo como la casa del Centro Mapuche, pasaron a llamarlo “Ruka Mapuche”, utilizando el término que en *mapuzugun* [idioma mapuche] significa “casa”: *ruka*. Algunos de quienes generaron ese espacio habían participado antes del grupo de jóvenes del Centro Mapuche y otro tanto provenía de áreas rurales de la provincia y estudiaba en Bariloche. También algunos de sus referentes habían participado del movimiento estudiantil en la década de 1990. Sus primeras actividades fueron un curso de *mapuzugun* -continuando con una actividad que ya se realizaba en el Centro Mapuche- y el apoyo a la recuperación de tierras, que dio lugar a la constitución de la comunidad Mariano Solo en el paraje rural Colan Conhue, provincia de Río Negro, en noviembre de 2004. Esas primeras actividades fundaron dos líneas de trabajo: educación autónoma y territorio.

Entre las tareas centrales de los rukache, desde sus orígenes, se encuentra el apoyo a comunidades rurales en conflicto con terratenientes colaborando en los procedimientos burocráticos para la obtención de personería jurídica y en la recuperación de “la cuestión mapuche”, como nos dijo una de sus referentes: el *kimvn* [conocimiento], el *mapuzugun* [idioma mapuche], etc. Además, desarrollaron un proyecto de educación para los *pichikeche* [niños y niñas] en la misma Ruka (varios los rukache son padres y madres). En función de realizar estos proyectos, buscaron financiamiento tanto en instancias estatales locales, provinciales y nacionales, como en organismos multilaterales. En este sentido, si bien en su momento plantearon críticas al modo en que el Centro Mapuche manejaba las cuestiones financieras, no renunciaron a los espacios institucionales de reconocimiento ganados por la organización, ni a las líneas de subsidio que recibía. En el momento del parlamento de 2005, su forma de trabajo era la que más se asemejaba a la de las organizaciones mapuche de la década de 1990, pero su crítica fundamental hacia éstas tenía que ver con el abandono de lo que denominan el “trabajo de base” a favor de lo que uno de los referentes de

¹³ El conflicto territorial mapuche tiene características particulares en el actual estado chileno. El marco jurídico incluye una ley denominada “antiterrorista”, instalada por la dictadura, que se aplica en los juicios a los comuneros que defienden sus tierras. Debido a la naturaleza de esos procesos y a las razones que fundamentan las condenas, los presos mapuche son denominados por las organizaciones como “presos políticos”. La aplicación de esta ley ha sido cuestionada por Rodolfo Stavenhagen, Relator Especial de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas y por Human Rights Watch, entre otros (ver Human Rights Watch y Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas, 2004).

la Ruka denominó como “actividad política”. Esto es, la creación y mantenimiento de estructuras organizacionales cada vez más alejadas de la gente y más cercanas a los espacios de implementación de políticas estatales y de agencias multilaterales en las que se juegan otros intereses.

En cuanto a “las [sic] mapurbe”, el Equipo de Comunicación MapUrbe pertenece a la Campaña de Autoafirmación Mapuche *Wefskvletuyiñ* -estamos resurgiendo-, la red de activistas mapuche y no mapuche de la que yo participo. Nuestro objetivo general es favorecer la reconstitución del tejido social a partir de instalar la discusión sobre la identidad mapuche en el presente teniendo en cuenta la existencia de una gran diversidad de realidades que no puede ser reducida a estereotipos folclorizantes. La Campaña apunta a generar el debate especialmente en la población mapuche joven de las periferias urbanas que ha desarrollado toda su vida en la ciudad, como consecuencia de la migración de sus padres y madres desde las áreas rurales. Los miembros de esta red tenemos antecedentes de participación en organizaciones estudiantiles, en radios comunitarias, en la Resistencia Heavy-Punk y en agrupaciones independientes de jóvenes. Además, varios hemos participado en la coordinación de actividades relacionadas con el arte, especialmente con la poesía, el teatro y la música popular. Como consecuencia, nuestros proyectos incluyen propuestas en arte, comunicación e investigación. Para desarrollar proyectos de radio y para editar nuestro fanzine “MapUrbe’zine”, conformamos el Equipo de Comunicación MapUrbe; de ahí el nombre coloquial que nos dan.

La principal diferencia entre nuestra red y el resto de los agrupamientos tiene que ver con un interés concreto por la formación (académica y no académica) y por la investigación. La mayoría de quienes componemos la red tenemos no sólo el secundario completo, sino estudios terciarios o universitarios completos o en curso. Si bien la mayoría es mapuche y proviene de familias de empleados y empleadas gastronómicos afectados por la desocupación generada por las políticas neoliberales de la década de 1990 (igual que los autónomos y los rukache), la red incluye también gente no mapuche de clase media (como yo). Otra de nuestras particularidades es que, aunque todos los agrupamientos tienen experiencia en

proyectos de comunicación, somos el único que se dedica específicamente a trabajar en proyectos de arte. Finalmente, en contraste con los otros agrupamientos, la Campaña está conformada mayoritariamente por mujeres, aunque incluye también algunos hombres como miembros activos. Esta composición contrasta con el perfil más homogéneamente masculino de los autónomos y con la composición mixta de los rukache. Si bien no voy a incorporar el análisis del clivaje de género en este artículo, incluyo esta información aquí porque se relaciona con el debate sobre corporalidad y política que presentaré en el acápite V.

De acuerdo con lo que cada agrupamiento va considerando prioritario, se producen articulaciones distintas. Hay quienes promueven acciones en espacios públicos colocando los conflictos territoriales en el centro de su preocupación (es el caso de los autónomos); otros agrupamientos ponemos el énfasis en la profundización de la discusión informada pensando en el largo plazo (como las mapurbe) y otros trabajan en el fortalecimiento comunitario en el ámbito rural (como los rukache). Asimismo, el vocabulario para definir las prácticas de intervención que caracterizan el trabajo político incluye en su selección léxica términos como “acción directa”, “militancia de base” y “activismo”, enmarcados en una clave común definida por “la lucha”. Se suceden, no sin conflicto, las acciones coordinadas y los espacios de diálogo promovidos entre los agrupamientos, así como fracturas y reagrupamientos que hacen confluir las trayectorias dinámicamente. El trato cotidiano presta atención e intenta recuperar pautas mapuche de relación. Los sueños, los consejos [*gvlam*], la atención a las personas mayores, el uso del idioma mapuche, se complementan con tomas, piquetes y marchas. Por otra parte, los bares y los recitales del circuito juvenil siguen funcionando como espacios de confluencia, como nodos en una red.

Mientras en 2005 los contrastes entre autónomos y rukache se expresaban de forma tajante, hacia 2008 fracciones de ambos agrupamientos confluyeron en una articulación que los llevó a conformar la comunidad *Inkaial Wal Mapu Meu* [territorio de Inkaial] y a iniciar un conflictivo proceso de recuperación territorial en la Zona Río Ñirihuau perteneciente al Parque Nacional Nahuel Huapi, a 25 km al este de Bariloche. Sin embargo,

las distintas perspectivas en torno a lo político que los agrupamientos presentaron en el encuentro de 2005, siguen atravesando el movimiento. Parto, entonces, de tomar ese encuentro como punto de partida etnográfico privilegiado para delinear las distintas teorías nativas sobre lo político que se generan y entran en las articulaciones de agencia que combinan los clivajes étnico y etario en el contexto específico del movimiento mapuche en la provincia de Río Negro, Argentina. El encuentro convirtió las categorías del trabajo político en tópico explícito de reflexión. En el siguiente acápite reconstruiré las diferentes teorías complementando los registros de campo del encuentro con fragmentos de discursos públicos de los distintos agrupamientos y con entrevistas en profundidad hechas con algunos referentes.

4. El trabajo político: términos y prácticas

En el “Futa Chraun (Gran Encuentro)” de 2005 se promovió el intercambio entre los diferentes grupos de jóvenes. En uno de los encuentros de planificación, uno de los autónomos dijo que era necesario trabajar en función de poder crear una “militancia mapuche más allá de la autoafirmación”. Así, se colocó en debate lo que Sabina Frederic (2005) denomina el “trabajo político” y las categorías que lo definen. Según Frederic, “vecino”, “militante social”, “militante político” y “político”, son categorías con diferente estatus moral que se resignifican en distintos momentos históricos. Los campos semánticos de estas categorías señalan campos de acción que implican nociones específicas de comunidad y de persona. La definición de una persona a partir de alguna de estas categorías en un momento dado, implica evaluaciones morales de pares y superiores que corroboran que su comportamiento se corresponda con los cánones de la comunidad y los patrones de conducta esperada, que incluyen modos de hablar, vestir y actuar. A continuación expondré las principales categorías que se usaron en el parlamento para definir el trabajo político y los diferentes acentos colocados en su definición desde la perspectiva de cada uno de los agrupamientos. Comenzaré con el planteo de los autónomos, continuaré con el de los rukache y finalizaré con el de las mapurbe.

En el encuentro de 2005 se puso de manifiesto que, para los autónomos, avanzar hacia una

“militancia” implica aumentar el “compromiso” individual con la situación del Pueblo Mapuche. Al mismo tiempo implica agilizar la coordinación entre las comunidades y las organizaciones y estar dispuesto a “jugársela” en el sentido de asumir una posición: una entre dos posibles. Su demanda por construir una militancia está atravesada por un sentido de urgencia que parte del diagnóstico de que la situación está a punto de “explotar”. Así lo expresó uno de ellos en un comunicado público que circuló en Internet:

kada tiempo ke pasa es un abuelo menos ke seguramente a muerto en la pobreza y el olvido llevándose grandes sekretos y konocimientos, kada tiempo ke pasa el Sistema *winka* [invasor] avanza sobre nuestro Territorio y son mas desalojos, mas pobreza en la ciudad, mas violencia todos kontra todos, y menos derechos por el agua, los bosques y la vida, kada tiempo ke pasa es otra represión y otra muerte en la kalle, debemos tomar konciencia de ke esto es una guerra enkubierta, ke nosotros no empezamos, pero de la ke somos parte y podemos terminarla, hay ke tener en cuenta de ke esto va a explotar inevitablemente, y la pregunta es ¿kundo esto explote de ke lado van a estar? (fragmento de un mensaje público warriacewala, 20/10/2005)¹⁴

En un parlamento de comunidades y organizaciones convocado en la provincia de Chubut en el año 2003, uno de los autónomos dijo: “Ante la criminalización de las luchas de nuestro Pueblo, es necesario, no solamente resistir, sino combatir”. En el mismo parlamento se definió a los mapuche que negocian en diferentes instancias con el gobierno como “traidores”. Este llamado al combate no se corresponde con ninguna práctica bélica concreta, sino que se complementa con un despliegue de acciones de visibilidad pública: movilizaciones, pintadas, etc. Sus acciones siempre implican la visibilidad de sus cuerpos individuales (sus convocatorias pocas veces son multitudinarias), pero se tapan el rostro para que, según ellos, no los reconozcan y luego repriman. A la obvia contradicción entre realizar acciones de visibilidad y al mismo tiempo intentar

¹⁴ Nótese el reemplazo de la letra “c” por la “k”, entextualizando a la vez la estética anarko-punk y los grafemarios más utilizados para la escritura del *mapuzugun* [idioma mapuche], que también utilizan la “k”.

ocultarse, se suma que Bariloche es aún una ciudad chica y todo el mundo sabe quiénes son. ¿Cuál es entonces el sentido? Esta escenificación pública del ocultamiento actualiza la imagen de la persecución policial, denuncia la criminalización de la protesta¹⁵ y sugiere la clandestinidad. Al mismo tiempo pone en acto la figura emblemática de los piqueteros y de los zapatistas además de las marcas estéticas del heavy-metal y el punk. Resulta una puesta en escena de las tradiciones políticas en las que los autónomos abrevan.

Finalmente, para delinear la teoría de los autónomos sobre lo político, resulta relevante destacar que construyen la militancia, así como la espiritualidad mapuche, como utopía, como algo a lo que hay que llegar. La identidad misma es construida como destino. Algunos de ellos sostienen que no son en realidad mapuche porque tienen mucho que aprender todavía y están muy “contaminados” de occidentalidad.

A diferencia de los autónomos, los rukache no plantean la militancia como destino, como algo que hay que construir, sino que definen su propia práctica en esos términos. No sólo se consideran militantes, sino que se consideran “militantes de base”. En una entrevista que les hicimos para el MapUrbe'zine (la publicación gráfica de la Campaña), dos de los referentes de la Ruka definieron la militancia de base en contraste con el “ejercicio de la actividad política” de las organizaciones mapuche. Este es un fragmento de esa nota:

“Nuestro pueblo tiene una diversidad de frentes de lucha -dice Gonzalo- y, bueno, cada uno está en el que más le cierra. Pero hay un grupo que se mantiene solamente en actividad política. Es decir, para mí, por ejemplo, la gente que está en el Codeci que hoy creó la Onpia,¹⁶ están en un ejercicio de

la actividad política terrible, ¿no? Entonces, por eso nosotros hacemos esa diferencia de decir, bueno, nosotros somos militantes de base”. Pero ¿qué es eso de ser militantes de base?

Pato: Para mí, trabajo de base tiene que ver con esto de que uno no solamente es hoy en su identidad. Uno, cuando va recuperando su raíz identitaria tiene que ver también para atrás, ¿no? A sus abuelos tiene que ver, a su gente, a sus mayores. Todo esto para recuperar el *kimvn* [conocimiento], para entender todo un conocimiento que tienen los mayores (...). Y, aparte, tiene que empezar a ver qué es su identidad, qué es su familia, a aceptar qué es todo el ser mapuche. Pero además a entender, y esto es re complicado, esta cuestión de no a lo individual. Porque uno ha crecido en esta sociedad que todo es la... todo lo individual y entender que uno tiene que trabajar con su vecino, con su *lamgen* [vocablo para referirse a otra persona mapuche hablado por una mujer] y no solamente para su comunidad sino para reconstruir un Pueblo que es re complicado. Entonces ir abriendo como esas puertas y esos caminos, eso me parece el trabajo de base (MapUrbe'zine n° 14, así escrito en el original).

Si para los autónomos la relación con las agencias estatales, eclesiásticas y privadas se presenta como una confrontación tajante (y quienes aceptan la negociación devienen “traidores”), para los rukache la cuestión del financiamiento y la negociación con estas agencias se presenta como un asunto delicado. Aunque necesitan apoyo económico, no quieren que los lineamientos de las agencias financiadoras acaben limitando la autonomía de las tareas que realizan. Por esos motivos, por ejemplo, rechazaron ofertas de financiamiento provenientes de la iglesia. En términos generales, y en contraste claro con el planteo dicotómico de los autónomos, los chicos y chicas de la Ruka dicen manejarse sobre una “línea muy delgada”.

La tercera de las perspectivas que reconstruiré es la de las mapurbe y, para ello, utilizaré la primera

¹⁵ Uno de los casos emblemáticos de criminalización de la protesta en Argentina, es el fallo que condena a la docente barilocheña Marina Schiffrim a tres meses de prisión en suspenso, por impedir el normal funcionamiento de los medios de transporte durante un corte de ruta en reclamo por el recorte presupuestario a la educación pública en 1997 (ver Svampa & Pandolfi, 2004). Las fotos periodísticas se utilizaron como material incriminatorio en ese caso.

¹⁶ El Consejo de Desarrollo de las Comunidades Indígenas (Codeci), es un organismo dependiente del Poder Ejecutivo de la provincia de Río Negro. Su objetivo es aplicar la Ley 2.287 que reconoce derechos a los indígenas rionegrinos, y que fuera sancionada en 1988 luego de un proceso político conflictivo que involucró al estado, la iglesia y organizaciones indígenas y campesinas. El Codeci debe estar compuesto por representantes de organizaciones indígenas y del Poder Ejecutivo provincial. Se trata de una de las primeras instancias estatales de

participación indígena en la aplicación de políticas en la Argentina (ver Cañuqueo, Kropff, Vivaldi & Rodríguez, 2005). La Organización de las Naciones y Pueblos Indígenas en Argentina (Onpia) fue creada en el año 2003 con el objetivo de convertirse en un referente nacional e internacional de los Pueblos Indígenas de Argentina.

persona del plural en la escritura. Nuestra mirada se define a partir de un objetivo central que es promover la autoafirmación. Ante esto, la demanda por la construcción de una “militancia” nos hizo pensar varias cosas que explicitamos en el encuentro de 2005. En principio es claro que la demanda pasa por una profundización de las acciones, pero definir qué es lo que esa profundización implica es un asunto complejo. Para nosotros la palabra “militancia” tiene un peso emotivo, porque la encontramos vinculada a las prácticas políticas de otra generación (y esto conlleva una explicitación de nuestro anclaje etario no tanto en términos de pertenencia juvenil como de generación genealógica y política). Para algunas de las personas integrantes de la Campaña, se trata de la generación de nuestros padres y madres y, para otros, es la generación de aquellos activistas mapuche que “antes” fueron “militantes” de partidos políticos u otras organizaciones y que lograron vincular a los jóvenes y a las jóvenes con el proyecto político mapuche. Se trata, entonces, de una categoría que pone en evidencia relaciones intergeneracionales tanto al interior del movimiento mapuche como en el escenario nacional, instalándose como clave de adscripción etaria.

Por otra parte, la categoría tiene también un peso histórico en el sentido de que evoca hechos, sucesos, eventos de la historia política latinoamericana y argentina que no tenemos la seguridad de entender del todo y que, en todo caso, resultan demasiado densos, y quizás demasiado ajenos, como para hacernos cargo de su herencia. Finalmente, tiene un peso en términos de funcionamiento organizacional. Asociamos la palabra “militancia” con “partidos políticos”, “sindicatos”, “organizaciones”, todos términos que refieren a dinámicas respecto a las cuales tenemos críticas. Elegimos entonces pensarnos como “activistas”, palabra que también nos suena ajena pero que encontramos asociada a formas organizacionales que nos resultan más flexibles y menos jerárquicas.

En términos de prácticas concretas, nuestra apuesta política no pasa por construir discurso público, si por ello entendemos expresar y explicar nuestra perspectiva a través de comunicados, conferencias de prensa, documentos y declaraciones. En este sentido, nuestra propuesta contrasta con la de los otros agrupamientos. Así lo planteaba una de las chicas en una reunión de evaluación en julio

de 2006:

Nosotros estamos discutiendo con una forma de hacer política que no tienen solamente los mapuche. Esas formas de hacer política vienen dadas de otras experiencias que tienen que ver con el movimiento estudiantil, con las organizaciones de derechos humanos. Está muy orientada y referida hacia el afuera, hacia la acción y el debate público. Entonces uno discute con una forma de hacer política que está instaurada hegemónicamente dentro de los movimientos sociales. Entonces, a veces... claro que cuesta (...) Yo siento que hay una subestimación del laburo [trabajo] que hace el otro cuando ese laburo intenta ser más... más reflexivo, si se quiere. Porque, insisto que tiene que ver con esa otra forma de concebir la política y el activismo dentro de las reivindicaciones sociales (...). Nosotros queremos formular una forma de hacer política que no apunte a decir a través del ámbito público, a través de los medios, qué es lo que Mapurbe piensa.

Desde la perspectiva de la Campaña, la construcción de discurso “hacia afuera” conlleva problemas de representación. Es recurrente el discurso político que intenta representar al movimiento y al mundo mapuche como un todo homogéneo sin conflictos ni diferencias al interior. Ante esto la Campaña se plantea la necesidad de explicitar tensiones, discusiones, momentos críticos en los cuales las distancias y las diferencias generan reflexión. Por ello, para cerrar este acápite, considero necesario señalar que las diferentes concepciones sobre la política que tienen los agrupamientos de jóvenes mapuche no siempre conviven armónicamente.

La perspectiva de los autónomos centrada en la idea de militancia como destino y enmarcada en una situación de emergencia que demanda “combatir”, fricciona con la práctica que los rukache definen como militancia de base, que no necesariamente plantea una relación de confrontación directa con agencias estatales y privadas. Finalmente, la propuesta de activismo de “las mapurbe” entra en fricción con propuestas basadas en la construcción de discurso público que demandan posicionamientos dicotómicos.

Si bien los agrupamientos no persiguen la confrontación y tienen una trayectoria de arenas

políticas compartidas, ya sea en el movimiento estudiantil/juvenil, en la Resistencia Heavy Punk o en distintos ámbitos políticos y ceremoniales mapuche, a veces las diferentes lógicas que orientan sus acciones generan confrontación. Esa fricción, ese debate, coexiste con la certeza de que pertenecen al mismo Pueblo, con relaciones de amistad y vecindad y con vínculos de parentesco. Las relaciones construidas en ámbitos explícitamente considerados políticos por las diferentes teorías nativas se entrelazan complejamente con tramas de relaciones configuradas en ámbitos que no necesariamente se consideran políticos: el parentesco, la vecindad, la comunidad, las ceremonias, etc. Es a través de esa trama que se configuran los procesos que acaban refrendando o redefiniendo sentidos hegemónicos, procesos que la teoría antropológica considera políticos.

En esa tensión entre teorías nativas distintas sobre lo político y pertenencias compartidas, se provoca el debate que voy a presentar en el acápite final. Se trata una de las principales preocupaciones de la Campaña en el presente: la práctica de destruir el propio cuerpo en función de “la lucha”. El análisis que presentaré es compartido por la Campana de Autoafirmación Mapuche *Wefkvetuyiñ* -estamos resurgiendo-. Por lo tanto, el posicionamiento de la enunciación estará colocado en el marco de la tercera de las teorías nativas sobre lo político que introduce en este acápite, una teoría centrada en el activismo crítico.

5. La política en y con el cuerpo

Para introducir la discusión, partimos de considerar al cuerpo como una dimensión analítica de las prácticas socioculturales, recuperando el enfoque que lo considera locus de la práctica social y no medio pasivo de expresión. Desde esta perspectiva, la práctica corporal está constituida socialmente a través de discursos y formas de disciplinamiento y es, al mismo tiempo, constituyente de lo social, performativamente. Es decir, que la imbricación de los discursos sociales sobre la materialidad de los cuerpos no supone su total determinación (Citro, 2004).

A pesar de que se supone que en un parlamento la centralidad está dada por la circulación de la palabra (Briones, 2007; Ramos, 2004), el encuentro de 2005 se caracterizó por la centralidad de las

actividades prácticas: traer agua, cocinar, buscar leña, hacer el fuego, etc. Las disputas y las diferencias entre los grupos de jóvenes y su “compromiso” político se medían a través de su participación en estas tareas prácticas. La centralidad del cuerpo durante el encuentro fue básicamente sostenida por los autónomos, que habían cumplido un rol fundamental en la coordinación del evento. Mientras para los rukache el compromiso con el evento pasaba por garantizar la provisión de alimentos a partir de las gestiones realizadas ante organismos estatales y empresas, para los autónomos pasaba por realizar actividades demandantes como cavar pozos, desmalezar, acarrear leña, etc.

El énfasis en este tipo de prácticas es recurrente entre ellos, del mismo modo que la realización de actividades en lugares distantes y de difícil acceso bajo condiciones climáticas desfavorables como lluvia, nieve y frío extremo. Asimismo, se encuentran muchas veces exponiendo sus cuerpos a la violencia policial como parte de su práctica política. Según sus propias palabras, si los ancianos tienen la “Sabiduría”, los jóvenes tienen la “Fuerza”. Levantan una serie de valores morales positivos asociados a la fortaleza, que provienen de la reelaboración de interpelaciones de clase (trabajadora) y género (masculino). A esos valores se suman ciertas estéticas-como la que promueve el punk- que específicamente disponen del cuerpo para realizar las acciones de resistencia, la “acción directa” (Satué, 1996). En estos marcos, el espacio de realización de la dignidad pasa por la exposición visible del propio cuerpo al servicio de la justicia, en oposición a la “kietud” y la “komodidad”.¹⁷

La actualización del rasgo de fortaleza corporal que forma parte de la construcción del grado de edad de la juventud se combina también con la importancia que tiene en la construcción de masculinidad (Archetti, 2003) y también en los atributos de la clase trabajadora cuyas tareas generalmente tienen una demanda mayor de fuerza. Entonces, mientras la maternidad y el cuidado de la familia ofrecen a las mujeres (urbanas, de clase trabajadora) alternativas dignificantes que también implican disciplinamiento corporal y

¹⁷ Veo kon preocupación la kietud y el alto grado de sumisión en la ke sé enkuentra la gente MapuChe de esta ciudad y la región (...) Si no tenemos Tierras es porque somos cobardes y no nos animamos a recuperarlas; si no nos alcanza para komer es porque la komodidad nos gana y no somos kapaces de sembrar y kriad Nuestro propio alimento (fragmento de un mensaje público warriacewala, 20/10/2005, así escrito en el original).

vulnerabilidades (muertes por abortos clandestinos, complicaciones obstétricas), la vía honorable y digna de realización de los varones pasa por la puesta en práctica de su fortaleza física en el trabajo, en la confrontación con la policía, etc. El mismo MapUrbe'zine -la publicación gráfica de la Campaña- quedó atrapado en esas estéticas y moralidades que se expresan en la gráfica a través de dibujos de cuerpos masculinos musculosos y furiosos.¹⁸

Varias de las organizaciones mapuche conformadas en la década de 1990 en Chubut, Río Negro y Neuquén, interpelan a los jóvenes y a las jóvenes del movimiento mapuche con base en una lógica en la que la situación de "urgencia" obliga a una "movilización permanente" que requiere de respuestas contundentes y efectivas en lo inmediato. Según esta lógica, el rol de los jóvenes mapuche -en tanto subjetividad hegemonícamente definida en la interfase entre edad y aboriginalidad- es ir al frente de los reclamos y, si la situación política y "nuestra gente" así lo requieren, enfrentarse con quienes los reprimen.

La mayoría de los jóvenes mapuche urbanos son obreros de la construcción, sub-ocupados, desocupados que viven en las periferias de las ciudades con limitadas posibilidades económicas y políticas de cambiar su situación. Ante esto, la preocupación política de la Campaña es que este lugar de dignidad y lucha que el movimiento mapuche contemporáneo ofrece a sus jóvenes acabe generando más fragmentación. Este modo particular de concebir el rol de la juventud mapuche se entrama con un esquema moral que interpela a los varones jóvenes midiendo su capacidad de resistencia individual en función de la urgencia. Este esquema moral se entrelaza en el contexto presente del movimiento mapuche, con otra serie de interpelaciones que también les están diciendo a los jóvenes que lo único que pueden hacer por "la sociedad" es entregar su cuerpo.

El violentamiento de los cuerpos resulta funcional a las interpelaciones hegemónicas que construyen el status de los jóvenes pobres de las periferias urbanas como "seres matables" (Pita, 2007). Al mismo tiempo, responde a las políticas

estatales más agresivas que quieren a los mapuche que se movilizan por sus derechos: encarcelados, reprimidos físicamente y, en el más extremo de los casos, muertos (o como dirían los historiadores y antropólogos de la nación: extinguidos). El dilema es que no basta con poner en evidencia los modos en que las corporalidades promovidas por el movimiento responden al orden establecido, porque entonces estaríamos yendo en contra de un sentido arraigado de dignidad, realización y honor que está asociado a esas corporalidades.

Por lo tanto, no se trata solamente de deconstruir racionalmente, sino de generar una reelaboración poética y estética que permita configurar otros lugares de dignidad, otros cuerpos legítimos. Este debate está lejos de estar resuelto y siempre está presente sobre la mesa de la Campaña. Nuestras reflexiones en ese sentido tienen que ver con la posibilidad de visibilización de otras trayectorias y otros cuerpos mapuche, a la vez que las acciones que promueven el violentamiento de los cuerpos jóvenes, masculinos y pobres, se siguen ejerciendo. El desafío para un activismo como el nuestro, centrado en el trabajo en arte y comunicación, es cómo intervenir en un campo donde estas subjetividades se constituyen tan fuertemente como lugares de enunciación y praxis, como voces y cuerpos legítimos.

6. Palabras finales

A partir de una aproximación antropológica a lo político en tanto proceso que cuestiona, define, disputa y redefine sentidos, el recorrido de este artículo se centró en indagar en las teorías nativas sobre lo político en tanto marcos de sentido contruidos y disputados por los actores que participan del proceso. Se trata, entonces, de un proceso definido antropológicamente como político, en el que los discursos y prácticas toman como tópico las nociones sociales sobre lo político. Este recorrido se sitúa en la arena del activismo mapuche contemporáneo y considera como actores un conjunto de agrupamientos que comparten un posicionamiento en tanto "jóvenes" y en tanto "mapuche" como categorías auto y alter adscriptivas. El análisis se centra, entonces, en teorías nativas cuya elaboración parte de articulaciones de agencia que se posicionan explícitamente en la interfase entre los clivajes etario y étnico. Estas

¹⁸ Hacia las últimas ediciones, la imagen fue dejando lugar al texto y el dibujo a la fotografía, reflejando una intención más archivística que de impacto visual. Las imágenes del MapUrbe'zine están disponibles en: <http://hemi.nyu.edu/cuaderno/wefkvletuyin/komik1.htm>.

articulaciones de agencia se producen en el marco de interpelaciones que constituyen las subjetividades hegemonícamente definidas en ambas claves y que, a su vez, se entranan complejamente con interpelaciones de clase y de género.

A pesar de constituirse a partir de los mismos clivajes y de participar en una arena compartida atravesada por la noción performativa de “estar en lucha”, los distintos agrupamientos construyen teorías diferentes que disputan acentos sobre categorías como “militancia”, al vincularla con campos semánticos que provienen de trayectorias sociopolíticas distintas. La producción de sentido en torno a esta multiplicidad de trayectorias es lo que otorga heterogeneidad al campo y lo que permite la movilidad en el marco de interpelaciones homogeneizadoras.

La aproximación etnográfica de este artículo introduce una descripción densa de esa trama sin dejar de lado los aspectos conflictivos que presenta. En términos generales, se pueden distinguir tres teorías nativas. Por un lado, “los rukache” eligen definirse como “militantes de base” en oposición a la “actividad política”. Para ellos la “militancia” pasa por la reflexión sobre la identidad, las historias y vínculos familiares, la relación con vecinos y *lamgen* [otros mapuche], la apertura de “puertas” y “caminos”. En un matiz diferente, los autónomos reclaman una “militancia” utópica basada en el trabajo corporal y en la exposición visible en un contexto de urgencia que propone un escenario con sólo dos posiciones posibles enfrentadas que medirán su “fuerza”. Finalmente, a las construcciones de discurso y a las escenificaciones públicas, “las mapurbe” oponen un activismo basado en el análisis crítico de la propia práctica para habilitar intersticios y movibilidades en lugar de posiciones. Ese análisis crítico se alimenta de trayectorias de pensamiento académico, entre otras, e incluye mi participación como investigadora y activista. Concluyo este artículo, entonces, posicionando explícitamente el lugar de enunciación en esa última teoría nativa y colocando en discusión las corporalidades hegemónicas que son actuadas por los jóvenes mapuche en el presente del movimiento.

Las trayectorias personales y colectivas atravesadas por diferentes categorías, prácticas y estéticas definen un escenario político heterogéneo donde la discusión sobre cómo llevar adelante “la

lucha” es permanente. En ese movimiento, en los intersticios que provoca, se van configurando nuevas subjetividades y se van inscribiendo nuevas trayectorias en la interfase entre edad y aboriginalidad.

7. Glosario de términos en idioma mapuche

- *Chraun*: Parlamento. También se suele escribir *xawvn* o *traün*. *Futa*: Grande. También se suele escribir *fvta* o *füta*. *Futa chraun*: Parlamento grande.
- *Gvlam*: Consejo.
- *Kimvn*: Conocimiento.
- *Lamgen*: Vocablo referido a otra persona mapuche (hombre o mujer) hablado por una mujer. Si el hablante es hombre, el término para referirse a los varones mapuche es *peñi*.
- *Mapuzugun*: Habla de la tierra. Denominación del idioma mapuche.
- *Pichikeche*: Gente pequeña. Niños.
- *Ruka*: Casa. *Rukache*: Gente de la casa.
- *Winka*: Invasor no mapuche.

Nombres de las organizaciones en idioma mapuche

- *Wefkvletuyiñ*: Resurgiendo en nuevos brotes de la tierras. Traducción breve: estamos resurgiendo.
- *Aukin Pivke Mapu*: Eco del corazón de la tierra.
- *Inkaial Wal Mapu Mew*: Territorio de Inkaial. Inkaial y su gente ocupaban el territorio reclamado por la comunidad antes de la conquista militar.
- *Newentuayíñ*: Que volvamos a tener fuerza.
- *Pu weche fiske menuko*: Jóvenes mapuche de *Fiske Menuko*. *Fiske Menuko*: Pantano frío. Denominación mapuche del emplazamiento donde hoy se encuentra la ciudad de Gral. Roca, provincia de Río Negro.

Lista de referencias

Abalerón, C. A. (2006, mayo). Los efectos de la caída del Plan de Convertibilidad sobre el turismo, la movilidad poblacional y las desigualdades de San Carlos de Bariloche, Argentina. Ponencia presentada en el IX Seminario Internacional de la Red de Investigadores en globalización y

- Territorio (RII), Departamento de Economía y Departamento de Geografía y Turismo, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Actas en CD.
- Archetti, E. (2003). *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Balbi, F. A. & Rosato, A. (2003). Introducción. En F. A. Balbi & A. Rosato (Comps.), *Representaciones sociales y procesos políticos. Estudios desde la antropología social* (pp. 11-23). Buenos Aires: Antropofagia – Ides.
- Beckett, J. (Comp.) (1988). *Past and Present. The construction of Aborignality*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- Briones, C. (1998). *La alteridad del “Cuarto Mundo”. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Briones, C. (comp.) (2005). *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Briones, C. (2006). Questioning State Geographies of Inclusion in Argentina: The Cultural Politics of Organizations with Mapuche Leadership and Philosophy En Sommer, D. (Ed.) *Cultural Agency in the Americas* (pp. 248-278). Durham: Duke University Press.
- Briones, C. (2007). “Our struggle has just begun” Experiences of Belonging and Mapuche Formations of Self En M. de la Cadena & O. Starn (eds.) *Indigenous Experience Today*. Durham: Duke University Press.
- Briones, C. & Delrio, W. (2002). Patria sí, colonias también. Estrategias diferenciales de radicación de indígenas en Pampa y Patagonia (1885-1900). En A. Teruel, M. Lacarrieu & O. Jerez (Comps.) *Fronteras Ciudades y Estados*. Córdoba: Alción Editora.
- Cañuqueo, L. & Kropff, L. (2007, noviembre). La reapropiación del género fanzine en el circuito heavy-punk mapuche. Notas sobre corporalidad, moralidad y política. Ponencia presentada en 1ª Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes, Red de Investigadores/as en Juventudes Argentina (Reija), La Plata, Argentina. Actas en CD.
- Cañuqueo, L., Kropff, L., Rodríguez, M. & Vivaldi, A. (2005). Tierras, indios y zonas en la provincia de Río Negro En Briones, C. (Ed.) *Cartografías Argentinas: Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, pp. 119-149. Buenos Aires: Antropofagia.
- Citro, S. (2004, mayo). La construcción de una antropología del cuerpo: propuestas para un abordaje dialéctico. Ponencia presentada en VII Congreso Argentino de Antropología Social, Villa Giardino, Córdoba, Argentina. Actas en CD.
- Colectivo Situaciones (2003). Sobre el militante investigador. Consultado el 22 de enero de 2007 en el URL: <http://transform.eipcp.net/transversal/0406/colectivosituaciones/es>.
- Delrio, W. (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la patagonia 1872-1943*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Durham, D. (2000). Youth and the Social Imagination in Africa: Introduction to Parts 1 and 2 *Anthropological Quarterly*, 73 (3), pp. 113-120.
- Favaro, O., Iuorno, G. & Cao, H. (2006). Política y protesta social en las provincias argentinas. En *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*, G. Caetano (Comp.). Buenos Aires: Clacso.
- Frederic, S. (2005). Región etnográfica microanálisis. A propósito de la política como problema moral en una ciudad bonaerense. En S. Frederic & G. Soprano (Comps.), *Cultura y política en etnografías sobre la Argentina* (pp. 315-341). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Frederic, S. & Soprano, G. (2005). Introducción. En S. Frederic & G. Soprano (Comps.) *Cultura y política en etnografías sobre la Argentina* (pp. 11-65). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Geertz, C. (1997 [1973]). Descripción densa. Hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40). Barcelona: Gedisa.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Norma.
- Hale, Ch. R. (2006). Activist Research v. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology *Cultural Anthropology*, 1 (21), pp. 96-12.
- Hall, S. (1993). What Is This “Black” in Black Popular Culture? *Social Justice*, 20 (1-2), pp. 104-114.

- Human Rights Watch & Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas (2004). Proceso indebido: Juicios antiterroristas, tribunales militares y los Mapuche en el sur de Chile. Consultado el 4 de septiembre de 2005 en el URL: <http://www.hrw.org/spanish/informes/2004/chile1004/>.
- Kertzner, D. I. (1978). Review: Theoretical Developments in the Study of Age-Group Systems *American Ethnologist*, 5 (2), pp. 368-374.
- Kropff, L. (2005). Activismo mapuche en Argentina: trayectoria histórica y nuevas propuestas. En P. Dávalos (Comp.) *Pueblos indígenas, estado y democracia* (pp. 103-132). Buenos Aires: Clacso.
- Kropff, L. (2008). Construcciones de aboriginalidad, edad y politicidad entre jóvenes mapuche. Tesis para optar al grado de Doctora en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Tesis doctoral no publicada).
- Mouffe, Ch. (1981). Hegemony and ideology in Gramsci. En Bennet, Martin, Mercer & Woollacott (Comps.) *Culture, ideology and social process*. Londres: The Open University Press.
- Organización Mapuche “Newentuayin” y Pu weche fiske menuko (Jóvenes Mapuche de Fiske Menuco) (2001). Postura Mapuche frente a la incorporación de “la variable indígena” en el Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. Consultado el 3 de mayo de 08 en URL: <http://www.mapuche.info/mapuint/Newentuayin011000.html>.
- Pita, M. V. (2007). Formas de morir y formas de vivir: los familiares de víctimas de la violencia policial. Tesis para optar al grado de Doctora en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Tesis doctoral no publicada).
- Radcliffe-Brown, A. R. (1929) 13. Age Organization-Terminology *Man*, 29 (21).
- Ramos, A. (2004, octubre). “No reconocemos los límites trazados por las naciones”. La construcción del espacio en el Parlamento mapuche-tehuelche. Ponencia presentada en Meeting of the Latin American Studies Association, Las Vegas, Nevada, Estados Unidos.
- Ramos, A. (2007). Movilidades estructuradas en un conflicto por tierras: juicios y desalojos en la comunidad Vuelta del Río *Anuario IEHS*, 21.
- Ramos, A. & Delrio, W. (2005). “Trayectorias de oposición. Los mapuches y tehuelches frente a la hegemonía en Chubut”. En C. Briones (Ed.) *Cartografías Argentinas: Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, pp. 79-118. Buenos Aires: Antropofagia.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Norma.
- Sanchez, D. C., Sassone, S. M. & Matossian, B. (2007). Barrios y áreas sociales de San Carlos de Bariloche: Análisis geográfico de una ciudad fragmentada. Ponencia presentada en IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Asociación de Estudios de Población de la Argentina. Actas en CD.
- Satué, F. J. (1996). *Sex Pistols. El orgullo punk*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Scandizzo, H. (2004). ‘Indio’ significaba otra cosa más que aquel vasallo que agacha la cabeza permanentemente En *Latinoamerica-online. Popoli Indigeni* [Revista virtual], Milan. Consultado el 3 de marzo de 2007 en el URL: <http://www.latinoamerica-online.info/soc04/indigeni03.04.html>.
- Silverstein, M. (1976). Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description. En K. Basso & H. Selby (Comps.). *Meaning in Anthropology* (pp. 11-55). Albuquerque: Univ. of New Mexico.
- Spivak, G. (1988). Can the Subaltern Speak? En C. Nelson & L. Grossberg (Comps.) *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). Urbana-Champaign: Univ. of Illinois Press.
- Svampa, M. (1994). *El dilema Argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*. Buenos Aires: Ed. El Cielo por Asalto.
- Svampa, M. & Pandolfi, C. (2004). Las vías de criminalización de la protesta en Argentina *OSAL Observatorio Social de América Latina*, 14, pp. 285-296. Buenos Aires: Clacso.

Referencia para citar este artículo: Lozano, M. C. & Alvarado, S. V. (2011). Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 101 - 113.

Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá*

MARTHA CECILIA LOZANO**

Pontificia Universidad Javeriana. Universidad Católica de Colombia. Bogotá.

SARA VICTORIA ALVARADO***

Directora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.
Directora de la línea de investigación en Socialización Política y construcción de subjetividades del mismo
Doctorado y asesora del proyecto "Niños y niñas constructores de paz".

Artículo recibido en septiembre 14 de 2009; artículo aceptado en noviembre 26 de 2009 (Eds.)

• **Resumen:** En este artículo se presentan los resultados de la investigación llevada a cabo entre 2006 y 2009 sobre discursos y acción política en siete grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá.

Teórica, epistemológica y metodológicamente, se sustentó la investigación en los planteamientos de Hannah Arendt (2001a, 2001b), se complementaron con las comprensiones de Kohn (2005), Brunet (2007), Sánchez (2003), Greppi (2006) y Fraser (1997, 2008).

El trabajo se desarrolló desde cuatro categorías fundamentales: concepciones de política, ciudadanía; condicionantes de la política, democracia y la ciudadanía; detonantes de la acción política de los colectivos de jóvenes y las formas de acción política de los jóvenes y las jóvenes. Se Concluye con la necesidad de una educación para la participación política y la reconfiguración ética en Colombia.

Palabras clave: Política, juicio, discurso, acción, poder, democracia, ciudadanía.

Julgamentos, discursos e ação política em grupos de jovens estudantes universitários de Bogotá

• **Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada entre 2006 e 2009, em discursos e ação política em sete grupos de jovens universitários em Bogotá.

Teóricas, epistemológicas e metodológicas de pesquisa foi suportada pela abordagem de Hannah Arendt (2001a, 2001b), foram complementadas com as idéias de Kohn (2005), Brunet (2007), Sánchez (2003), Rosenthal (2006) e Fraser (1997, 2008).

O trabalho foi desenvolvido a partir de quatro categorias principais: as concepções de cidadania política; restrições da política, da democracia e da cidadania; desencadear uma ação política por parte dos jovens e das formas de ação política dos jovens. Conclui-se com a necessidade de educação para a participação política e ética na reconfiguração da Colômbia.

Palavras-chave: Política, julgamento, discurso, ação, poder, democracia, cidadania

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta los resultados de la investigación denominada La política, la democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá, presentada por Martha Cecilia Lozano para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde - Universidad de Manizales. Desarrollada entre mayo de 2006 y agosto de 2009. El proyecto fue avalado el 17 de febrero de 2007 a través de la evaluación de pares y la sustentación pública.

** Psicóloga. Magister en Desarrollo Educativo y Social, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: marthalo2001@yahoo.com

*** Psicóloga. Magister en Ciencias del Comportamiento y Doctora en Educación. Correo electrónico: toya_alvarado@hotmail.com

Trials, addresses and political action in groups of young undergraduates of Bogotá

• **Abstract:** *This article presents the outcome of research conducted between 2006 and 2009 on speeches and policy action in seven groups of young university students in Bogotá.*

Theoretical, epistemological and methodological research was supported by the approach of Hannah Arendt (2001a, 2001b), were supplemented by the insights of Kohn (2005), Brunet (2007), Sánchez (2003), Rosenthal (2006) and Fraser (1997, 2008).

The research was developed from four main categories: conceptions of political citizenship; constraints of politics, democracy and citizenship; trigger political action by young people and forms of political action by young people. It concludes with the need for education for political participation and ethics in Colombia reconfiguration.

Key words: Policy, trial, address, action, being able to, democracy, citizenship

-1. Introducción. -2. Referentes teóricos. -3. Procesos metodológicos. -4. Los jóvenes y las jóvenes como sujetos políticos: entre el juicio, el discurso y la acción. -5. Urgencias políticas, democráticas y ciudadanas en Colombia. -Lista de referencias.

1. Introducción

La política se ha constituido en uno de los temas de amplia reflexión en las ciencias sociales y humanas. Sus cambios aunados a los de la sociedad, han dado lugar a diferentes preguntas tanto en su conceptualización, como en las prácticas que ella encierra en términos de socialización, representación, cultura política o participación en particular de los jóvenes, debido a su aparente indiferencia frente a ella.

Con frecuencia los estudios sobre la participación política de los jóvenes concluyen que es baja, especialmente en los procesos electorales o, incluso, categóricamente se dice que los jóvenes no participan porque no tienen ningún interés en el tema. No obstante, es importante tener en cuenta que la política va más allá de los procesos electorales y que cada generación de jóvenes, de acuerdo con las circunstancias históricas, políticas, sociales, económicas y culturales, tiene sus formas propias de hacerse políticamente visibles.

El distanciamiento que algunos jóvenes tienen de la política, sugiere la necesidad de cambio en la sociedad colombiana. Escuchar sus apreciaciones, sus argumentos y conocer sus acciones políticas puede develar sentidos que las estadísticas o los estudios explicativos, por su lógica, no permiten ver u oír.

Se trata de comprender a los jóvenes como sujetos políticos, desde distintos lugares de referencia, incluso desde el distanciamiento, dado que éste encierra argumentos que probablemente van más

allá de la apatía o del no gusto por la política. Justamente su pensamiento, sus argumentos y acciones pueden dar luces para comprender formas distintas de respuesta ante la política y para propiciar cambios en ella.

Se trabajó con siete grupos de estudiantes universitarios, hombres y mujeres, de las facultades de psicología, ciencias políticas, teología, sociología, administración pública, comunicación social y ciencias sociales, cuyos discursos políticos aportan a la reconfiguración de procesos de socialización y de una cultura política menos acrítica y más comprometida con el país; a la consolidación de una cultura política y ciudadana verdaderamente democrática, en la que los jóvenes puedan participar desde sus propios referentes, que sean reconocidos como ciudadanos plenos de derechos y que, ellos, a su vez, puedan apropiarse adecuadamente de sus deberes ciudadanos y contribuir a los cambios que requiere el país, en un proyecto de nación que comprometa a todos.

Una perspectiva de apertura como la que se ha pretendido en este estudio, implica ver a los jóvenes desde una perspectiva política en devenir en la que ellos no quieren ser señalados como protagonistas violentos, como apolíticos, ni como indiferentes ante las condiciones sociales y políticas que hoy tiene Colombia.

2. Referentes teóricos

El sentido de la política

La política, expresa Arendt (2001a), surge

entre los hombres porque el hombre por sí sólo es apolítico. La política, entonces, se crea como relación en la que una pluralidad de hombres discuten y actúan en torno a los asuntos públicos de interés común;¹ por consiguiente, la acción política queda condicionada por las múltiples y diversas voluntades de los ciudadanos.

Son fundamentales para la condición política de los ciudadanos la natalidad y la libertad. La natalidad, tal como es propuesta por Arendt (2001a), es el fundamento de todas las actividades humanas; pero en particular tiene estrecha relación con la acción como inicio o novedad, teniendo en cuenta que la acción es por definición la categoría central de la política (Brunet, 2007).

Desde una perspectiva fenomenológica, la natalidad está referida al hecho de que los seres humanos son los únicos que nacen y re-nacen cuando se inaugura un nuevo sentido o cuando actúan de manera inesperada. Son los únicos que viven entre muchos creando sentidos comunes. Con la natalidad, el recién llegado toma iniciativa y rompe la continuidad del tiempo.

La natalidad hace posible un nuevo comienzo cada vez que un nacimiento se produce en el mundo. Este recién llegado es un *initium* en cuanto es un agente que comienza algo, y principiante, dado que es un Ser de acción, un Ser que puede introducir en el mundo lo inesperado. La natalidad derrota a la muerte posibilitando la permanencia en el recuerdo comunicado a través de la narración (Corral, 1994; Prada, 2006).

Nacer es estar en el proceso de llegar a ser, en el proceso de un devenir en el que el hombre recién nacido articula su identidad en una cadena de inicios, de acciones y novedades. El nacimiento de los hombres, como parte del juego del mundo, significa seguir y seguir queriendo lo querido una vez. Es una auténtica memoria de la voluntad (Nietzsche, 1975). La voluntad de hacer promesas, porque los seres humanos se responsabilizan de la continuidad del mundo, más allá de la muerte. Con su nacimiento y la voluntad de hacer y cumplir las promesas, cada hombre hace posible la existencia

del mundo (Arendt, 2001a).

En el espacio público se da el encuentro de la libertad de los hombres como ciudadanos. Se trata de la libertad de decir y hacer, de moverse, de estar en el mundo y encontrarse con otros ciudadanos para dialogar e intercambiar puntos de vista sobre los asuntos públicos de interés común, y realizar acciones en conjunto. Es la esfera pública el escenario de encuentro con los diversos, de la igualdad de desigualdades porque la característica básica de los seres humanos es su diversidad, su pluralidad. Es en este espacio en el que se muestran, gracias a la palabra, las distintas opiniones de los ciudadanos (Larrauri-Max, 2001).

A través de la palabra y la acción, los ciudadanos pueden crear un mundo compartido en el que se puedan dar las múltiples perspectivas en un espacio de relación en el *entre nos* de ese encuentro con los otros. No obstante, para gozar de ella, es necesario liberarse de las necesidades, para poder imaginar y hacer con otras cosas que introduzcan novedad en el mundo (Arendt, 1973/1998).

En el dominio público, la posibilidad de comenzar se actualiza a través del discurso y la acción; por consiguiente, lo que refleja la verdadera esencia de la política es la vida dedicada a los intereses públicos, allí donde se da lugar a la excelencia humana, a la *areté* o *virtus*, para los romanos, corresponde a lo que se denomina como *vita negotiosa* o *actuosa*. Es el espacio de actuación conforme a la razón, en el encuentro con los otros; diferente del gregarismo, que también se encuentra en los animales (Franzé, 2004). Desde este punto de vista, Arendt (2001b) distingue la política de la organización social, jurídica y administrativa de las ciudades, aspectos que en la contemporaneidad sí se incluyen en la política.

En ese contexto de la pluralidad, el diálogo y no la fuerza son la condición para persuadir y convencer y propiciar acciones orientadas al cambio, para lo cual se requiere la valentía de exponerse en el escenario público a la vista de los demás. En esa gran virtud política, la valentía, se corren riesgos como no ser entendidos, no ser seguidos, equivocarse, e incluso verse afectada la seguridad personal. En la esfera pública se expone, mediante la palabra y la acción, la buena vida: la libertad, la dignidad, el reconocimiento.

¹ La palabra «política», hacía referencia para los griegos, a aquello que pertenecía a la *polis*. Lo político era lo opuesto a lo privado, personal o particular, y se refería a lo común y a lo que a todos concernía. Así, para Aristóteles el dominio «político» era el gobierno de los libres e iguales; de esta manera la política se identificaba con una forma específica de ejercicio del poder (Del Águila, 2003). De allí el importante retorno que hacer Arendt a la tradición griega, sin quedarse en ella.

La acción como praxis

Arendt (2001b) asume una visión integral de la condición humana. Ve en las facultades humanas de la libertad y el lenguaje (Arendt, 2002b), en la disposición estética [*aisthesis*: sensibilidad] de la comprensión y en los valores éticos de la *philia*, de la promesa y del perdón, los condicionantes de la acción política (Cano, 2004).

El análisis de la *vita activa* que hace Arendt (2001b), le permite recuperar la acción como inicio y como novedad. Actuar, del verbo griego *archein* («comenzar», «guiar» y finalmente «gobernar»), y *pratein* («atravesar», «realizar» «acabar»), y del latín *agere* («poner en movimiento», «guiar») y *gerere* (cuyo significado original es «llevar»), es la razón de ser de la política.

La acción se diferencia de la labor y el trabajo por ser constitutiva de la libertad y por su impredecibilidad, en el sentido de que tiene un comienzo conocido, pero nunca tiene un fin predecible. Gracias a la palabra y a la acción el mundo se revela como un espacio habitable en el que es posible la vida con los otros hombres.

La acción es el mayor referente de la *vita activa*; en ella se hace evidente el aparecer en público, y su característica es que da lugar vital a lo nuevo. La acción como *natalidad* está referida fundamentalmente al hecho del inicio. Nacer es entrar a formar parte de un mundo que preexiste a los hombres, por ello nacer es aparecer, hacernos visibles por primera vez ante los otros. Es entrar a formar parte de un mundo común, de un mundo plural de espectadores, porque somos a un mismo tiempo perceptor y objeto percibido, y formamos parte de un contexto. En la *Vida del Espíritu*, Arendt (2002a) hace referencia a este hecho así: “no sólo estamos en el mundo, sino que formamos parte de él” (p. 35).

La acción sólo es política si va acompañada de la palabra (*lexis*), del discurso (Birules, 2007). Sólo en la conversación el mundo se puede experimentar como un mundo común; sólo en la intersubjetividad que se propicia a través del habla es posible comprender cómo el mundo es realmente “...lo que está entre nosotros. Lo que nos une y nos separa” (Birulés, 2001, p. 19).

La acción política es la forma de acción y el modo de *ser* propio de los hombres que tienen *logos* y coordinan sus acciones mediante la palabra articulada como discurso racional. Por consiguiente,

es a través de la comprensión de la acción que se pueden develar los problemas, peligros y amenazas de la época moderna y del mundo moderno.

La acción se hace realmente histórica, por su despliegue en el tiempo y porque inscribe esta temporalidad en la red del lenguaje, de significados de manera amplia, en un contexto público. Es desde aquí que la acción adquiere un sentido, una finalidad. A la luz de la teoría narrativa, la apertura y extensión del campo de la acción se hace a través de un doble movimiento de complejidad ascendente a partir de las prácticas, y de especificación descendente a partir del horizonte vago y móvil de ideales y de proyectos a la luz de los cuales una vida humana se aprehende en su unidad.

En este proceso juega un papel fundamental la comprensión de la experiencia política como producto de una praxis, la que, como expresa Kohn (2005), al ser “penetrada” por el juicio valida una serie de decisiones logradas por acuerdo, dentro del contexto de la pluralidad de opiniones en encuentro.

Juicio y pensamiento

El tema del juicio se constituyó en uno de los pilares de la obra de Hannah Arendt, para explicar la condición del hombre contemporáneo frente a los acontecimientos del mundo moderno. Trabaja esta autora, aunque no de manera amplia, la relación entre el pensar y el juzgar, la moral y la política (Arendt, 1999; 2002a; 2003a; 2003b; 2005). En su evolución del pensamiento, llega a la vida como pensamiento y al pensamiento como vida. Es decir, a la vida como experiencia de pensamiento, como lo manifiesta Kristeva (2003).

Su análisis a partir del juicio a Eichmann en Jerusalén y su retorno a las ideas de Kant, en relación con el juicio estético como fundamento de una posible filosofía política del autor, evoca el gusto y el juicio reflexionante como aspectos fundamentales en el pensamiento y la acción política.

El sentido común es el que pone en evidencia la relatividad del gusto, de allí que algunos objetos puedan ser más valorados que otros, de acuerdo con su calidad (Quintana, 2008). Es un juicio que se basa en el sentimiento y no en determinadas propiedades del objeto.

Kant parte de la cuestión del gusto, centrado en el uso del lenguaje para, a través de él, declarar

que algo es bello; este es el juicio del gusto, el cual es hecho por todos los seres humanos. Se busca analizar el sentido de tales juicios, a través del develamiento de lo que se quiere dar a entender cuando se comunica, para luego determinar las condiciones que lo hacen razonable.

Son los espectadores los que juzgan quienes tienen la última palabra, puesto que son ellos quienes determinan que un acontecimiento pertenece o no a la historia. Expresa Denny (1994), interpretando a Arendt, que no son ni el éxito ni el poder desnudo los que determinan la significación o la grandeza de un acontecimiento. Sólo los espectadores, que constituyen el espacio de la historia (la memoria) en el que todas las acciones y las obras de arte se inscriben y, por lo tanto aparecen, pueden emitir el juicio último sobre un acontecimiento, por la calidad de su existencia.

El autor agrega: “esta podría ser considerada la función política del juicio” (p. 91). De allí que la acción, como la categoría central del pensamiento político de Arendt, está acompañada del juicio como facultad que responde a las acciones y las evalúa y la palabra.

En el ámbito de la política no es posible moverse sin juicios, porque el pensamiento político se basa esencialmente en la capacidad de juzgar. Gracias al juicio, la persona se reconoce y establece afinidades o distancias con otros. Por consiguiente, en la facultad del juicio, el pensamiento (*Denken*) es la actividad espiritual de la autorreflexión que busca el “significado” en el sentido kantiano.

El pensamiento es una actividad espiritual que podríamos actualizar todos los seres humanos, salvo situaciones-límite en las que uno se ve imposibilitado como la enfermedad, la guerra o algo similar; pero en situaciones normales todos los seres humanos tenemos dicha potencialidad, la actualicemos o no (Cano, 2004, p. 112).

Hannah Arendt (2003a) encuentra en el juicio reflexionante propuesto por Kant, un instrumento de gran valor para sustentar la validez intersubjetiva de la acción política de los ciudadanos reconocidos como diversos entre iguales; por consiguiente el juicio es la más política de las capacidades mentales de los seres humanos. Su ausencia propicia la banalidad del mal, la incapacidad para pensar desde el punto de vista de otras personas.

La banalidad (Arendt, 2003a) o la banalización

del mal (Brunet, 2007), implica la superficialidad y liviandad con la que los crímenes se convierten en “actos del servicio, en cumplimiento de órdenes”. Así, la ironía se vuelve un derecho, no sólo un *pathos* para realizar el mal (Kristeva, 2003), y la razón se vuelve enemiga de la moralidad (Bauman, 2008).

En consecuencia, juicio, discurso y acción se constituyen en las tres actividades cuyo resultado final “siempre será una historia con bastante coherencia para contarla, por accidentales y fortuitos que los acontecimientos y sus causas puedan parecer” (Arendt, 2001a, p. 111)².

3. Procesos metodológicos

Para el desarrollo de esta investigación se asumió la perspectiva epistemológica y metodológica de la fenomenología como un camino, como posibilidad, como algo no manifiesto, ni obvio, como el cómo de la investigación, de la ontología como hermenéutica de la facticidad y no como un método objetivo que da cuenta de verdades absolutas (Heidegger, 2000; Arendt, 2005b).

En esta perspectiva de la fenomenología, la narrativa de relatos como camino para la comprensión ha sido otro aporte fundamental, que bien se puede aprovechar para estudiar, como dice Arendt (2004a), sin apoyaturas el mundo de la vida. Con la narrativa se pueden abordar temas positivos que surgieron de los relatos de los estudiantes y las estudiantes: la ciudadanía como potencia, el Estado como alternativa, la democracia como posibilidad para el encuentro deliberativo, para la co-participación entre Estado, ciudadanía y sociedad civil, y los sujetos jóvenes como potencia. La narrativa es potente para tejer el sentido ético político del país frente a la crisis, la responsabilidad política, las víctimas. La narrativa se constituye en una *bisagra* entre la acción y la ética.

Participantes

Los resultados de esta investigación los obtuvimos del trabajo con siete grupos de estudiantes universitarios, hombres y mujeres con edades entre 17 y 28 años, para un total de 58 participantes: dos grupos de estudiantes de psicología participantes en semilleros de psicología política, un grupo de estudiantes de ciencias

² Es interesante el análisis que hace Arendt sobre la capacidad humana para hacer crecer el mundo o hacerlo decaer.

políticas, un grupo de afrodescendientes, un grupo de indígenas de la región norte de Colombia, un grupo del movimiento por la memoria histórica y el nunca más, un grupo interuniversitario de diferentes facultades de ciencias sociales y de trabajo con comunidades barriales por la palabra y la acción.

Procedimiento y momentos investigativos

Para el desarrollo del trabajo de campo planteamos los siguientes momentos:

Primer momento: Convocatoria. Hicimos una convocatoria a diferentes grupos de jóvenes que realizan sus actividades en torno a la política, la democracia y la ciudadanía.

Segundo Momento: Diseñamos los grupos de discusión bajo los siguientes criterios:

1. Caracterización de los sujetos participantes: estudiantes universitarios de instituciones de educación superior públicas o privadas y que estén participando en actividades políticas.
2. Diseño del guión temático de discusión y de las entrevistas en profundidad individuales.
3. Convocatoria de los grupos a las sesiones de análisis temáticos. Se convocarán entre 8 y 12 estudiantes para la realización de los grupos de discusión, cada sesión contará en promedio con un tiempo entre 1 ½ hora y 2 horas. Cada grupo tendrá dos encuentros a fin de garantizar los criterios de apertura, profundidad y amplitud en las temáticas. Estas reuniones se realizarán en espacios concertados dentro de la universidad y que sean viables para la realización de los encuentros.

Tercer Momento: Desarrollo de los grupos de discusión. Para la realización de estas actividades, contamos con un moderador y dos auxiliares de investigación previamente formados en la metodología de grupos de discusión. Durante el desarrollo de las discusiones en los grupos, se hicieron los protocolos correspondientes de la sesión.

Cuarto Momento: Realización de las entrevistas individuales a partir de la convocatoria a siete estudiantes —a manera de ejemplares—, como propone Arendt (2001d).

Quinto Momento: Devolución de los análisis realizados a fin de lograr el consenso intersubjetivo

sobre la información y su pertinencia para el estudio.

Sexto Momento: Análisis comprensivo de los juicios a partir de las apreciaciones, opiniones y significados que las personas jóvenes tienen respecto a las tres categorías. Los discursos encarnados en las acciones políticas de los jóvenes y las jóvenes participantes en el estudio.

Séptimo Momento: Elaboración del informe final. El momento hermenéutico, como la pre-comprensión articulada lingüísticamente en el sentido del “público de interpretación” del mundo —en ese caso de de la política— entretejido en las acciones y discursos políticos de jóvenes universitarios dentro del contexto histórico en el cual se insertan, a través de sus propias narraciones, sin subsumirlos a leyes que los predeterminen ni supeditarlos a verdades que los trasciendan, pero transitando entre lo individual y lo plural (Arendt 2001d; 2002b; 2005c).

4. Los individuos jóvenes como sujetos políticos: entre el juicio, el discurso y la acción

Concepciones de política, ciudadanía y democracia

Con la cuestión del gusto se garantiza la intersubjetividad de una forma de apreciación o valoración sobre la política, la democracia y la ciudadanía que hacen los jóvenes y las jóvenes, sin que se reduzca al ámbito del *bios theorético* o a la objetividad racional (Quintana, 2008), pero sí a la evidencia de cierta manera de relación de ellos y ellas con el mundo.

En ese ejercicio intersubjetivo de su condición política y ciudadana, los sujetos jóvenes ponen de manifiesto sus opiniones, apreciaciones o valoraciones sobre el acontecer político en Colombia, garantizando así el ejercicio plural de la libertad a través de la palabra en los espacios públicos de encuentro. Con sus formas de aparecer políticamente en la esfera de lo público, los jóvenes y las jóvenes quiebran la perspectiva de un sujeto que fundamenta toda certeza por mostrar formas diferentes e inciertas de relación con el mundo y con los otros.

Los individuos jóvenes se refieren de diferentes formas a la política. Para unos es «una forma de gobierno, de estipulación de normas, leyes y mandatos del gobierno, como formas para el acuerdo entre

ciudadanos o de ejercicio del poder desde el Estado». Para otros corresponde «al proceso de toma de decisiones mediante un sistema de gobierno para alcanzar un objetivo o fin determinado que beneficie a todos los miembros de una sociedad, quienes deben vivir según unas normas y leyes que den orden y armonía a la sociedad».

Desde otra perspectiva, la política es vista como «cultura, como una forma de vida y de ejercicio del poder y que genera una lucha permanente por el acceso al gobierno y al poder». Como cultura la política encierra «ideas, creencias, usos y prácticas sociales que están relacionadas con los asuntos públicos y el poder».

La referencia que algunos de los sujetos jóvenes hacen de la política como cultura, encierra una comprensión de la política como consustancial con el estatus que adquiere cada individuo dentro de una sociedad democrática como dirigente, como ciudadano o ciudadana, como sociedad civil. Se manifiesta en el conocimiento, los sentimientos, los valores, las actitudes, las prácticas y orientaciones de las personas y grupos hacia la política, sus instituciones y sus condiciones.

En las narrativas de los sujetos jóvenes encuentro una estrecha relación entre política, ciudadanía y democracia; estas tres categorías son sometidas al debate por ellos en cuanto a sus contenidos y alcances.

Como en el caso de la política, la gente joven hace referencia a la ciudadanía desde distintos lugares y en relación con la pertenencia como ciudadanos y ciudadanas con derechos y deberes respecto a una comunidad política. Luego es vista como «una instancia de derechos y deberes tanto de los ciudadanos como del Estado, este cumplimiento está regido por la ley». Para otro grupo de jóvenes la ciudadanía tiene que ver con «el cumplimiento de los derechos que nos asisten como ciudadanos nacidos y residentes en un país».

No obstante, las reflexiones de algunos y algunas estudiantes sobre la ciudadanía, van más allá de los derechos, las libertades y la participación. Se refieren al tema de la inclusión social, el reconocimiento, el respeto en sentido amplio y estricto de los derechos humanos y la justicia social, en cuanto a la eliminación de las desigualdades y la marginación social. Estas reflexiones son referidas en los siguientes términos: «Con la Constitución actual hay más derechos que se han reconocido

para los colombianos, pero todavía existe mucha diferencia entre ese reconocimiento, por ejemplo los grupos étnicos no tienen los mismos reconocimientos, aunque la Constitución lo diga, pues en la práctica se les discrimina; lo mismo pasa con los pobres, con los habitantes de la calle y hasta con trabajadores, y ancianos. También hay más violación de los derechos humanos y se ve más pobreza, violencia y menos justicia».

La percepción que de la ciudadanía en Colombia tienen algunos de los grupos participantes en la investigación, es la de una ciudadanía restringida, porque no se han logrado las concreciones plenas, porque las condiciones sociales, políticas y económicas no lo permiten. Es una ciudadanía que no garantiza el pleno cumplimiento de sus derechos y que, por el contrario, constriñe cada vez más a los ciudadanos y ciudadanas, con lo que se afecta su desarrollo y constitución como tales (de Sousa, 1998). Los sujetos jóvenes solicitan ser reconocidos como ciudadanos y ciudadanas en y desde sus necesidades, intereses y expectativas, a partir de posibilidades de concreción en las diferentes instancias de la sociedad.

La crisis que se ha evidenciado en el mundo moderno, en casi todas las esferas de la vida, se manifiesta de distinto modo en cada aspecto y en cada país. La política, la democracia y la ciudadanía son unos de los aspectos de la vida social que más evidencian esta crisis (de Sousa, 1998). De hecho Arendt (2001b), y posteriormente Agamben (2004), reflexionan sobre la transformación de la política y la degradación de las formas de vida en la sociedad actual, lo que los conduce a preguntarse por la vigencia de los derechos humanos.

Para Arendt, los derechos humanos equivalen a tener derechos; de allí que no se puede privar a un ciudadano o ciudadana de la ciudadanía; incluso frente al fenómeno de los individuos migrantes y de los refugiados. Por otra parte, Agamben propone que se incluyan los «no ciudadanos» a quienes llama *de – nizens*. Propuesta que surge ante la movilidad que han causado el neoliberalismo, la violencia, la guerra, el desempleo y la globalización de problemas como la pobreza. Los sujetos no-ciudadanos con frecuencia se ven sometidos a la precariedad, y se ven privados de los más elementales derechos, al no poder acceder a la nacionalidad como garantía de ciudadanía (Agamben, 2001). Colombia, por supuesto, no escapa a tales condiciones, siendo los

niños y niñas, las mujeres, los individuos indígenas y la gente joven, las poblaciones más afectadas.

En cuanto a la democracia, consideran que *«aunque Colombia se define como una sociedad democrática, al no respetar los derechos humanos, ni permitir la libre participación como ciudadanos en algunos de los eventos de protesta, no se puede decir que sí tengamos una democracia»*. Sin embargo, para otros jóvenes la democracia es *«un sistema político, en el cual todos los integrantes de una sociedad pueden participar activamente en las decisiones del gobierno y las instituciones. En ese sistema el voto de todos debe tener el mismo valor»*.

La democracia, dicen los estudiantes y las estudiantes, *«consiste en el poder del pueblo, en su posibilidad de intervenir en las decisiones del Estado. En ella se consolida la voluntad del pueblo»*. Por medio de la democracia los ciudadanos y ciudadanas encuentran un lugar dentro de la sociedad en la medida en que *«cada ciudadano tiene el derecho a opinar sobre los asuntos del país, y debe ser escuchado y tomado en cuenta»*. Se constituye en la forma evidente de participación de la población ciudadana en la medida en que *«permite que todos los integrantes de una comunidad tengan presencia en la toma de decisiones que se tomen para manejar el país»*.

La democracia *«se constituye en el medio para que se dé la participación ciudadana, en la búsqueda de que todos y todas tengamos los mismos derechos y que cumplamos los deberes que tenemos como ciudadanos y ciudadanas y como miembros de la sociedad. La democracia es una forma de gobierno en el que existen jerarquizaciones del poder y en el que el pueblo y su opinión son importantes»*. La democracia es, en concreto, *«la participación política de la sociedad»*.

Para esta participación se requiere de la palabra y la acción como una forma de actividad política orientada al encuentro con los otros para lograr la libertad, lo cual implica actuar concertadamente. En este sentido, la política es la vía para aparecer como ciudadanos y ciudadanas, y el medio para ser personas en un *mundo común* (Arendt, 2001b). La participación política se constituye en la opción para acortar la distancia entre lo público y lo privado, para propiciar la corresponsabilidad ciudadana, democratizar la sociedad y evitar la despolitización mediante los impedimentos estatales o laborales para la participación política.

Al indagar sobre su interés por la política, las

condiciones de la ciudadanía y la democracia en Colombia, todos los grupos concuerdan en que es por su interés por lo que han tomado la decisión de organizarse en diferentes grupos. No confían en la democracia del país, pues encuentran que no es incluyente, que la política está en manos de pocos individuos y que no hay garantía para el cumplimiento pleno de los derechos ciudadanos. En los relatos de los jóvenes y de las jóvenes se encuentra un debate entre el ideal y lo real de la democracia en Colombia.

Vivir en una sociedad democrática debería ser un elemento de bienestar porque, supuestamente, los sistemas democráticos ofrecen mayores posibilidades de participación en los asuntos públicos. “La democracia de masas tanto la impotencia de la gente como el proceso del consumo y el olvido se han impuesto subrepticamente, sin terror e incluso espontáneamente” (Arendt, 2001b, p. 50).

El eje central en Arendt es la pregunta por el cómo lograr que una pluralidad de puntos de vista puedan cohabitar en una sociedad, como condición de posibilidad de la vida democrática. Es indispensable tener en cuenta que el “mundo común” no le está dado a las personas, por consiguiente, se debe construir en la interacción con los otros comunes, lo cual implica reconocer la existencia de múltiples puntos de vista y la coexistencia de ellos.

Condicionantes de la política, democracia y la ciudadanía

Los estudiantes y las estudiantes participantes en el estudio refieren como condicionantes de la política, la democracia y la ciudadanía en Colombia, la reducción de lo político a lo económico porque, de acuerdo con algunos de los argumentos dados, *«la política mal entendida y mal dirigida, puede propiciar la concentración de poder y la riqueza en manos de unos pocos con detrimento de las mayorías, desembocando en luchas de clases, lo que estanca el desarrollo social, impidiendo el progreso de los pueblos»*.

Ven con cierta desconfianza la visión administrativa de la política porque pierde su condición de espacio de relación de ciudadanos y ciudadanas, y el interés fundamental es mostrar los resultados de gestión más que los resultados de la conformación de una sociedad en la que se garanticen los derechos de la ciudadanía.

Su escepticismo abarca también a los sujetos políticos, al Estado y a algunas de las instituciones. Encuentran que los sujetos políticos elegidos como representantes de los intereses de la ciudadanía no son dignos de confianza ni de credibilidad, porque priman intereses personales o de partidos, justificado ello en procesos administrativos más que de gobernabilidad y, por tanto, al servicio de la economía, de los sectores financieros y de los procesos de privatización.

Estas condiciones de la política propician ambivalencia en la participación política, como un segundo condicionante. Consideran los jóvenes y las jóvenes que *«éste no es únicamente un problema de la juventud colombiana, ya que también se manifiesta en los adultos, quienes también presentan poco interés con respecto a la política, ni siquiera hacen de su hogar ni de su familia, un lugar propicio para la participación política»*. Es una problemática evidente en América Latina y en otros países de occidente, porque el mismo sistema político desestimula a los ciudadanos y ciudadanas, provocando el distanciamiento del cual se queja el mismo sistema político (Bauman 1999; Arendt, 2001a, 2001b).

De otra parte, las prácticas políticas que hoy se dan en el país generan en estos individuos jóvenes ciertos sentimientos morales, cuando consideran que las actuaciones de algunas de las personas que se dedican a ellas, denotan falta de responsabilidad y justicia en su ejercicio; así lo refieren: *«La política y la democracia están contaminadas de visiones incorrectas y de personas que no tienen claro su sentido de responsabilidad. Hay una mirada de la política como algo ajeno a los jóvenes, corrupta, sin utilidad social y con condiciones excluyentes»*.

Sumado a lo anterior, se produce cierta deslegitimación de la institucionalidad del Estado aunada al ejercicio de una política clientelista y perpetuadora del poder por tradición familiar. *«La política en este país es un asunto de roscas de amigos y de familias, así es difícil una renovación de ideas y un cambio, pues todos siguen con las mismas mañas»*.

Los sujetos jóvenes expresan su desagrado por la repetición de las prácticas políticas clientelistas al privilegiar, por encima de la experiencia, el compromiso y la honestidad, la ocupación de cargos por amistad, por deuda de favores, por el favoritismo; la influencia política o el continuismo familiar de la política, aspecto este último que

ya había sido cuestionado por Arendt (2001a), y el *ethos* clientelista, estudiado por autores como Velásquez y González (2003).

Otro condicionante identificado por las personas jóvenes es lo que han llamado la democracia paradójica. Para la mayoría de quienes participaron en el estudio, Colombia se encuentra ante una democracia que les parece que no es democracia, porque existen problemas de autoritarismo, se instaura el miedo como mecanismo para impedir la participación, y otras formas antidemocráticas.

«La Democracia es uno de los peores sistemas que existe, o sea, digamos que en la teoría puede ser de los mejores, pero la democracia como la ha utilizado la humanidad me parece una farsa. Supuestamente, viene del latín, o sea, el poder político es una forma de administración del pueblo, ¿no?, del “demos”, entonces está siendo utilizada al revés, para manipular al pueblo. Entonces, que una democracia sea sólo elegir, no me parece ¿sí?, o sea, como en el sentido de votar y eso, no. Esas supuestas democracias participativas donde todo va al revés, en contra de la gente y sólo sirve para utilizarla y todo eso, no».

Arendt (2001a y 2001b), al referirse al mundo moderno, considera que la despolitización de la ciudadanía es el producto del desvanecimiento de lo plural y del constreñimiento de la esfera pública; tales condiciones impiden la acción política y desplazan a los ciudadanos y ciudadanas a la esfera privada, a la satisfacción de las necesidades, y con ello, a bajos niveles de participación política. De allí su pregunta constante por el sentido de la política, por las posibilidades reales de participación ciudadana para expresar, discutir y decidir sobre los asuntos de interés común entre la ciudadanía.

Arendt (2001b) plantea no pasar por alto la vida cotidiana y las luchas por el reconocimiento de los derechos más elementales. Por otra parte, rechaza la discriminación en lo jurídico porque lo considera inadmisibles; aunque reconoce que la discriminación en la esfera de lo social, a pesar de todo, es inevitable y rompe con el principio de igualdad. Lo anterior quiere decir que, dado que las segregaciones son el producto de la diversidad humana, hay que luchar contra el conformismo de las sociedades que no reconocen la pluralidad. Los grupos que afirman sus diferencias con argumentos, no con violencia, son la garantía de una sociedad verdaderamente plural.

Pese a estas condiciones, los colectivos

estudiantiles ven en la política la posibilidad de reconfigurar el país, de crear una ciudadanía positiva. *«Mi opinión sobre la política es siempre a favor de aquellas opciones y soluciones que benefician a muchos y que ofrezcan lo mejor en pro del bienestar y la calidad de vida, por eso nosotros nos organizamos y participamos en proyectos de ciudadanía para Bogotá».*

«Yo creo que a muchos jóvenes sí nos gusta la política. Lo que nos incomoda es el mal uso que se hace de ella».

En Colombia, con la Constitución de 1991 se dio cabida a la democracia participativa para ir más allá de la representación directa de los partidos, para promover una forma de democracia a través de la participación ciudadana como referente de la democracia directa con mecanismos directos de participación, y que los ciudadanos y ciudadanas fuéramos los protagonistas de una Nueva Sociedad basada en la participación democrática (Escudero, 2002). La intención desde entonces es que la ciudadanía y las organizaciones de la sociedad civil podamos intervenir en el curso de la vida colectiva a fin de mantener, reformar, transformar o ratificar los sistemas de organización política o de representación.

Sin embargo, según los resultados del estudio la democracia en Colombia —como en otros países, especialmente de América Latina— no ha logrado ser una democracia *participativa y deliberativa* que promueva una participación justa y equitativa (Greppi, 2006).

Las condiciones negativas que los sujetos jóvenes perciben de estas tres dimensiones de la vida pública, se constituyen en motivo para que algunos de ellos no participen en los procesos electorales, aunque sí generan otros mecanismos de participación política; son características que investigadores como Thenzá (2003) ha encontrado en estudios sobre la participación política de los jóvenes y las jóvenes.

Detonantes de la acción política de las juventudes

Los condiciones antes descritos se constituyen en dispositivos para la acción política de los jóvenes y las jóvenes a través de la participación en procesos colectivos de rechazo a la corrupción en el uso de los recursos, en la permisividad y en la impunidad; a la violencia estructural y política; a la invisibilización

de los individuos jóvenes; a la injusticia social, a la pobreza y la exclusión, y a la pérdida de memoria histórica.

«Uno de sus mayores defectos puede ser la corrupción, lo que impide a los encargados de desarrollar la administración del Estado, hacer las cosas correctamente, porque la corrupción es una de las mayores fuentes de injusticia e ineficacia del Estado en Colombia».

«En Colombia vemos cosas positivas como acciones del gobierno en pro de muchas cosas de la sociedad, un liderazgo resonante y organizador. Pero también vemos gente del gobierno y de la sociedad, con doble moral, con solapamiento de juicios y decisiones, que acaparan los recursos y así se aumentan los problemas de pobreza, de injusticia sobre todo con los más pobres y bueno con los otros también, porque tienen que pagar los platos rotos de lo que otros no hacen o hacen mal».

Los resultados de la investigación muestran como formas predominantes de acción política de los sujetos jóvenes la vinculación a la institucionalidad del Estado, la participación en movimientos sociales con otros grupos con quienes comparten intereses y preocupaciones políticas.

Con las acciones no tradicionales de participación política a través del arte, la música, el deporte, el teatro, el arte urbano, o en formas masivas como la participación en marchas, en eventos de reflexión en torno a las condiciones políticas y de seguridad de los jóvenes y las jóvenes, intentan, individualmente y como grupo, desplegar acciones que empiecen por pequeños grupos, comunidades y, luego, que lleguen a toda la sociedad. En todas estas formas de acción política se pone de manifiesto la necesidad de recuperación de la memoria histórica frente a los hechos políticos, para impedir el olvido de las víctimas y la violación de los derechos humanos, y para promover la solicitud de una ciudadanía plural e incluyente.

«Todos los colombianos y colombianas somos responsables de no dejar morir la historia de la violencia, ni dar paso a la impunidad. También de recordar a la gente inocente que ha caído en este magnicidio sin sentido en una guerra que no hemos propiciado todos los colombianos, porque no es cierto que por naturaleza los colombianos seamos violentos, ni nosotros ni ningún otro ser humano. Tenemos que recordar a la Colombia buena, de hombres y mujeres trabajadores y luchadores. El país no puede olvidar

a las víctimas de la guerra, de las desapariciones forzadas, de las muertes selectivas, ni a las familias en situación de desplazamiento forzado, ni el empobrecimiento de grandes grupos de campesinos e indígenas que además son víctimas del terror, del miedo, de la amenaza y la muerte de sus seres queridos por la mano del colombiano que no quieren al país, que la ambición los ha llevado a cosas inimaginables para lograr sus fines económicos, terratenientes, y de delincuencia organizada. Los colombianos no podemos ser irresponsables con nosotros mismos, con nuestros hermanos que han muerto siendo víctimas de este absurdo de la guerra, de la política corrupta, de los intereses egoístas; no podemos simplemente acomodarnos pensando que esto es lo que nos toca vivir».

El análisis que hace Arendt (2001b) de la «*vita activa*» converge con los planteamientos hechos por los jóvenes y las jóvenes, porque le permite recuperar la acción como inicio y como novedad. Actuar, del verbo griego *archein* («comenzar», «guiar» o «gobernar») y *pratein* («atravesar», «realizar» «acabar») y del latín *agere* («poner en movimiento», «guiar») y *gerere* (cuyo significado original es «llevar»). Justamente las acciones políticas que realizan los sujetos jóvenes participantes en el estudio tienen ese carácter; en ellas se refleja la realización de proyectos colectivos constituidos de manera original de acuerdo con sus intereses y expectativas sociales y políticas. Son acciones que logran su concreción gracias a la palabra y a la idea de un mundo que ante sus ojos se revela como un espacio habitable, como un espacio en el que es posible la vida con los otros comunes y diversos.

La acción, como lo manifiesta Arendt (2001b), es el mayor referente de la *vita activa*; en ella se hace evidente el aparecer en público y ese caracteriza en que da lugar vital a lo nuevo, porque la acción como *initium* se constituye en el comienzo de alguien, no de algo que junto con las palabras nos permite insertarnos en el mundo humano y mostrar realmente quiénes somos. Por el discurso y la acción podemos responder públicamente a la pregunta ¿quiénes somos? A su vez, por la acción, como inicio, hombres y mujeres podemos propiciar cambios en nosotros mismos y en el mundo.

Con su participación política los jóvenes y las jóvenes buscan romper con la violencia de la discontinuidad histórica, de la descontextualización de los hechos, de la suspensión de la representación

de la violencia estructural y política por vía de la desinformación, la distorsión o la justificación. Mostrar la lógica totalitaria y autoritaria del control con el desborde de las acciones para lograr el “reencuadramiento” de la sociedad (Richard, 2007) y el disciplinamiento social mediante la modernización del Estado, el mercado y la represión a través de la censura y los señalamientos (Thayer, 2003).

5. Urgencias políticas, democráticas y ciudadanas en Colombia

Los juicios, discursos y acciones políticas develadas por los estudiantes y las estudiantes universitarios que participaron en esta investigación, muestran que Colombia se encuentra ante una inaplazable urgencia de reconfiguración de los sentidos y prácticas sociales y políticas para dar paso a la sociedad y a la democracia que se requiere, a la equidad y la justicia para superar la desigualdad, la injusticia, la exclusión, la violencia, el autoritarismo, totalitarismo que, a su vez, se reproduce en las instituciones del Estado y en algunos de los servidores públicos. Es por situaciones como las anteriores que, como plantean Arendt (2001a) y Quesada (2005), sin perder de vista las grandes dificultades que tiene en el presente el ejercicio de la política y de lo político, se requiere repensarlas para el momento actual y para el futuro inmediato.

Ante la lógica del sistema político, es necesaria una ética en la que el poder no mine la subjetividad del otro, ni la acción, e incluso la intención, en esa extraña decisión de la política preventiva que elimina a quien cree enemigo potencial y peligro para la sociedad; que la vida no sea arrebatada por la premura del juicio o la urgencia de la seguridad democrática. Una ética en la que existan discursos y acciones con benevolencia hacia y para con el otro; una ética de la confianza, del encuentro rostro a rostro sin el temor a la represalia. Una ética de la palabra en la que el diálogo persuasivo y no violento tenga lugar, en la que la tensión y el conflicto sean potencia y no motivo de destrucción. Una ética del cuidado que nos permita garantizar la vida, la palabra, las relaciones sociales, una cultura política entre plurales y diversos, una sociedad incluyente.

Tiene en este momento sentido el comentario de Young-Bruehl (1993) en torno a Hannah Arendt; expresa la autora de su biografía: “Arendt no se

reconcilió con el mundo en el sentido de condonar u olvidar; ni tampoco cesó de horrorizarse ante los actos perversos; pero se dio cuenta de que al buscar el sentido de los hechos, los humanos obtienen todo lo que les es posible cuando contemplan males pasados: el privilegio de juzgar” (p. 481), para actuar con los otros en la reconfiguración de un proyecto de país incluyente, reconocedor de la diferencia y respetuoso de los derechos humanos.

Lista de referencias

- Agamben, G. (2001). *Medios Sin Fin. Notas sobre la política*. Madrid: Pretextos.
- Agamben, G. (2004). *Estado de Excepción. Homo Sacer II, I*. Madrid: Pretextos.
- Arendt, H. (1973/1998). *Crisis de la República*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (1999). Mentira y Política. En: *Crisis de la República*, (pp. 9–55). Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (2001a). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2001b). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2001d). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Arendt, H. (2002a). *La Vida del Espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2002b). *Tiempos Presentes*. Barcelona: Gedisa.
- Arendt, H. (2003a). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Madrid: Paidós Studio.
- Arendt, H. (2004a). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (2005b). Comprensión y Política. En: *Ensayos de comprensión 1930 – 1954*, (pp. 371–393). Madrid: Caparrós Editores.
- Arendt, H. (2005c). *Sobre la violencia*. Madrid: Ciencia Política Alianza Editorial.
- Bauman, Z. (1999). *En busca de la política*. México, D. F.: Fondo Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2008). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Birulés, F. (2007). *Una herencia sin testamento: Hannah Arendt*. Barcelona: Herder.
- Brunet, G. N. (2007). *Hannah Arendt: una ética de la acción y la reflexión*. Santa Fe de Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Cano, S. (2004). *Condiciones de posibilidades de la participación pública*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Constitución Política de Colombia de 1991 (2005). Bogotá, D. C.: Editorial Unión Ltda.
- Corral, C. (1994). La natalidad: la persistente derrota de la muerte. En M. Zambrano. *En torno a Hannah Arendt*, (p. 206). Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- de Sousa S. B. (1998). De la mano de Alicia. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores. Ediciones Uniandes, Universidad de los Andes.
- Del Águila, R. (2003). Los precursores de la idea de la democracia: la democracia ateniense. En R. del Águila., F. Vallespín et al. *La democracia en sus textos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Denneny, M. (1994). El privilegio de nosotros mismos: Hannah Arendt y el juicio. En C. Hilb (comp.) *El resplandor de lo público. En torno a Hannah Arendt*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Escudero, U. R. A. (2002). *Consideraciones sobre la participación democrática y los instrumentos para la eficacia*. Bogotá D. C.: Pontificia Universidad Javeriana. Departamento de Derecho Público.
- Franzé, J. (2004). *¿Qué es la política? Tres respuestas: Aristóteles, Weber y Schmitt*. Buenos Aires: Cataratas Libros.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.
- Greppi, A. (2006). *Concepciones de la democracia en el pensamiento político contemporáneo*. Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (2000). *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. (Lecciones en Friburgo, 1923). J. Aspiunza (Trad.) Madrid: Alianza.
- Kristeva, J. J. (2003). *El genio femenino. Hannah Arendt*. Madrid: Paidós.
- Kohn, C. (2005). La confluencia entre el juicio y el sensus communis en la deliberación política según Hannah Arendt. *Apuntes Filosóficos*. (26), pp. 9–32.
- Larrauri–Max, M. (2001). *La libertad según Hannah Arendt*. Buenos Aires: Tandem.
- Nietzsche, F. (1975). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Prada, M. (2006). Sujeto, narración y formación desde Paul Ricoeur. En P. Mena. (comp.) *Fenomenología por decir. Paul Ricoeur: testimonio, reconocimiento, crítica*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Alberto Hurtado.
- Quesada, F. (2005). Procesos de globalización:

- Hacia un nuevo imaginario político. En F. Quesada (Ed.) *Siglo XXI: ¿un nuevo paradigma de la política?* Madrid: Anthropos.
- Quintana, P. L. (2008). *Gusto y comunicabilidad en la estética de Kant*. Bogotá, D. C.: Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales y Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales.
- Richard, N. (2007). *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sánchez, M. C. (2003). *Hannah Arendt. El Espacio de la Política*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Thayer, W. (2003). El golpe como consumación de la vanguardia. En *Del Aceite al collage*. Santiago de Chile: Museo de Arte Contemporáneo.
- Thenzá, M. M. (2003). Apuntes para una resignificación de la participación política de los jóvenes a partir del eje igualdad-desigualdad. *Última Década*, (19), pp. 1-24.
- Velásquez, F. & González, E. (2003). ¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia? Bogotá, D. C.: Fundación Corona.
- Young-Bruehl, E. (1993). *Hannah Arendt. Biografía*. Valencia: Ediciones Alfons el Magnánim. Generalitat Valencia.

Referencia para citar este artículo: Muñoz-López, S. M. & Alvarado, S. V. (2011). Autonomía en movimiento: reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 115 - 128.

Autonomía en movimiento: reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia*

SANDRA MILENA MUÑOZ-LÓPEZ**

SARA VICTORIA ALVARADO***

Artículo recibido en febrero 8 de 2011; artículo aceptado en marzo 28 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** En este artículo presentamos una reflexión sobre los ejercicios de autonomía en las prácticas políticas de jóvenes en Colombia que, desde los principios de desobediencia y no violencia activa, resisten a la lógica patriarcal y militarista que impera en la organización social y en la cultura dominante. En esta vía, ubicamos a la autonomía como una trama de la subjetividad política que trasciende la mirada de ilustración del pensamiento y la capacidad de pensar por sí mismo, al entenderla también como acción transformadora que se dinamiza a partir de las ideas de: un nosotros, la acción política y la esperanza de un mundo -presente y futuro- distinto.

Palabras clave: autonomía, prácticas políticas, jóvenes y política, subjetividad política.

Autonomia em movimento: Reflexões desde as práticas políticas alternativas dos jovens Colombianos

• **Resumo:** Neste artigo apresentamos uma reflexão sobre os exercícios de autonomia nas práticas políticas dos jovens Colombianos os quais, desde os princípios de desobediência e não-violência ativa, resistem à lógica patriarcal e militarista que impera na organização social e na cultura dominante. Desta maneira, localizamos a autonomia como uma trama da subjetividade política que transcende a perspectiva da ilustração do pensamento e a capacidade de pensar por se mesmo, quando a compreendemos como uma ação transformadora que se dinamiza a partir da idéia de um “nós”: a ação política e a esperança de um mundo – presente e futuro – diferente.

Palavras-chave: autonomia, praticas políticas, jovens e política, subjetividade política.

Autonomy in action: Reflection from the Colombian youths' alternative political practices

• **Abstract:** This article aims at presenting a reflection about the autonomy exercises in the Colombian youths' political practices who, from the principles of disobedience and active non-violence, resist to the patriarchal and militaristic logics that prevail in the social organization and in the predominant culture. This way, autonomy

* Este artículo de reflexión es resultado del proyecto de investigación co-financiado por Colciencias, Cód. 1235-452-21077 “Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes”. Alvarado, S. V.; Botero, P.; Ospina, H. F.; Cardona, M.; Castillo, J. R.; Castillo, A.; Díaz, A.; Loaiza, J.; Muñoz, S. M.; Muñoz, E.; Orozco, M.; Patiño, J.; Santacoloma, J.; Vega, M.; Uribe, C. (febrero 2009-marzo 2011), Cinde-Universidad de Manizales.

** Magister en Educación y Desarrollo Humano Cinde-Universidad de Manizales. Docente de la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá. Dirección electrónica: sanmmml@gmail.com

*** Directora del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde- Universidad de Manizales. Doctora en Educación, Universidad de Nova-Cinde. Dirección electrónica: doctoradoumanizales@cinde.org.co

is viewed as a plot of political subjectivity that goes beyond the limits of the perspective of thinking illustration and the capacity to think by oneself when understanding it as a transforming action which is dynamized from the idea of "us": the political action and hope of a distinct - present and future - world.

Keywords: autonomy, political practices, youths and politics, political subjectivity.

-1. Sobre el problema de investigación. -2. Horizonte epistémico y metodológico de la investigación. -3. Metodología. -4. Razones y sentires que originan las acciones. -5. Contexto cercano. -6. Ubicación de la autonomía en las tramas de la subjetividad política. -7. Desobediencia y resistencia como autonomía en movimiento. -8. Dinamizadores de la autonomía en movimiento. -Lista de referencias.

1. Sobre el problema de investigación

El proyecto de investigación “Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes” buscó comprender las prácticas políticas alternativas con las que hoy en Colombia los jóvenes y las jóvenes instituyen otras realidades disidentes y transformadoras de sus contextos, al menos de sus espacios más vitales.

La problematización de esta investigación parte del reconocimiento de la existencia de dos tendencias de análisis frente a la relación política-juventud: La primera prioriza los aspectos formales de la participación política, en la que la institución subsume al sujeto y su capacidad de creación, valorando la adaptación y orientándose hacia la repetición del orden establecido. En esta lectura, la política es considerada fundamentalmente como un despliegue del discurso y la acción desde los marcos institucionales de la democracia y la configuración del Estado-nación.

La segunda tendencia comprende la relación política-juventud desde categorías que enfatizan lo comunicativo y lo cultural, las mediaciones culturales y su relación con los cambios en los consumos culturales, y las mediaciones estéticas como expresiones y prácticas de participación de la época contemporánea, cuyo interés se ha visto movilizado por las formas particulares de comunicación y relación que establecen las culturas juveniles en el marco de un contexto social y político cambiante; se trata de discursos y prácticas políticas de carácter más socio-céntrico.

En el marco de esta polarización, el estudio buscó comprender cómo se vinculaban los jóvenes y las jóvenes a experiencias de acción política que lograran instituir dinámicas alternativas de construcción de país frente a acontecimientos socio-históricos y políticos significativos de la última

década en Colombia. Es así como la investigación se constituyó en una apuesta por crear un espacio de indagación, análisis y construcción de sentidos, desde el cual se pudiera nombrar y dialogar con ese campo de experiencias de acción política que han sido veladas en su poder de afectación al orden instituido por las hegemonías de los discursos imperantes.

La investigación se centró en la relación entre objetos tales como los procesos de formación y socialización, y la juventud y la configuración de subjetividades alrededor del campo del conocimiento político; por lo que puede ser leída en dos sentidos: como un ejercicio de visibilización y enunciación de los jóvenes y las jóvenes como sujetos sociales fundantes en las dinámicas de configuración de acciones políticas erigidas desde la disidencia, y como un reconocimiento a su participación instituyente en la construcción de otras lógicas de poder (Alvarado, Botero & Ospina, 2008, p. 6).

A la luz de los intereses teóricos y prácticos de esta investigación, la reflexión del presente documento se pregunta por las formas en que se despliegan las subjetividades políticas en la experiencia de los sujetos jóvenes participantes; de manera especial, cómo se vive la autonomía en el marco de sus acciones y realidades, una vez que en el centro de la pregunta fundante y orientadora hay jóvenes que se vinculan a prácticas políticas alternativas que buscan inaugurar formas de vida desde la resistencia. Así, nos preguntamos aquí: ¿Cómo se asume a los jóvenes y a las jóvenes, y cómo se asumen ellos mismos, en cuanto sujetos políticos autónomos que logran transformar condiciones de su propia existencia y de sus contextos más próximos?

En la vía de la discusión y de la comprensión de la configuración de subjetividades políticas, y

como un intento por avanzar en la reflexión que desde la comunidad académica del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde–Universidad de Manizales) se han venido proponiendo alrededor de las tramas de la subjetividad política, en este documento abordaremos algunas ideas de la Autonomía, a partir de la experiencia de actores cuyas prácticas políticas se anclan en la resistencia frente a lo instituido, y cuyas formas de acción trascienden o se distancian de las tradicionales prácticas de la democracia.

2. Horizonte epistémico y metodológico de la investigación

El interés prático del estudio es *histórico hermenéutico* y se nutre de la ontológica arendtiana, denominada *hermenéutica performativa* o hermenéutica ontológica política, la cual hace visibles y audibles elementos de la realidad que no han sido nombrados y que permiten señalar aquellos modos de ser en el mundo que han logrado instituir, acontecer y aparecer en la pluralidad.

Este método tiene su origen en el pensamiento político arendtiano, que retoma los fundamentos de la crítica del juicio kantiano que en la autora es un referente más político que estético. Retoma la hermenéutica ontológica propuesta por Heidegger como *praxis* -comprensión actuante- y como *poiesis* -producción de mundo que trae adelante-. Arendt amplía la comprensión de la categoría “acción” al referirse a ésta como condición natural de la humanidad que le permite al sujeto tener la capacidad de actuar junto a otros en el mundo. El poder como posibilidad, y la acción, se constituyeron en categorías para profundizar en la noción de participación política desde una perspectiva performativa, dado que la acción como poder y el poder como posibilidad implican que los sujetos pueden aparecer como plurales en la construcción de lo público.

Desde el punto de vista de los estudios latinoamericanos se apeló a una perspectiva de afirmación como la propuesta por Escobar, respecto a una mirada en la diversidad y la singularidad de acciones políticas que intenten señalar como marcos de referencia posibilidades de vida distinta, a partir del reconocimiento de la construcción de políticas emergentes en las prácticas, los saberes y las búsquedas de actores y espectadores sociales

que, en medio de condiciones desfavorables, interactúen críticamente e instituyan formas diversas de construcción de lo público y de la paz en el país.

La apuesta teórica y práctica del estudio se abrió a: descifrar cómo devienen las acciones colectivas en grupos humanos intergeneracionales que han decidido actuar juntos, en la creación de disidencias y resistencias; visibilizar una trama de historias de país tejidas en una diversidad de saberes que configuran un nosotros polifónico; desplegar relatos de mundo co-habitable con el conflicto al deslegitimar el lugar común de la corrupción, la subordinación y el olvido; desinstitucionalizar patrones de valor cultural acostumbrados a la inequidad; desactivar la cosificación de los otros y lo otro; y, desinstalar, tanto en las esferas cotidianas del mundo de la vida como en las macroestructuras comunicativas estatales e institucionales, el imaginario de pasividad juvenil.

Dado lo anterior, fundamos las búsquedas de esta investigación en la experiencia de los jóvenes y de las jóvenes, e indagamos por aquellos acontecimientos históricos, sociales y políticos que en sus escenarios y experiencias cotidianas se configuraron como detonantes de sus acciones políticas alternativas, por las formas desde las que se vinculan a ellas, por los saberes que circulan en dichas prácticas, por las diversas maneras en que están conformando minorías disidentes para irrumpir con la naturalización de esquemas incorporados en los imaginarios y prácticas de injusticia y violencias sociales que se les han impuesto, para instituir nuevas maneras de construir lo público.

3. Metodología

La recolección de la información la hicimos desde una perspectiva socio-histórica a partir de un rastreo teórico que permitiera dar cuenta del estado del arte sobre las experiencias de acción política frente a acontecimientos socio-históricos y políticos en Colombia, y en la cual se evidenciara la vinculación de los sujetos jóvenes.

Operacionalizamos la identificación de antecedentes mediante un mapeo de 68 experiencias a nivel nacional que mostraban la pluralidad de procesos de acción política en términos de surgimiento, formas organizativas, tipo de participación de los jóvenes y de las jóvenes,

financiación, participación estatal, fines que motivan la práctica, mediaciones comunicativas. Posteriormente identificamos las siete experiencias con las que desarrollamos los estudios de caso a profundidad, teniendo en cuenta que fuesen experiencias alternativas en el sentido de instituirse y nombrarse como contra-hegemónicas, que tuvieran participación de los sujetos jóvenes en la creación de dinámicas y de acciones alternativas, y que develaran una pluralidad de sentidos y prácticas sobre lo político, al ser provenientes de espacios de creación como el arte, la academia, los partidos políticos disidentes, las redes y los movimientos minoritarios márgenes (étnicos, de género y ambientales). Seleccionamos:

1. Red Juvenil de Medellín
2. Red de Comunicación Alternativa de Manizales
3. Movimiento Juvenil Álvaro Ulcué, Norte del Cauca
4. Colectivo de Pensamiento Minga, Universidad del Valle
5. Ruta Pacífica Joven, Pereira
6. Ecoclub Blue Planet, Ciudad Bolívar, Bogotá
7. Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz, Nacional

Desarrollamos en cada una de ellas dos grupos focales en el marco de talleres participativos de reconstrucción de su historia, a partir del reconocimiento de los acontecimientos socio-históricos y políticos frente a los cuales han actuado y configurado sus experiencias colectivas, así como en la visibilización de las biografías de sus integrantes y en la comprensión de los horizontes de sentido y las prácticas de las distintas experiencias. Realizamos entrevistas semi-estructuradas a integrantes y líderes de los grupos que indagaron aspectos referidos a las motivaciones de vinculación y permanencia. Finalmente, promovimos un Encuentro Nacional en Manizales con cuatro participantes de las siete experiencias vinculadas, para socializar y validar resultados y construir colectivamente el informe final, en la que los jóvenes y las jóvenes fueron protagonistas. El presente artículo se centra en la experiencia de la Red Juvenil de Medellín.

4. Razones y sentires que originan las acciones

Una de las formas más necesarias para empezar esta discusión sería dibujar a grandes trazos el contexto que abarca la vida de los sujetos de carne y hueso cuyas narrativas aparecerán en este escrito y, por tanto, el contexto mismo de su acción política. Habría que iniciar por reconocer que la investigación parte de la intención de visibilizar las voces de los jóvenes y de las jóvenes que se vinculan a prácticas políticas alternativas erigidas desde la desobediencia y la resistencia; intención que, de un lado, es ya una postura política del equipo de investigadores e investigadoras que busca trascender una descripción lejana de las realidades sociales hacia el diálogo y la construcción de pensamiento con los sujetos protagonistas de las mismas; y, del otro, define en buena medida el tipo de organizaciones, movimientos o experiencias que serán abordadas.

En esta vía, en algunas de las experiencias consideradas en la investigación participan jóvenes que convocan y se vinculan a prácticas políticas que desobedecen a la cultura del militarismo y el patriarcado, lo que se constituye en una apuesta de vida que desde la singularidad funda nuevas maneras de nombrar, construir y habitar el mundo. Hay que decir que esta convocatoria resulta singular en esta sociedad cuya primera forma de invocación de la paz es el uso de las armas.

Esta posibilidad creativa deviene en una crítica profunda a las formas de relación de la sociedad y a las lógicas que subyacen en éstas. Jóvenes provenientes de una de las principales ciudades del país, organizados sobre la base del antimilitarismo y contra el patriarcado, luchan en su cotidianidad y su acción política por la materialización de formas de vida alternativas al capitalismo y a las lógicas y formas verticales y violentas de organización de la sociedad.

De un lado, la crítica al capitalismo se debe a su consideración de que este sistema ha mantenido históricamente profundas inequidades materiales y de reconocimiento para instalar y mantener los intereses y la perspectiva de vida de unas élites, y que estas imposiciones no corresponden únicamente a asuntos económicos. Para lograr instalarse, la lógica capitalista ha usado o aprovechado herramientas de orden cultural -coercitivo o no-, discursivas, institucionales, etc., que entran elementos

ideológicos favorables a su sostenimiento. Es decir, el capitalismo precisa de estas formas ideológicas y de organización, y por ello busca -y ha encontrado- mecanismos para mantenerlas.

El capitalismo es el que financia todas las estrategias militaristas; identificamos quiénes son los que lo hacen. Todos los planes estratégicos son financiados por el FMI, el BID; financian la guerra, y también proyectos en nuestras ciudades que afectan la calidad de vida de las personas [...] Necesitan de mucha policía para que vigilen sus cosas. Tenemos un rechazo rotundo contra todas las personas y organismos que especulan con la guerra, que paramilitarizan los territorios, que se aprovechan de los recursos naturales. Y en los procesos barriales, trabajamos también esas relaciones con estos organismos; por ejemplo, la influencia de los mismos con lo que les pasa con sus servicios públicos (Joven de la Red Juvenil de Medellín).

Frente a esto, los jóvenes y las jóvenes de esta experiencia se plantean objetivos de transformación de las condiciones sociales de existencia, que son materiales y también simbólicas. Al mismo tiempo, la apuesta de estos sujetos jóvenes es por una transformación profunda que trastoque las fibras de la organización social y de las prácticas culturales incorporadas en lo más íntimo de las personas y las relaciones sociales. Esta postura política de transformación, más de orden cultural, se concreta en la lucha antimilitarista y en contra de la cultura del patriarcado, desde los espacios más vitales y cotidianos de las personas y las comunidades pues, desde la intimidad y en la vida cotidiana, éstas están presentes.

Según estos jóvenes y estas jóvenes, el militarismo es una idea que va más allá del asunto de las armas, y que más bien está estrechamente relacionado con la violencia que atraviesa las formas más cotidianas de relación: implica disciplinamiento y homogeneización del ser y del hacer, sometimiento y manipulación de las voluntades sin crítica, control totalitario de las acciones a favor de intereses particulares, y obediencia a ideas, personas e instituciones impuestas como dominantes y creadas para mantener un estado de cosas.

El patriarcado también transversaliza la sociedad con la histórica imposición de la voluntad del hombre en todos los espacios sociales, tanto como

la invisibilización y el acallamiento de la voz y la voluntad de la mujer en ámbitos públicos y privados. Pero, desde la mirada de estos sujetos jóvenes, es necesario leer el patriarcado también como la construcción social caracterizada por la mirada básica asociada a lo masculino de fuerza y dominación.

Es, pues, en este contexto de la crítica y la resistencia a las condiciones sociales que les han sido dadas e impuestas, y de la desobediencia a la cultura militarista y patriarcal, que se enmarca el pensamiento y la acción política de los jóvenes y de las jóvenes que hablarán en este documento.

5. Contexto cercano

Con la intención de comprender las acciones desarrolladas por estos sujetos jóvenes y las lógicas que subyacen a éstas, conviene partir de una breve y nunca exhaustiva discusión sobre el contexto socio-político del país, sin que ese sea el objetivo de este documento. Contexto que, por supuesto, es también narrado en buena medida por los jóvenes y las jóvenes.

Desde la perspectiva epistémica y metodológica en la que se inscribe este proyecto, la comprensión de las acciones políticas y los acontecimientos que las motivan no se logra si no se comprende al sujeto actor de esas acciones en un contexto; al tiempo que, para comprender al sujeto actor, es necesario comprender también sus acciones y contexto (Botero, Alvarado y Luna, 2009).

Es por esto que, sin hablar del contexto espacial y epocal que contiene la vida de los jóvenes y de las jóvenes, no podría comprenderse su acción desde la desobediencia y la resistencia, las motivaciones de éstas, sus sentires frente al contexto mismo, y tampoco a los jóvenes y a las jóvenes en tanto sujetos históricos.

Yo creo que todos nosotros hemos pasado por contextos de mucha violencia y hemos visto matar a amigos, familiares, de escuchar balaceras, estar mamados de la guerra, porque nos tocó a la mayoría de nosotros en nuestros barrios y que precisamente eso fue lo que nos ayudó a decir: “no queremos más esto”; y ser de barrios populares, de familias de bajos recursos. Todo eso es la realidad que hemos vivido y no es una realidad que vemos desde los periódicos, desde algo académico,

sino que es la realidad que nosotros mismos hemos vivido y también la hemos sufrido, o sea la hemos puesto frente a nosotros para mirar de donde nacimos; pero sí creo que hemos atravesado por esa realidad y como somos parte de eso nos preguntamos cómo salimos de eso, cómo le vamos a hacer (Joven de la Red Juvenil de Medellín).

El antimilitarismo claramente se opone a una cultura militarista justificada en contextos de guerra, pobreza, violencia armada, delincuencia común organizada, etc. que, desde una óptica, es producto de injusticia, inequidad, discriminación y estigmatización; y, desde otro lugar, es también una forma de control social utilizado por instancias de poder dominante ancladas en lógicas patriarcales para asegurar la instalación de su perspectiva de mundo.

Como tendencias que se han ido configurando hegemónicas en la construcción de esta sociedad, podríamos nombrar el gran número de campesinos y campesinas desplazados por grupos armados que se apropian de la tierra a favor de poderes tradicionales en la historia del país, o que son expulsados por la guerra que los pone en medio, o por la pobreza y la miseria que cada vez disminuye más las condiciones de vida digna; ciudades en cuyas periferias se debate la vida y la muerte cada día entre pobladores y grupos armados ilegales; altas tasas de desempleo y menos oportunidades de educación; disminución de la posibilidad de disfrute y de ocupación de los espacios públicos; incremento en los niveles de desnutrición de niños y niñas. En fin, múltiples formas de violencia que hacen muy difícil comprender y vivir esta realidad profundamente contradictoria, bárbara y excluyente.

En el centro de esta violencia aparecen los jóvenes y las jóvenes en el lugar de víctimas, pero también en el lugar opuesto. Vistos como victimarios, a los sujetos jóvenes se les asume unívocamente como peligrosos socialmente; sujetos que deben ser corregidos, normalizados, ajustados a un modelo moral. Y como víctimas, se les considera esencialmente como sujetos vulnerables que requieren protección, sin capacidad de agencia y fácilmente maleables.

Sin embargo, considerados víctimas tanto como victimarios y victimarias, de esto resulta complejo comprender que en ambos casos los jóvenes y las

jóvenes terminan siendo utilizados por un sistema de muerte que ve en ellos y en ellas la población más potente y, al tiempo, más fácilmente aprovechable para sus fines relacionados con múltiples violencias y delincuencias, especialmente armadas. Y esto se ha hecho posible por la lógica de ordenación del mundo que los ve como los actores más 'eficientes' para cumplir las tareas de la eliminación sistemática del otro en la perversa estructura de consumo de drogas y de armas.

Así pues, es difícil asumirlos sólo como víctimas o sólo como victimarios o victimarias en un orden totalitario en el que no existen reales escenarios de decisión para ellos, sino un marco de limitadas elecciones posibles: la guerra y la sobrevivencia. Así ha sucedido en el contexto nacional, y de manera más clara en las ciudades con fuerte presencia de estructuras del narcotráfico, desde hace casi tres décadas.

Y, por supuesto, estas condiciones minan las garantías de bienestar de las poblaciones; pero ahí no se agotan las posibilidades de construcción de las realidades colombianas. Justo en medio de estos contextos de violencia y, quizá como respuesta a estas limitadas miradas sobre los jóvenes y las jóvenes, han surgido diversas propuestas de movilización juvenil que escapan a la posición infame de actores activos, o la resignación de actores pasivos de violencia -especialmente de violencia armada- como los jóvenes y las jóvenes de quienes se hablará en este documento; jóvenes que se contraponen a las lógicas militar y patriarcal naturalizadas y entronizada especialmente la primera, desestimando, desobedeciendo y resistiendo a los discursos ilegales y oficiales que pregonan el uso de las armas como única posibilidad de resolución a los conflictos que han definido la historia del país. Son también jóvenes que antes de rendirse ante la desesperanza de una realidad perdida, destinada y unívoca, se escuchan y reconocen, se organizan y movilizan frente a las necesidades y en lealtad a sus sueños, los que se construyen todos los días desde la diversidad de miradas y de voces.

Como quiera que estas violencias constituyen el marco de comprensión de la realidad y de acción de estos sujetos jóvenes, ellos, los sujetos de carne y hueso que aquí aparecen, se movilizan fundamentalmente por lo que sucede a diario en sus calles y barrios, por lo que les acontece a sí mismos, sus familias, amigos o amigas y vecinos o vecinas,

lo que, por supuesto, son realidades relacionadas con lo que ocurre en ámbitos más amplios de las ciudades y del país. Pero, es fundamentalmente lo que los afecta a ellos mismos y a sus grupos sociales más cercanos en espacios locales, e incluso más micro, lo que da la razón de ser a su acción. Lo que podría significar también que las articulaciones espaciales que movilizan a estos jóvenes no están dadas por las lecturas tradicionales de vivencia de la política, más dadas desde ámbitos nacionales; sino, por escenarios cada vez más concretos y con recortes de realidad que los afecta profundamente, porque les pasa por la piel.

Esto se traduce en la visibilización de lo local, al nombrar las lógicas perversas de construcción del orden social inmanente que se producen en las periferias de las ciudades a las que pertenecen. Lógicas que se sustentan en asuntos del plano de lo simbólico y también en juegos de poder instalados como dominantes. “Si el poder y el sentido han de ser pensados como historia y como topología, como voluntad humana y como vínculo con el territorio, la comunidad como expresión de lo local, se perfila como alternativa para la resistencia” (Perea, 2008).

Si bien resistir y transformar estas condiciones de múltiples violencias requiere decisiones de la política formalizada, la apuesta política de los jóvenes y de las jóvenes aquí presentes, siendo también por la transformación de las lógicas y formas de organización social, apela a las propias posibilidades que, como sujetos, tienen para tomar decisiones y resistir y transformar prácticas culturales en los microespacios sociales, que contribuyan a la construcción de otras realidades en esencia diferentes.

Yo pienso que lo individual pasa por lo colectivo: yo no puedo exigirle a otras o a otros, colocarles un discurso a otras o a otros cuando yo misma no he desmontado cosas de mí; yo no puedo decirle a las chicas y a los chicos: piensen en no al servicio militar, no al consumo, a las mujeres en términos del patriarcado que se desmonten de eso, cuando todavía me dejo manipular por el otro y la otra, cuando tengo muchas prácticas sin estas ideas (Joven de la Red Juvenil de Medellín). Yo creo que en el momento de preguntarnos por nosotros sale también la cuestión por reconocernos quiénes somos y qué pensamos y para qué estamos acá también; es una

pregunta que es diferente en términos de preguntarnos por la construcción de sentido colectivo, mirar qué realidades tienen cada uno y cada una y mirar qué se aporta a cada caso individual: cuándo llega, a dónde va, cómo va, etc., reconocer la persona que está acá, esto es como elemental para esta construcción colectiva (Joven de la Red Juvenil de Medellín).

Esta idea de transformación profunda de la realidad se fundamenta en, al menos, los siguientes aspectos: en primera instancia, en el reconocimiento y la crítica a los contextos de realidad vital de estos sujetos jóvenes sobre la base de la consciencia de que pueden ser transformados; segundo, en la necesidad sentida conscientemente de requerir dicha transformación; tercero, en proponerse otros caminos posibles; y, finalmente en la voluntad y el compromiso de hacer esto que se va soñando.

Desde el punto de vista de la crítica a los contextos de realidad, el antimilitarismo y la crítica al patriarcado son justamente disidencias profundas a las lógicas y formas de organización de esta sociedad, que son llevadas al plano de las relaciones sociales y a la acción en la desobediencia que los jóvenes y las jóvenes enuncian así:

Un proceso del individuo hacia no asumir una actitud que coopere con el financiamiento de la guerra, con imposiciones en nuestra cotidianidad que nos lleven a ser personas obedientes o a someternos a otra persona; la desobediencia más vista como una actitud reflexiva y crítica a un modelo homogenizante, un modelo de imposiciones. La desobediencia comienza más como la forma de construir con el otro y la otra, que no es lo que nos han enseñado culturalmente: que es yo primero me paro encima del otro para conseguir lo que yo quiero; sino, cómo yo construyo con el otro para poder conseguir nuestros objetivos juntos. Entonces esas prácticas culturales que vienen de nuestra familia, el colegio, de lo social, no es la forma como robots que siempre estamos multiplicando lo que me enseñan sin pensar como perjudico al otro; pues, llego directamente, elimino al otro sin pensar por qué lo estoy eliminando si yo puedo construir con él, también cambiar la forma de relacionamiento (Joven de la Red Juvenil de Medellín).

Con esto, sería posible pensar en que esta mutación del orden social en cuya base está la transformación de prácticas culturales ancladas en lo más profundo de las consciencias personales y sociales, requiere de sujetos que no agotan su experiencia de mundo en la vivencia resignada de las ‘determinaciones’ del devenir histórico ni en la satisfacción de sus más privados intereses. Sino que, por el contrario, implica obligadamente la consideración de otros y otras en la vida propia, la importancia del bienestar de los demás para conseguir el suyo, la satisfacción de la construcción colectiva desde el camino en que se da forma a la utopía hasta la acción misma. Es la ampliación del círculo ético (Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008) en la que otros empiezan a existir y son importantes en la existencia del sujeto, en tanto se comparten historias colectivas y necesidades; pero, esencialmente, en tanto son también seres humanos.

Esta aparición de los otros en la vida propia no es plana ni desinteresada. Es más bien un aparecer que va siendo, un apareciendo, en la medida en que se van logrando reconocimientos con otros; identidades que se dan por compartir las condiciones adversas de vida, las angustias vitales, los lugares éticos frente a la vida y los otros. Son estos los intereses que producen tales encuentros.

La mayoría de personas que estamos acá venimos de proceso de iglesia, procesos barriales, la acción comunal, proceso infantil, y yo también hago parte de ese mismo proceso. Antes de conocer la organización hice parte de la iglesia donde yo vivía; cuando tenía como doce años tenía un semillero de niños y niñas y luego conformé un grupo juvenil a los 16 años y de ahí [...] entré no como iniciando un proceso comunitario, porque ya lo tenía, sino que entro porque su propuesta iba como a lo que yo deseaba también (Joven de la Red Juvenil de Medellín).

6. Ubicación de la autonomía en las tramas de la subjetividad política

Este documento pretende poner en diálogo ideas sobre algunas de las condiciones de la experiencia política de los sujetos que prestaron sus voces para aparecer aquí, al tiempo que intenta darle contenido a la categoría de autonomía como una

de las tramas de la subjetividad política (Alvarado, Luna & Ospina, 2005; Alvarado & Ospina, 2006; Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008); propuesta que emergió desde el proyecto de investigación que antecede al presente: “La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el proyecto nacional ‘Jóvenes Constructores/as de Paz’”.

Habría que partir mencionando que las tramas de la subjetividad política de esta propuesta (*autonomía, conciencia histórica y posibilidad de plantearse utopías, reflexividad, ampliación del círculo ético, articulación de la acción y sus narrativas, configuración del espacio público como escenario de realización de lo político y negociación del poder*) constituyen una mirada sobre el contenido del despliegue político de la subjetividad, sobre el tránsito procesual del sujeto que sitúa históricamente sus experiencias en la medida en que va siendo en el mundo. Dijérase que la enunciación de este contenido no pretende ‘llenar’ la categoría de subjetividad política; más bien, enunciar posibles lugares desde donde potenciar la existencia que siempre será con otros en tiempos y espacios diferenciados y, por tanto, con múltiples posibilidades para constituir y fundar vida.

Desde la modernidad, de manera especial con Kant, se ha asumido la autonomía en relación con las condiciones de la razón (teóricas y prácticas) para conocer y actuar, como la posibilidad del sujeto de servirse de su propio entendimiento en términos de una autorregulación; así, la autonomía se comporta como el único principio moral que puede hacer una determinación general de la voluntad (Kant, 1999, 2001). No obstante, a pesar de que la idea de autonomía ha sido naturalizada en la comprensión del sujeto desde la modernidad como la posibilidad de pensar por sí mismo, de darse sus propias leyes y de actuar sobre el objeto; y pese a que desde el lugar de la postmodernidad se proponga transitar hacia la heteronomía que subsume la existencia propia bajo la mirada de los otros (Maffesoli, 2004, p. 28)¹, aquí pretendemos,

¹ Justamente esta idea de heteronomía es la que aleja a las autoras de proponer esa categoría para la lectura de las prácticas políticas de los jóvenes y de las jóvenes, e induce en el presente artículo la apuesta por la autonomía, una vez que la intención es mostrar los movimientos de autonomía de los sujetos jóvenes a partir de la experiencia personal desarrollada con otros, pero que se origina en la capacidad de reflexividad

más que una discusión puramente conceptual de la autonomía moderna, mostrar una lógica de articulación que propicie una comprensión del sentido de la autonomía en la experiencia vital de los jóvenes y de las jóvenes en sus prácticas políticas erigidas desde la desobediencia y la resistencia.

Repárese que la mencionada apuesta de transformación, que parte de la crítica a las condiciones sociales dadas, entraña la idea de seres autónomos, si por autonomía pudiera entenderse la posibilidad de cuestionar y alterar el sistema de conocimiento y de organización ya existente en una sociedad, con la ambición de construir su propio modelo con las propias lógicas, con regulaciones pertinentes para su contexto y bajo la premisa de responder a su historia y a sus necesidades. “Esta posibilidad sólo aparece con el ser humano y aparece como posibilidad de poner en tela de juicio (no de manera aleatoria o ciega, sino sabiendo que lo hace) sus propias leyes, su propia institución cuando se trata de la sociedad” (Castoriadis, 2002, pp. 157-158).

Desde esta perspectiva, la crítica de las condiciones adversas de existencia se combina con la necesidad sentida de la transformación de las condiciones sociales mencionada párrafos arriba, por cuanto tales condiciones están presentes en sus contextos próximos y en el de las comunidades a las que estos sujetos jóvenes vinculan sus acciones como formas de reivindicación. Esta primera combinación alude justamente al momento del cuestionamiento.

El segundo momento, la alteración del orden social y, por lo tanto, de los conocimientos, saberes, lógicas, representaciones, etc., se da por la combinación de poner en perspectiva otros caminos y decidir y comprometerse a hacer realidad esta utopía.

En otras palabras, este reconocimiento de su contexto histórico y la necesidad consciente de transformarlo, se convierten en los detonantes de su acción; pero la acción misma se da en el planteamiento de la utopía y de la capacidad de agencia para materializarla.

Lo que nosotros queremos llevar a la acción está ligado al contexto que nos rodea; conocer la guerra que vivimos, y querer transformarla, es un deseo de transformación

política, y no una idea de política tradicional. Ir construyendo lo que estamos pensando (Joven de la Red Juvenil de Medellín).

Ahora, de un lado transitan los detonantes venidos en gran medida del contexto histórico y la capacidad de observarlo y comprenderlo; y de otro, las condiciones del sujeto y de las comunidades para hacerlo. Es decir, diversas dimensiones y capacidades del sujeto permanecen en movimiento en estos procesos de resignificación y acción social, pero no todos actúan en el mismo nivel de consciencia y de aparición por fuera del sujeto. La autonomía, por ejemplo, podría ser tanto un antecedente como una consecuencia de la acción de resistencia y transformación social, si se le considera una trama de la subjetividad política, pues ésta no es la proyección de lo personal (subjetivo) en lo social, sino lo que se hilvana cuando se es, se está y se hace en el entre nos.

La subjetividad política se realiza finalmente en el campo del actuar, de la existencia de la vida cotidiana que deviene mundo y deviene en el mundo; actuar entendido como acción vivida y narrada, como prácticas humanas y sociales que son siempre con otros para el logro de lo construido, ‘sentido común’ que siempre es plural (Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008, p. 33).

Así, la autonomía es una potencia del sujeto y de la sociedad, para: interrogarse por el mundo inmanente y simbólico que le rodea, comprender cuándo y qué es necesario transformar, atisbar otros posibles, y decidir y hacer el que desean.

Es de notar que, desde esta idea, la autonomía estaría presente en los dos momentos de los procesos de transformación de las condiciones sociales por el que desarrollan su acción estos sujetos jóvenes. Y en ninguno de los dos momentos podría aludirse a una autonomía solamente como libertad de pensamiento, como la ilustración del sujeto que le permita pensar libre de ‘ataduras’; sino, la posibilidad realizada que se ha mencionado de criticar, de sentir la necesidad de transformación, de soñar, y efectivamente de producir tales transformaciones.

Desde esta idea, la autonomía quizá represente una forma de enfrentar lo que Zemelman (2004) encuentra como el problema de fondo de la situación compleja que afrontan las sociedades latinoamericanas: el repliegue del individuo a sí mismo, el cual está fundamentado en las

y acción de cada persona.

imbricaciones entre “el miedo que nace de la ignorancia, la ignorancia que genera apatía, la apatía que genera aislamiento, el aislamiento que lleva a las personas a replegarse en sí mismas” (Zemelman, 2004, p. 93).

Si además se considera que estos factores del repliegue del sujeto, de alguna manera han caracterizado la historia de este continente, entonces podría resultar potente comprender la base de este encadenamiento como aliado de los movimientos autónomos de los sujetos y de las sociedades que deciden su destino; es decir, comprender el miedo en el papel de detonante y potenciador de la acción. “Los miedos son una motivación poderosa de la acción humana y en particular de la acción política, condicionan nuestras preferencias y conductas tanto o más que nuestros anhelos” (Lechner, 2002, p. 43). Es como decir que, apalancar en los miedos los movimientos de autonomía y la acción, implica reconocer la historicidad de los seres de carne y hueso que con claridad conectan su experiencia vital de múltiples adversidades con su participación en la institución de la sociedad.

En los contextos locales violentos en los que se mueven cotidianamente estos jóvenes y estas jóvenes, el miedo representa una condición ineludible; no obstante la adversidad, se yerguen sobre sí mismos y abandonan el carácter meramente lamentativo. Esto no ha significado la negación de la afectación producida por diversas condiciones de amenaza con ocasión de sus acciones sino, más bien, la emergencia de formas creativas de resistencia que se concretan fundamentalmente en la denuncia pública y en el arte mismo como resistencia. Dicho de otro modo, no desconocen lo natural del sentimiento del miedo en sus vidas; éste permanece pero no limita su capacidad de acción. Es como un salir de sí mismos sin irse de sí, una vez que los miedos ya sentidos no se abandonan (más bien se actualizan) pero se utilizan para potenciar sus problematizaciones de la realidad y sus construcciones.

Salir de los miedos sin irse de ellos, habitar otros caracteres que lo trascienden y desbordan en formas creativas de existencia, es apuntalar movimientos de autonomía que desgastan el totalitarismo de las prácticas de vida impuestas y adoptadas como tradición, y quizá contribuyan a agotar la indiferencia, lo que, justamente, es uno de los motivos de su acción.

La autonomía no como mera retórica, no como metáfora, no como discurso sin sujeto. Porque discursos sobre la libertad que no tienen sujeto hay muchos. Pero discursos de la libertad con sujetos hay pocos. Porque se necesitan sujetos que sientan la necesidad de ser autónomos, dentro de sus propias determinaciones históricas que nadie puede negar (Zemelman, 2004, p. 103).

7. Desobediencia y resistencia como autonomía en movimiento

Con todo esto, habría que afinar la mirada para perfilar, tal vez, dos funciones de la autonomía en esta experiencia de jóvenes que resisten al militarismo y al patriarcado: una, autonomía para la constitución y despliegue de la subjetividad; y dos, autonomía para la acción colectiva. Desde el punto de vista de la subjetividad, estos sujetos jóvenes no se acomodan en las etiquetas y estereotipos dados por la sociedad; optan conscientemente por producirse cotidianamente a partir de sus posturas filosófico-políticas de no violencia y desobediencia, que le dan sentido a sus acciones de resistencia, y a partir de la decisión sobre su cuerpo como primer territorio de soberanía: “...por qué no podemos llevar nuestro cuerpo en la forma en que nos venga en gana, sabiendo que es nuestro, que es una decisión autónoma que yo tomo desde mi poder” (Joven de la Red Juvenil de Medellín). La desobediencia aparece como el principio político que lleva a la declaración y acción de resistencia, que se da en el plano personal tanto como en el colectivo.

En palabras de Cubides, la autonomía es una noción sintetizadora de algunas condiciones del sujeto político que tiene que ver con “la capacidad de pensar por sí mismo, sin desconocer al otro, y reconocer, crear, disponer en la práctica los principios que orientan la vida; es la capacidad para reformular proyectos personales para autodirigir su realización de manera responsable” (2004, p. 124).

En la intención de transitar de la capacidad de pensar por sí mismos sobre la dignidad de sus vidas en los contextos que las contienen, pasando por la crítica del proyecto instituido de sociedad, hasta disponer en la práctica principios orientadores de la acción para la construcción de otro orden social,

podrían leerse los movimientos de autonomía de estos jóvenes; o mejor, la autonomía en movimiento para sus acciones de resistencia y denuncia e, incluso, para el trabajo comunitario. Pues estos movimientos, si bien en buena medida son producidos por los contextos mismos al ser frente a éstos que se actúa, de todos modos implican la toma de consciencia y posición activa frente a las condiciones del mundo que les ha determinado pero no les limita su capacidad de soñar y de hacer otras posibilidades de existencia.

Si se aceptara que la autonomía tiene que pensarse en sujetos políticos, habría que decir entonces, y de manera breve, que el sujeto político sería aquella persona que intencionalmente participa (ya sea por vía partidista en la consideración tradicional de hacer política, o en movimientos sociales u otras posibilidades) en un proyecto político de sociedad. Entre éstos, es posible encontrar a quienes desean ayudar en la transformación de la realidad establecida y a instituir otra sociedad producto de un proceso revolucionario. Según Castoriadis, el proyecto de autonomía individual y social es el "... de una sociedad en la cual todos los ciudadanos tienen una igual posibilidad efectiva de participar en la legislación, en el gobierno, en la jurisdicción y en definitiva en la institución de la sociedad. Este estado de cosas presupone cambios radicales en las instituciones actuales. Aquí es donde puede llamárselo proyecto revolucionario" (Castoriadis, 2006, p. 20).

No obstante la radicalidad subversiva de esta idea de autonomía, habría que denotar que si bien los jóvenes y las jóvenes de esta experiencia de resistencia al militarismo y el patriarcado proponen la construcción de alternativas de sociedad con transformaciones que trastocan lo cultural y lo político, como una forma de ejercer el poder como posibilidad "para", no están interesados en participar en la legislación o en el gobierno, ni en ninguna instancia organizativa vinculada con el Estado. Este desinterés obedece justamente a su consideración de que estas lógicas verticales y violentas de organización social (militarismo y patriarcado) también han sido sostenidas por la estructura estatal, incluso en su misma manera de operar; es decir, que el Estado no sólo favorece estas formas de organización sino que también las utiliza en su propia estructura.

No nos interesa llegar a un Estado, así sea

con otra forma de poder, porque creemos que siempre va a ser autoritario, vertical, jerárquico; no compartimos esta óptica del poder, desde ahí no se construye el poder. El poder en este momento lo vemos como en dos vías: un poder "sobre" que es el poder que utilizan los Estados, el poder de manipulación, para controlar y destinar un orden social, y el poder "para" que tienen las personas para transformar su realidad. En este sentido, proponemos que cada persona tiene el poder, cada persona es capaz de decidir por su cuerpo, su vida. Y queremos que se construya el poder popular, el poder del pueblo; una forma de decidir colectivamente por el rumbo, el poder con el que todas y todos podamos decidir por nuestras condiciones de vida, y por lo que queremos luchar (Joven de la Red Juvenil de Medellín).

Según esto, estos sujetos jóvenes apelan más bien al poder de lo popular para la construcción de la sociedad que desean; y lo popular está relacionado es con los movimientos de autonomía que tienen los grupos sociales para definir el rumbo de su vida, y para mejorar sus condiciones sociales de pobreza con base en sus propias potencialidades; "lo popular para nosotros es como la construcción y la identidad que se pueda hacer desde quienes están reivindicando otras formas de vida y una vida digna y diferente" (Joven de la Red Juvenil de Medellín).

En este sentido, para el caso de la experiencia de los jóvenes mencionados, habría una relación estrecha y vinculante entre lo popular y la autonomía; pues esta última le puede representar a algunos grupos sociales la forma de anclar los sentidos que tienen de la vida en sus prácticas cotidianas. En palabras más claras, la capacidad que como comunidad desarrollan para poner en la cotidianidad de la vida los rumbos que desean, transformando las condiciones sociales adversas; por lo tanto, esta autonomía no está per se en tales grupos sociales, sino que se va dando al ir construyendo la forma de vivir en sociedad. Quizá, por esto, la autonomía termina siendo una vía para huir de las naturalizaciones que esta sociedad ha hecho de lógicas y prácticas perversas, como la sobrevivencia y la indignidad, como formas de vida. Luego, la autonomía representa también

la posibilidad para desenajenarse de las lógicas e instituciones naturalizadas que mantienen tales perversiones, en un proceso de autoconstitución social desde los propios horizontes de deseo.

La autonomía es entonces, en esta experiencia, un ejercicio de poder para enfrentar los contextos de múltiples violencias, de soledad y de aislamiento, que se proponen y naturalizan en la sociedad actual, y para pintarse otros caminos que van siendo posibles. “A la naturalización se opone el ciudadano como sujeto, individual y colectivo, que gobierna su futuro. El desafío político radica en recomponer -como experiencia práctica y como imagen ideal- a un Nosotros ciudadano con capacidades de modelar el rumbo del país y de su vida” (Lechner, 2002, p. 19).

8. Dinamizadores de la autonomía en movimiento

Más que recuperar la capacidad para criticar el mundo y transformarlo (Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008, p. 30), podría aducirse ahora que la emergencia de la autonomía *potencia* la articulación de la idea de un *nosotros*, de la *acción política* y de la *esperanza*, como principio práctico.

La idea del *nosotros* emerge de manera relevante en la experiencia de estos jóvenes y de estas jóvenes en la medida en que sus apuestas políticas no son motivadas ni producidas únicamente en el ámbito de los sujetos, sino que sus apuestas de resistencia y transformación implican el orden social desde el reconocimiento de que no están solos en el mundo y de que sus acciones afectan e involucran la vida de otros. Pero este reconocimiento de la existencia de los otros y de las múltiples formas de afectación, no es sólo como del estar juntos en el mundo sino, siguiendo a Arendt, esencialmente de ser con otros en el mundo en distintos contextos espaciales y epocales. De ahí que la desobediencia, la resistencia y la no violencia, son críticas a las lógicas y formas de relacionamiento militaristas y patriarcales que cargan historias y sentidos de diversos grupos sociales, en contextos que contienen sus vidas en los tiempos y los espacios. También en sus apuestas de transformación se implica a los otros, por cuanto sus acciones no se agotan en la construcción de alternativas de vida personales, sino que buscan la transformación de las condiciones sociales para grupos amplios cuyas adversidades les afecta en su

misma cotidianidad. Es en el *entre nos* donde se juega la construcción política, la constitución de la vida misma. Pero aquí no emerge un nosotros como suma de muchos, sino como el tramado que se da entre dos y más cuando aparece lo común y cuando se hacen presentes la multiplicidad de perspectivas (Arendt, 1993). En esta experiencia se activa la idea del nosotros cuando los jóvenes y las jóvenes trascienden su vida del vivir en medio de muchos, al vivir con otros haciendo cosas juntos para resistir a las lógicas y prácticas del militarismo y del patriarcado.

Por supuesto, la vitalidad y necesidad de esta idea del nosotros en esta experiencia resulta muy relevante y creativa en estos contextos de apatía y aislamiento de las sociedades latinoamericanas, dado que estas condiciones son las que en buena medida dificultan la posibilidad de asumirse como sujetos activos del ‘desarrollo’ pues, según Lechner (2002), se requiere de esta idea para poder asumir los procesos de transformación social como el resultado de la acción propia, y no de la evolución natural.

Es notable que la idea del nosotros entraña la capacidad de actuar con otros en el mundo para hacer realidad lo que también con otros se sueña. La autonomía, desde la perspectiva política de esta experiencia y su construcción del nosotros, no puede pensarse y realizarse sin la *acción política*, en la medida en que no se trata de la libertad de pensar por sí mismo para un sujeto ilustrado, sino de sujetos que “*hacen el mundo que idean*”, jóvenes que expresan su desobediencia en acciones políticas de resistencia (Arendt, 1959). En últimas, desde esta experiencia la acción política es hacer con otros la realidad que emerge del despliegue de la creatividad, que también se da con los otros. Es, pues, la idea del nosotros y su resolución en la acción política como vivencias de una autonomía que se inaugura y se actualiza en la vitalidad de la experiencia de los jóvenes y las jóvenes que desobedecen y resisten.

Siempre que la acción política no emerge de manera espontánea y natural, sino que responde a reflexiones, necesidades y decisiones colectivas, resulta importante resaltar que uno de los aspectos teleológicos de fondo de la acción política es la transformación inmanente y simbólica del mundo. Esta intención sólo es posible si se considera que el mundo no es acabado, que no está simplemente

dado, que más bien es siempre posibilidad, emergencia, expectativa, transitoriedad, cambio. Así, la vida misma se juega en la tensión de

(...) aquello que todavía no es, lo que empuja hacia sí en el núcleo de las cosas, lo que aguarda su génesis en la tendencia-latencia del proceso (Bloch, 2007, tomo 3: 507). El hombre es aquello que tiene todavía mucho ante sí. En su trabajo, y por él, el hombre es constantemente transformado [y transformador]. Se halla siempre adelante ante límites que no lo son porque los percibe, los traspone. Lo verdaderamente propio no se ha realizado aún ni en el hombre ni en el mundo, se halla en espera, en el temor de perderse, en la esperanza de lograrse (Bloch, 2007, tomo 1, p. 293).

La constitución del mundo resulta, de este modo, una permanente tensión entre la emergencia y la agonía de múltiples posibilidades de ser y estar; es un inacabado *siendo* que también será siempre objeto de interrogación y titubeo.

Desde esta no certeza e indeterminación es que los jóvenes y las jóvenes cuya experiencia habla en este escrito, cada día apuestan por la construcción colectiva de otros mundos posibles, situados cotidianamente en el deseo y en la necesidad de alternativas de vida, en la capacidad de soñar con formas de vida digna y enaltecida, y en la decisión de hacerlas realizables.

Querer que las cosas vayan mejor es algo que no cesa. Del deseo no se libera uno nunca, o se libera sólo engañosamente. Sería más cómodo olvidar este anhelo que satisfacerlo, pero ¿adónde conduciría ello? Los deseos no cesarían o se disfrazarían con otros nuevos, o quizá también nosotros, desprovistos de deseos, seríamos los cadáveres sobre los que los malvados caminarían hacia su triunfo. No es época para despojarse de deseos (Bloch, 2007, tomo 1, p. 107).

Es esta la capacidad de plantearse alternativas, caminos, utopías; es la esperanza de otras posibilidades, puesta en sí mismos y en los otros. “Si nosotros no imaginamos las cosas que queremos que seamos, ahí es donde nosotros nos limitamos y nos quedamos en esas limitaciones” (*Joven de la Red Juvenil de Medellín*).

No obstante, esta esperanza no es sólo por el futuro. sino por el presente mismo. La vida no se

hace después, se hace en el ahora, en la vida cotidiana, en el cuerpo propio que ya es. Es la esperanza como la necesidad y la creencia en el “poder para hacer una vida distinta”. Esperanza basada en el pasado como cosmovisión, presente como posibilidad para y como expresión de lo que se va siendo, y futuro como horizonte para aperturar y desplegar la creatividad (Bloch, 2007; Zemelman, 2004). De manera más transparente, no es la esperanza como espera pasiva sobre el devenir natural de la vida, sino la convicción de la posibilidad de otro mundo en la medida en que se va haciendo cada día con otros.

Esto nombrado da la idea de una autonomía que no es entregada a estos jóvenes, sino que ellos potencian desde sí mismos, a partir de la posibilidad de criticar lo dado de su contexto, siendo conscientes de que lo hacen (cómo, cuándo y para qué), y trascendiendo esta crítica para hacer lo otro soñado con otros. Una autonomía como esperanza de eso otro y de otros como tentativa, en la medida en que se va realizando en la acción como expresión de decisión sobre la propia vida, que se vive con otros.

La autonomía, la reflexividad y la conciencia histórica tienen que ver con la posibilidad de decidir y actuar en los contextos sociales en los que los y las jóvenes y todos aquellos con quienes interactúan, se involucran, y con las ‘formas de compartir el poder’ (Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008, p. 33).

La experiencia de estos jóvenes constituye una invitación a trascender la precaria idea de autonomía: moverla del pensamiento para hacerla en la vida cotidiana; moverla del individuo y ponerla en el despliegue de la subjetividad que se da en el entre nos. Así es como la autonomía es una postura política radical de ejercicio de poder, y en cuyo movimiento se perfilan los propios horizontes de existencia.

Lista de referencias

- Alvarado, S. V., Luna, M. T. & Ospina, H. F. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (2). pp. 213–255.
- Alvarado, S. V. & Ospina, H. F. (2006). Las concepciones de equidad y justicia en niños y

- niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*, 50, pp. 198–215.
- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), pp. 19-43.
- Arendt, H. (1959). *Introducción a la política*. Chicago: The University of Chicago.
- Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. Barcelona. Paidós.
- Bloch, E. (2007). *El principio esperanza*. Madrid: Editorial Trotta.
- Botero, P., Alvarado, S. V. & Luna, M. T. (2009). La comprensión de los acontecimientos políticos. ¿Cuestión de método? Un aporte a la investigación en ciencias sociales. En: G. Tonon (Comp.). *Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa*, (pp. 148-205). Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional de La Matanza.
- Castoriadis, C. (2002). La Cuestión de la Autonomía Social e Individual. En: I. Giraldo, *Pánico en la Globalización*, (pp. 157-169). Bogotá, D. C.: Fundación para la Investigación y la Cultura.
- Castoriadis, C. (2006). *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997)*. Buenos Aires: Katz.
- Cubides, H. (2004). Formación del sujeto político. Escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En: M. C. Laverde & otros. *Debates sobre el sujeto*, (pp. 105-127). Bogotá, D. C.: Universidad Central–Siglo del Hombre Editores.
- Kant, I. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa.
- Kant, I. (2001). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Mestas Ediciones.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana*. Santiago de Chile. LOM Ediciones.
- Maffesoli, M. (2004). Yo es Otro. En: M. C. Laverde y otros. *Debates sobre el sujeto*, (pp. 21-30). Bogotá, D. C.: Universidad Central–Siglo del Hombre Editores.
- Perea, C. (2008). *¿Qué nos une? Jóvenes, cultura y ciudadanía*. Medellín: La Carreta Editores.
- Zemelman, H. (2004). En torno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia. En: M. C. Laverde y otros. *Debates sobre el sujeto*, (pp. 91-104). Bogotá, D. C.: Universidad Central–Siglo del Hombre Editores.

Referencia para citar este artículo: Ghiso, A. & Tabares-Ochoa, C. M. (2011). Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 129 - 140.

Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas*

ALFREDO GHISO**

CATALINA MARÍA TABARES-OCHOA***

Artículo recibido en diciembre 17 de 2010; artículo aceptado en abril 11 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** Tradicionalmente los métodos cualitativos se han ocupado de las prácticas de los sujetos, describiendo sus acciones, expresiones y discursos. Sin embargo, es necesario innovar metodologías que aborden los sentidos y significados que los sujetos otorgan a sus prácticas, generando en el proceso investigativo reflexiones que permitan potenciarlas.

La reflexividad dialógica, comprendida como la capacidad de los sujetos para interrogar lo dicho, lo hecho y lo pensado, la asumimos como una opción metodológica que permite abordar memorias, prácticas y discursos en sus múltiples formas expresivas. El conocimiento logrado por medio de dispositivos metodológicos dialógicos como la observación participante, el taller, la entrevista y las tertulias, permite al sujeto conocido su develamiento y autorreconocimiento en el proceso de investigación.

Palabras clave: Reflexividad dialógica, investigación cualitativa, jóvenes, prácticas políticas, discursos.

Dialógica reflexividade no estudo de jovens y práticas políticas

• **Resumo:** Os métodos qualitativos tradicionalmente se centram sobre as práticas dos sujeitos por meio das descrições de suas ações, expressões e discursos. No entanto, é necessário inovar as metodologias que abordam os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas. Neste sentido, o propósito desta metodologia é evidenciar um novo processo de investigação crítica que permita uma reflexão coletiva entre os sujeitos analisados.

Dialógica reflexividade, entendida como a capacidade dos indivíduos para questionar o que foi dito, feito e pensado, entendê-la como uma abordagem metodológica que permite refletir nas memórias, práticas e discursos em suas múltiplas formas de expressão. O conhecimento adquirido pelos dispositivos metodológicos dialógicos como a observação participante, entrevistas e grupos de discussões, permite ao sujeito conhecer e se auto-reconhecer-se no processo de investigação.

Palavras-chave: Dialógica reflexiva, investigação qualitativa, jovens, práticas políticas, discursos.

Dialogic reflexivity in the study of youth and political practices

• **Abstract:** Qualitative methods have focused, traditionally, on the practices of subjects, describing their experiences, expressions and discourses. However, it is necessary to innovate methodologies that address the senses and meanings that subjects give to their own experiences, to achieve reflection in the

* Este artículo de reflexión es resultado de la investigación "Jóvenes, participación política y formación democrática" realizada por el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia y el Iesco de la Universidad Central, con la cofinanciación de Colciencias; su duración fue de febrero de 2007 a febrero de 2009 (Código 160 -2000).

** Maestro en Español y Literatura. Especialista en Desarrollo Social y Educación de adultos. Coordinador del grupo de Investigación Laboratorio Universitario de Estudios Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Profesor de la universidad de Antioquia. Correo electrónico: aghiso@funlam.edu.co

*** Socióloga. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales – Cinde. Profesora del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia e investigadora de la línea Acción colectiva, culturas políticas y ciudadanías, del grupo Estudios Políticos. Correo electrónico: catalina.tabares@udea.edu.co

investigative process and enhance those practices.

Dialogic reflexivity, understood as the ability of individuals to question what was said, done and thought, represents a methodological approach that allows to tackle memories, practices and discourses in their multiple forms of expression. The knowledge gained through dialogic methodological tools such as participant observation, workshops, interviews and focus groups, enables the subject to know its unveiling and self-recognition in the research process.

Key words: Dialogic reflexivity, Qualitative methods, youth, political practices, discourses.

-1. Introducción. -2. La opción hermenéutica. -3. Claves teóricas en torno a la reflexividad dialógica. -4. Reflexividad, el hilo que configura la trama metodológica. -5. Reflexividad dialógica, escrituras, lenguajes y discursos. -Lista de referencias.

1. Introducción

El abordaje de la investigación “*Jóvenes, formación política y participación democrática*”, financiada por Colciencias y desarrollada por la línea de investigación “Acción colectiva, culturas políticas y ciudadanías” del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia, demandó un diseño metodológico acorde con la perspectiva investigativa de *la reflexividad dialógica*, que se asumió como una estrategia para construir conocimiento científico participativamente y a la vez potenciar las prácticas y discursos de los sujetos involucrados.

Ante un grupo de jóvenes diversos, irreverentes, creativos, críticos y autocríticos, además renuentes a la institucionalidad, lo que por supuesto incluye al equipo investigador¹, nos vimos interpelados a la construcción de un diseño metodológico en el que los dispositivos permitieran no sólo develar los sentidos y significados expresados en sus discursos y prácticas políticas, sino también seducir a los jóvenes y a las jóvenes generando en ellos y en ellas interés por participar de la investigación; invitarlos e invitarlas a hacer parte de un proceso que les permitiera reconstruir y reflexionar sus prácticas se mostró relevante para ellos y ellas, más allá del aporte que en términos de información podían hacer al estudio. En el trabajo de campo y presentación de los resultados se evidenció que la metodología aplicada propició “una mirada

hacia adentro” de los grupos y, a su vez, una exposición pública (entre ellos) de esa mirada, lo que para algunas experiencias implicó exponer sus contradicciones internas, asumir cuestionamientos en sus formas de actuación y enfrentar debates en sus organizaciones.

En este artículo damos cuenta de las claves metodológicas con las que buscamos dar respuesta a la pregunta central de la investigación: ¿Cuáles son los discursos con los que los sujetos jóvenes reconfiguran la política?; pero antes hacemos una ubicación del problema de investigación y sus hallazgos principales.

La indagación partió de reconocer la existencia de discursos alternativos que expresan lecturas y prácticas políticas que se dan más allá de los ámbitos tradicionales, institucionales o partidistas que, con otros matices propuestos por los sujetos jóvenes, reconfiguran y generan nuevos significados. En este sentido, la investigación se distancia de un enfoque de la política asociado meramente al Estado y sus mecanismos formales e institucionales de participación, para dar cabida a experiencias de jóvenes que luchan por reconfigurar la política con sus acciones y sus discursos.

El grupo de investigación se acercó, en la ciudad de Medellín, a ocho experiencias juveniles en las que, por medio de la pintura, el graffiti, las prácticas vegetarianas, el performance, el baile, la música, entre otras expresiones, los jóvenes y las jóvenes manifiestan su inconformidad con la política tradicional y proponen otras maneras de ampliación de la esfera pública. Preguntas centrales como: ¿Cuáles son los discursos y formas de organización de los jóvenes y de las jóvenes que potencialmente renuevan las prácticas políticas? ¿Cómo perciben las agrupaciones de jóvenes las dinámicas de exclusión y/o reconocimiento que se presentan en

¹ Algunos de los integrantes manifestaron prevención ante la presencia de un grupo de investigadores por experiencias previas en las que se sintieron “utilizados”; relataron que en otras ocasiones instituciones y personas habían acudido a ellos y a ellas con el fin de conseguir información, sin dar cuenta más adelante de los resultados del proceso; tampoco les regresaron materiales que ellos les habían facilitado. Esto dificultó en la primera fase el acercamiento y la creación de condiciones de confianza entre nosotros y los sujetos participantes de la investigación.

sus contextos? ¿Cuáles son los sentidos políticos que los jóvenes y las jóvenes otorgan a sus prácticas de organización y de expresión?, acompañadas de enfoques teóricos que ubican la política como relación social no limitada al Estado, a sus instituciones y a la representación, requirieron un diseño metodológico contextualizado y coherente con los sujetos participantes, con el objeto de la investigación y con los referentes teóricos.

Entre los hallazgos centrales del estudio² se encuentra la denuncia que los jóvenes y las jóvenes hacen de su malestar con la sociedad y la política, referido al reconocimiento de su contexto social político y económico considerado problemático y a la necesidad de emprender acciones para su transformación; la creación y alimentación de redes sociales es un elemento central que potencia sus acciones políticas; en este sentido, el encuentro con grupos de pares significó en algunos casos conocer y en otros reconocer los distintos caminos que jóvenes de la ciudad de Medellín toman para contribuir al cambio de prácticas políticas de las cuales se distancian.

La diversidad de subjetividades es reivindicada por estos jóvenes, quienes apelan a la libertad y a la autonomía para poner en cuestión el orden establecido; reconocen que hoy pueden entablar diálogos y emprender acciones con diferentes grupos; es así como una banda de punk, un colectivo de Hip Hop y un grupo de ecologistas tienen puntos de encuentro en el objetivo común de modificar comportamientos y actitudes que encuentran problemáticas en la sociedad. Los grupos acuden a marcos interpretativos e ideológicos para explicar la complejidad social que los circunda; sus discursos no se reducen a la dicotomía izquierda - derecha, apelan al feminismo, el ecologismo, el vegetarianismo, al antimilitarismo, al anarquismo, al humanismo, y nutren sus propuestas con la educación popular (Hurtado, 2010).

Los resultados de la investigación sugieren *“interpretar las luchas por el reconocimiento de los jóvenes como un esfuerzo por profundizar la democracia, al promover el pluralismo y la utilización de los medios de comunicación para difundir, justificar*

y posicionar las subjetividades negadas” (Restrepo, 2010, p. 181).

Expuestos algunos elementos contextuales de la investigación, pasamos a presentar las claves que fundamentan una propuesta metodológica que asume la *reflexividad dialógica* reconociendo que los caminos hermenéuticos propios del *“proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad, entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales - y la de los actores o sujetos objeto de la investigación”* (Guber, 2004, p.87), son también el *“reconocimiento de la capacidad del sujeto conocido de hacer significativa la acción social y a la vez reflexionar sobre ella”* (Vasilachis, 2003, p. 30).

La adopción de la reflexividad exige prestar atención tanto a los términos que los jóvenes y las jóvenes utilizan para calificar sus acciones como a las fuentes de conocimiento que proveen de sentido el ejercicio enunciativo. La reflexividad dialógica como nudo metodológico permite tejer la red de pasos, momentos y acciones que configuran la investigación. Los jóvenes y las jóvenes son los protagonistas en la construcción de respuestas a la pregunta orientadora del estudio, pero también tienen un papel relevante en el diseño de instrumentos para la generación de información. La flexibilidad de la propuesta metodológica permitió ir realizando cambios en las formas de abordar los encuentros; los comentarios y apreciaciones de los participantes influyeron en los espacios de encuentro posteriores y en las técnicas utilizadas.

La reflexividad en este caso permitió la problematización de la teoría, de los investigadores e investigadoras y de los jóvenes, quienes en el proceso de investigación no sólo dieron cuenta de sus memorias, de sus prácticas y de sus formas expresivas en relación con la política, sino que también las interrogaron intentando descubrir los sentidos que subyacen en ellas. Para que esto fuera posible, se hizo necesario indagar antes que las acciones políticas públicas de los sujetos jóvenes, sus motivos para conformar los grupos de los que hoy hacen parte y las formas de relacionarse en éstos. Para la indagación de los motivos, acudimos al diseño de talleres de la memoria, con preguntas como ¿qué hechos, circunstancias, y situaciones del contexto influyeron en la conformación del grupo? ¿cuáles fueron los malestares frente a los cuales decidieron actuar? Los grupos evocaron los

² Se sugiere revisar los artículos “Los jóvenes de Medellín ¿ciudadanos apáticos?” de Deicy Hurtado Galeano y “Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento” de Adrián Restrepo Parra, publicados en la revista Nómadas N° 32 en los que se desarrollan los hallazgos de la investigación.

motivos que derivaron en su conformación y los contextos que dieron origen a sus experiencias; el resultado de esta indagación se plasmó en murales que con distintos materiales cada grupo elaboró.

En el texto presentamos en un primer momento la opción hermenéutica como aquella que permite a través del núcleo histórico, núcleo territorial y núcleo de la práctica, leer, comprender e interpretar las experiencias de los jóvenes y de las jóvenes; después brindamos algunas claves con el fin de ubicar teóricamente la reflexividad dialógica, para finalmente entrar a reconocer cómo se tejió el hilo que configuró la trama metodológica de la investigación, es decir, de la reflexividad dialógica.

2. La opción hermenéutica

La hermenéutica es entendida en esta investigación como la opción y el camino que permite tematizar, relacionar, contextualizar, comprender y problematizar los relatos y expresiones que los jóvenes y las jóvenes generan sobre sus prácticas. Esta elección enfatiza lo relacional, la interacción entre sujeto cognoscente y sujeto conocido, en el encuentro donde se reconocen haciendo parte de un proceso de construcción de conocimientos y de un todo social donde se influyen mutuamente. Comprender la propuesta metodológica desde la hermenéutica lleva a identificar el papel particular de los sujetos que participan en la indagación, reconociéndose en complementariedad, en circularidades discursivas y en prácticas de construcción de conocimientos caracterizadas por la diversidad y la dialéctica propias de lo dialógico. En este sentido, nuestro acercamiento a los jóvenes lo hicimos rompiendo con la tradicional figura de investigador como portador del conocimiento; hubo relaciones de cercanía y confianza que propiciaron la profundización en la información generada.

El proceso investigativo desarrollado, se caracteriza por una “hermenéutica doble” (Giddens, 1997, p. 21) orientada a descubrir significados y sentidos, a comprender y explicar experiencias organizativas y de acción política, apuntando más allá de la racionalización o evaluación de intenciones, razones y motivos; para mayor claridad metodológica de lo que se está proponiendo, se retoman textualmente los planteamientos del sociólogo inglés, cuando señala:

Para apreciar la validez de estas ideas es preciso ir más allá de la temática tratada en ‘las nuevas reglas sobre el concepto de hermenéutica doble, y no tanto con respecto al sentido de ‘doble’ cuanto al de hermenéutica. La idea de la hermenéutica doble es en parte lógica y en parte empírica. Toda vivencia social es incuestionablemente hermenéutica, en esta acepción: poder describir lo que alguien hace en un contexto dado significa saber lo que el agente o los agentes mismos saben y aplican en la constitución de sus actividades. Es ser capaz (en principio) de ser con: un saber mutuo, compartido por los participantes y por sus observadores de la ciencia social. He ahí el lado lógico de la hermenéutica doble. Los actores legos son seres que vehiculizan conceptos, los que forman parte constitutiva de lo que ellos hacen; los conceptos de las ciencias sociales no se pueden mantener aislados de su apropiación e incorporación potenciales en la acción cotidiana (Giddens, 1997, pp. 23-24).

Asumir la hermenéutica doble en el proceso investigativo llevó a resignificar el conocimiento científico desde el conocimiento cotidiano, superando simplificaciones, fragmentaciones y encapsulamientos, sobre todo en las presunciones de objetividad, verdad, acabamiento y neutralidad valórica; lo que pasa por la reflexividad y la toma de conciencia de las configuraciones histórico/culturales, de las formas de expresar la realidad, de las elecciones y apuestas y del papel que tanto jóvenes como investigadores e investigadoras desempeñan en el proceso de construcción de conocimiento.

La investigación, entonces, se concreta en pasos, actividades y tareas caracterizadas por ambientes y dinámicas dialógicas que permiten el desarrollo de momentos descriptivos, narrativos, explicativos e interpretativos de la práctica política de los jóvenes y de las jóvenes. Desde una perspectiva hermenéutica, la investigación se ocupa de la realidad, de quehaceres sociales y culturales, de prácticas políticas juveniles que implican sentidos, normas y formas de ejercer el poder, que se expresan y están constituidas dentro de contextos que operan como marcos significativos para los actores y dando cuenta de esquemas interpretativos complejos de la actividad política de los grupos

juveniles.³ Este enfoque hermenéutico consta de tres núcleos: el núcleo histórico, el núcleo territorial y el núcleo de la práctica, los cuales se desarrollan a continuación:

Núcleo Histórico.

Relaciona los relatos sobre las experiencias y las prácticas políticas juveniles con hitos, sucesos, acontecimientos, y sus repercusiones en contextos, entornos, colectivos y sujetos.

Las prácticas, las opciones e intereses que las fundan se comprenden y valoran con relación al contexto histórico, a las tensiones entre pasado, presente y futuro que configuran hechos y actores. Reconocer la dimensión histórica, la multidimensionalidad del tiempo de las ideas y las prácticas políticas, permite a los jóvenes y a las jóvenes encontrarse con vertientes, tradiciones y tránsitos del ejercicio del poder, de la toma de decisiones, de los modelos de sociedad marcados por continuidades y rupturas, muchas de ellas invisibles y latentes; las que en el proceso de investigación ganan en profundidad y sentido.

En la investigación hicimos talleres de la memoria; en este espacio los jóvenes y las jóvenes relataron las circunstancias que los llevaron a tomar la decisión de unirse con otros para emprender acciones que irrumpieran con la serie de la cual estaban haciendo parte (Foucault, 2002). En las narraciones se evidenciaron situaciones de dominio y exclusión a las que los sujetos jóvenes se oponían, y relataron la violencia de la que han sido víctimas y victimarios; uno de los jóvenes plantea: *“Fue una época difícil, muchos jóvenes tenían que irse a pueblos por amenazas provenientes de los paramilitares”* (Taller contextos generadores con integrantes de grupos participantes). La ausencia de espacios de participación, las condiciones de miseria de sus barrios, vicios de la política tradicional como la corrupción, el clientelismo, los nexos de funcionarios públicos y la iglesia con actores armados, entre otras situaciones. Un joven lo enuncia de la siguiente manera:

“[...] la aparición de diversas formas de violencia, tanto en el ámbito rural como urbano. Surgieron los grupos de justicia

privada, las milicias, el sicariato. Fue justamente esta situación la que exigió una nueva expresividad musical. El rock era el sonido a imponerse, con el que una gran cantidad de jóvenes se identificaron. (Taller contextos generadores con integrantes de grupos participantes).

Justificaron entonces sus acciones presentes haciendo referencia a su inconformidad con el pasado; se remontaron a la marca que para ellos dejó la violencia de los años 80 y 90 en la ciudad de Medellín, hicieron mención a la desaparición y asesinato de líderes y amigos de sus barrios; pero en esa inconformidad también hay una visión de futuro, están convencidos de la necesidad de generar propuestas tendientes a la transformación de su realidad.

Según lo enunciado no es posible comprender la temporalidad en la construcción de lo social si se asumen el presente, el pasado o el futuro como puntos-momentos aislados, sin interpretarlos desde una conexión con los contextos históricos y desde una opción de futuro, que contextualice su existencia en relación con etapas precedentes y con sus potencialidades de continuidad.

Investigar las prácticas sociales, culturales y políticas implica reconocer la multidimensionalidad o la bi-dimensionalidad y descubrir la *“ratio cognoscendi del tiempo”*, su fundamento oculto, la diferenciación en dos vertientes: la de los presentes que pasan, en la sucesión, y la de los pasados que se conservan, en la duración. Agrega Deleuze:

En la primera, el presente se distingue de las otras dimensiones temporales por ser expresión de algo que deja de ser presente cuando es reemplazado por ‘otra cosa’ [...] En la segunda vertiente, la de los pasados que se conservan, radica propiamente la dinámica temporal de la historia. Aquí, el presente ensanchado, desprendido de su propia actualidad, permite una lectura vertical o en profundidad de un solo y mismo acontecimiento que ‘se prepara, llega y se disipa’, y que ‘ya no se confunde con el espacio que le sirve de lugar, ni con el actual presente que pasa’. No hay un futuro, un presente y un pasado sucesivos, conforme el paso explícito de los presentes que discernimos. Hay más bien, como lo quería

³ Estas ideas pueden ser profundizadas, ampliadas y puestas en un contexto disciplinar contemporáneo con la lectura de “las nuevas reglas del método sociológico”, de Anthony Giddens.

Agustín, tiempo interior del acontecimiento en la implicación simultánea de tres tipos de presentes -el futuro, el pasado y el propio presente- que permiten que ‘las puntas del presente’ se asomen en el campo formado por los pasados acumulados en cada ahora (Deleuze, 1987, p. 193).

Para el análisis de las experiencias, el estudio parte de tres ejes sobre los cuales gira la conformación del reconocimiento: el *recuerdo*, entendido como la capacidad de memoria y evocación de los motivos que condujeron a la conformación de la organización juvenil; el *presente*, entendido como las motivaciones actuales y de contexto para mantener el vínculo con la agrupación y, la *promesa*, referida a la idea que los jóvenes y las jóvenes tienen de la sociedad futura.

En el presente, el aquí y ahora, los sujetos jóvenes constituyen su identidad personal y colectiva enfrentando el señalamiento y la estigmatización que algunas instituciones y adultos ponen sobre ellos porque “se salen de la fila” y empiezan a constituir y promover otras formas de subjetividad, a la vez que cuestionan los patrones tradicionales de las relaciones sociales. En el presente la conformación del Yo y del Nosotros está bajo el signo de la tensión, de la etiqueta que unos a otros se cuelgan con la intención de lograr desmotivar el impulso inicial que condujo a los jóvenes y a las jóvenes a la organización.

Núcleo Territorial

El núcleo territorial expresa, describe y comprende los ámbitos de las prácticas políticas, los espacios prolongados en los que se ubican los procesos organizativos, los espacios internos y externos, así como aquellos en los que se genera, se permite o se impiden movimientos, tránsitos; los espacios marcados por señales emocionales, por luchas o recuerdos, en los que confluyen las cargas de sentido, algunos portadores de confianzas, otros promotores de desconfianzas; algunos garantes de vida y otros lugares de muerte.

Los espacios de la acción adquieren trascendencia para los investigadores e investigadoras, quienes ponen su mirada no sólo en los sujetos y las acciones, sino también en los lugares habitados como lo menciona este autor:

Los tiempos pasan y los contextos donde

se despliegan las representaciones y prácticas políticas juveniles mutaron considerablemente. Los rasgos de época merecen ser pensados a partir de la inclusión de otra pregunta para referir más a la indagación en torno a ¿dónde soy? La elección de este tipo de abordaje implica cambiar el lente de observación para preguntarse menos quiénes son estos jóvenes y más por los lugares donde circulan y los espacios en que se encuentran con otros y otras jóvenes (Núñez, 2008, p. 149)

En los textos juveniles que dan cuenta de prácticas políticas, la investigación descubre los espacios de la voz y del silencio, los espacios reales y virtuales, los del diálogo y la censura. Investigadores e investigadoras y jóvenes se mueven entonces en espacios, ambientes y entornos polivalentes donde los sujetos jóvenes se configuran como tales, se distancian o se acercan, se observan o se niegan, se encuentran o se alejan. En este sentido, los jóvenes y las jóvenes construyen y dan vida a los espacios que habitan: la sede, el ensayadero, la huerta; llevan su sello con graffitis, calcomanías, pinturas, señales que demarcan usos y límites. Allí se reúnen, ponen sus propias reglas, dialogan y planean sus acciones; nuestro primer paso dado en la investigación para conocer las experiencias juveniles consistió en el acercamiento a sus espacios cotidianos; allí, por medio de la observación participante, caracterizamos estos espacios producto de la lucha de jóvenes que sin recursos económicos logran apropiarse de espacios físicos y políticos.

La calle y el parque, como escenarios públicos en los que toma vida la política⁴, les permiten dar a conocer sus discursos por medio de expresiones artísticas y puestas en escena -el baile, el performance⁵, la obra de teatro, el concierto⁶

⁴ Algunos autores hacen referencia a la “política de la calle”, “que se ha visibilizado en el mundo de manera creciente desde fines del siglo pasado, no es un fenómeno nuevo para América Latina. La exclusión y/o falta de ciudadanía de significativos sectores sociales desde los tiempos mismos en que se constituyeron estas sociedades hizo de la interpelación a las autoridades desde la calle con motivos diversos —por ser único— un recurso recurrente” (López, Inígo, Calveiro, 2008, p. 11).

⁵ Uno de los grupos relata que en el barrio Castilla (ubicado en la zona noroccidental de Medellín) ellos realizan con cierta frecuencia bazares, festivales, conciertos y performances que irrumpen en la cotidianidad del barrio con el fin de denunciar sus malestares con la sociedad y propiciar reflexiones en la comunidad.

⁶ Otro de los grupos cada año se “toma” sin permiso uno de los parques del centro de la ciudad para realizar allí el “antimili sonoro”, conciertos antimilitaristas en el que agrupaciones de distintos géneros

o la olla comunitaria-, que hacen que los espacios se conviertan en una de las dimensiones configuradoras de la práctica política de los sujetos jóvenes, y ayudan a la comprensión de las mismas y de sus ámbitos caracterizados por el conflicto o la convivencia. Una de las participantes de la investigación expresa:

[...] la calle es el parche de amigos, todos podíamos estar en ella y conspirar, tomarse la calle, el espacio público mediante una comparsa no sólo fue el detonante de la Red, en la que se unieron 80 organizaciones de jóvenes, sino que era la manera de irrumpir el silencio (Taller contextos generadores con integrantes de grupos participantes).

Núcleo de la práctica

Al proponer la práctica como eje del proceso de investigación, se alejan las miradas unilaterales y entrópicas de las ideas y de las opciones políticas propias. La práctica, como eje del relato, lleva a que el proceso comprensivo interroge y recree los sentidos, a la vez que potencia sinergias desde los intercambios (reales o virtuales) y los encuentros (observación participante, talleres, tertulias) entre los jóvenes involucrados en los procesos. Es así como los participantes y las participantes de la investigación reconocieron las prácticas políticas de sus pares; en ocasiones las cuestionaron y problematizaron, en otras, las apropiaron y potenciaron, e incluso emprendieron y siguen emprendiendo acciones conjuntas.⁷

El proceso investigativo operativiza su opción comprensiva al buscar divergencias y convergencias de sentido, al dinamizar ambientes de búsqueda de consensos sin desconocer las áreas de disenso, al promover reflexividades que permitan deconstruir y reconstruir los relatos sobre el hacer político y los sentidos que en él se generan y expresan. Reconocer este núcleo permite que en la investigación se identifiquen y caractericen los espacios, intenciones,

acciones y tensiones colectivas que pueden potenciar la reflexividad política de los jóvenes y de las jóvenes.

La práctica política como eje del proceso investigativo permite el paso de la idea y de la opinión, a la expresión y comprensión contextualizada y crítica de la misma, dando paso a la producción de un conocimiento plausible sobre el quehacer político juvenil; se ponen así de manifiesto los “*esquemas interpretativos mediante los cuales los actores constituyen y comprenden la vida social en tanto provista de sentido*” (Giddens, 1997, p. 142). Es en la interacción reflexiva que se descubren las aristas del quehacer político, sus alcances y límites. Así, en el caso de la investigación, la presencia de “otros” como pares de los jóvenes, alimentó el diálogo entre investigadores e investigadoras y sujetos participantes. Fue usual que en medio de los encuentros, los sentidos y significados de las prácticas políticas fueran emergiendo y configurándose en el acto de la conversación: mientras uno de los grupos tomaba de la experiencia de otro con el fin de explicar y ampliar su perspectiva, otro la interpelaba, lo que a su vez enriquecía el diálogo.

El diálogo se hizo extensivo a los tiempos en los que no hubo encuentros presenciales; en ocasiones los participantes nos escribieron correos electrónicos en los que profundizaban sus planteamientos; así sucedió después de una tertulia cuyo objetivo era conocer las aspiraciones, propuestas y utopías que los grupos han construido como alternativas a la cultura política tradicional:

Hola cata!!! quede rabón con la idea que no pude expresar, en los momentos de discusión a uno se le pasan muchas cosas que quisiera decir, o pasa también que las ideas se escapan de la punta de la lengua, son escurridizas. La idea era esta ¿por que algunos jóvenes expresan su desacuerdo y otros no?...si era esta?

la violencia en el país tiene una trayectoria histórica y los escenarios en los que los jóvenes se enfrentan están, y estarán configurados desde diversas evoluciones de la guerra, en este contexto guerrillero, los jóvenes buscan vivir al margen de la guerra, de la violencia generalizada, del sadismo estatal, al margen de la profunda crisis económica, de la corrupción política, del secuestro, del desplazamiento forzado, por esto lo que viven

musicales como el Hip Hop, el punk, el metal y el reggae, expresan su inconformidad con la guerra.

⁷ Uno de los resultados de la investigación mencionado en la introducción de este artículo tiene que ver con la creación de redes para emprender acciones. En los encuentros (talleres y tertulias) se consolidaron lazos entre los grupos que en la actualidad se reflejan en el emprendimiento de acciones conjuntas. Algunos de los integrantes mencionaron en la presentación de resultados del estudio, que haber hecho parte de este proceso había creado y fortalecido vínculos entre sus experiencias y las de otros para la acción.

los jóvenes en algunos escenarios urbanos es una actitud de negación, pero esta no debe tomarse o interpretarse como negativa, ni de indiferencia, sino como un esfuerzo de atarse a la vida como pueden. con un futuro incierto toca instalarse en el presente con toda intensidad, y esto debe ser leído como una acción afirmativa; y vivir una vida con acciones afirmativas, es un propósito político (Correo electrónico escrito por integrante de uno de los grupos participantes).

La reflexividad dialógica

[...] supone un replanteo de la forma y el modo de producir conocimiento social, tomando distancia de posiciones positivistas como subjetivistas y asumiendo la capacidad reflexiva de los sujetos, que permite acceder a las interpretaciones acerca del mundo social en que se desenvuelve su existencia (Ameigeiras, 2006, p. 115).

Esto implica, como lo hemos venido planteando, el reconocimiento de la capacidad interpretativa de los sujetos para explicar su propia realidad. El diálogo aquí es comprendido como

[...] la dinámica que permite el encuentro entre los sujetos y de éstos con el mundo para la tarea común del saber y actuar; no presupone la uniformidad de los sujetos; más bien exige que sean diversos para que se puedan enriquecer recíprocamente desde sus diferentes saberes, de igual manera requiere de humildad, confianza y respeto, reconociendo que nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo (García, González, et al., 2002, p. 74).

3. Claves teóricas en torno a la reflexividad dialógica

En esta investigación asumimos la reflexividad con inspiración hermenéutica, por la cual el objeto sólo es definible en su relación con el sujeto. El presupuesto de reflexividad considera que un sistema está constituido por la interferencia recíproca entre la actividad del sistema objeto y la actividad objetivadora del sujeto.⁸ De ahí que el primer paso dado tras entablar diálogo con los

sujetos participantes, haya sido la reconfiguración del tema de estudio, lo que a su vez tuvo incidencia en todo el proceso investigativo, incluyendo el diseño de técnicas o dispositivos para la generación de información, para la validación y para el análisis realizado. Esto explica la flexibilidad que asumimos los investigadores en el trasegar metodológico, estando atentos a la voz de los jóvenes y de las jóvenes con el fin de hacer los virajes necesarios para el óptimo desarrollo de la investigación.

Espina (2004, p. 19) señala que el sociólogo Jesús Ibáñez, en 1991, identifica diferentes niveles de reflexividad, que denomina y caracteriza de la siguiente manera:

- *Óntico*: cuando se maneja un sistema material que no genera sentido. Aquí la interferencia se produce al medirlo.
- *Lógico*: cuando se maneja un sistema formal que no genera sentido. La interferencia se produce al interpretarlo.
- *Óntico-lógico*: cuando se manejan sistemas que conjugan ambos componentes. La interferencia se produce porque el sistema no puede aislarse del sujeto que lo maneja.
- *Epistémico*: cuando manejamos un sistema óntico-lógico natural (un ser vivo) que produce sentido. La interferencia se produce entre la actividad objetivadora del sujeto y la actividad objetivadora limitada del objeto, entre las interpretaciones del medio operadas por el sujeto y por el objeto.
- *Autoreflexivo*: cuando se manejan sistemas hablantes, que ejercen una actividad objetivadora o producción de sentido del mismo nivel que la del sujeto. La interferencia se produce entre las actividades objetivadoras del sujeto y el objeto, por reflexividad recíproca.

La investigación se desarrolla en el *nivel autoreflexivo*, porque en ella el conocimiento de la realidad social se entiende como construcción intersubjetiva, como ámbito de prácticas posibles, de opciones cuyos contenidos se materializan en quehaceres constructores de realidad, lo que no significa “subjetivismo”, negación de lo objetivo, sino reafirmación, énfasis en la intervención de los sujetos en la configuración de lo social, de lo cultural, y en el carácter interaccional de lo sociopolítico y del conocimiento de lo social.

Ser coherente con lo anterior lleva a no aceptar

⁸ Para ampliar esta afirmación conviene retomar los textos de Pablo Navarro (1990) “Tipos de sistemas reflexivos”. En: Suplementos Anthropos N° 22, Barcelona.

la realidad social como determinada, o los hechos sociales y políticos como acabados; más bien se piensan como posibilidades históricas de acción donde el sujeto, al conocer, transforma y es transformado, concede significados, interpreta según estructuras preestablecidas que él produce, y esta acción de “significación”, de “objetivación”, forma parte también de la realidad. Se trata de un sujeto no determinado por sus circunstancias, un sujeto capaz de resistirse al contexto que intenta anularlo; en palabras de Zemelman (2004), un sujeto “constructor de historia”, autónomo, crítico, con capacidad de incidir en su realidad.

Nuestra propuesta metodológica de investigación reafirma la realidad social como relacional, configurada en la interacción, en su complejidad, multidimensionalidad, dialéctica y diversidad.⁹ El sujeto se reconoce en una doble vía; el sujeto que investiga (cognoscente) y el sujeto que participa (conocido), ambos construyen conocimiento en un proceso dialógico de ida y vuelta en el que la interpelación convertida en pregunta estuvo presente para unos y para otros: los investigadores con sus objetivos y los participantes con sus cuestionamientos constantes referidos a los conceptos y a los marcos interpretativos propios del mundo académico. Los jóvenes cuestionaron conceptos con los que estaban siendo léidos por los investigadores, como el de ciudadanía y democracia, propiciando con esto discusiones teóricas que implicaron para unos (los investigadores) reconocer los límites de la teoría, y para otros (los jóvenes y las jóvenes) ampliar las lecturas clásicas acercándose a las nuevas conceptualizaciones de la política.

4. Reflexividad, el hilo que configura la trama metodológica

El principio según el cual “la investigación no se hace ‘sobre’ la población sino ‘con’ y ‘a partir de ella’” (Guber, 2001, p. 41), acompañó el proceso investigativo, no sólo derivado de reflexiones planteadas por autores como Rosana Guber, Hugo Zemelman, Irene Vasilachis y Paulo Freire, quienes hacen hincapié en el reconocimiento del otro como sujeto portador de conocimientos, sentidos y significados; también fue reforzado por los

discursos de los jóvenes y de las jóvenes referidos a sus procesos organizativos y formativos. Una de las participantes manifiesta:

El poder **sobre** y el poder **con**, para nosotros es importante el poder **con**, la horizontalidad, no se trata de negar el poder porque siempre existirá, sino de ejercerlo de otra manera, de una horizontal que opera basada en la confianza, aunque la horizontalidad no es que todos estemos en todo. Por eso cada uno da lo que tiene y puede; y como el trabajo es voluntario es una cuestión de actitud. Es muy importante la reflexión constante para que se discuta el ejercicio del poder y así sacar los sin sabores (Intervención de una participante en la Tertulia rupturas).

Se parte de reconocer el papel activo del investigando en el proceso investigativo, por tanto se asume este sujeto como alguien que desarrolla una acción determinada y cuyos rasgos (fines, medios e impactos, entre otros) hacen considerarla, en primera instancia, valiosa. La acción ejercida por el investigando requiere justificaciones para llegar a ocupar y mantener un espacio real, porque los procedimientos de legitimaciones tienen exigencias verbales; es decir, las justificaciones toman la forma de palabras y de encadenamientos de sentidos de realidad (prácticas discursivas) y pretensiones de constitución de “mundos” cuyo alcance comunicativo y de acción están supeditados a los contextos que remite y en los cuales adquiere sentido aquello que se dice.

Puede observarse que la reflexividad evita la separación entre el decir y el hacer del investigando, asunto contrario a ciertos enfoques tradicionales de la investigación en ciencias sociales¹⁰; reconocer la acción relacionada con el decir, con las pretensiones de legitimidad del sujeto, hace visible el conocimiento del que dispone el investigando; es él

⁹ Los planteamientos que aquí enunciamos de manera sintética, tienen sus raíces en las ideas del pensador latinoamericano Hugo Zemelman. En sus obras pueden alcanzar mayor desarrollo y fundamentación.

¹⁰ La acción ha sido considerada como el campo de trabajo propio de las ciencias sociales, al punto de pensarse que el papel de los estudiosos y estudiosas sociales radica en la explicación de los hechos a partir de un conocimiento de procedencia dudosamente objetiva, en tanto suele soslayar como una de las fuentes de ese conocimiento el saber propio del mundo de la vida; es decir, la costumbre en la investigación social conduce a una división social del conocimiento, al punto de pensar que por un lado existe una masa amorfa de personas que actúa, en el mejor de los casos, con intereses, pero de los cuales no tiene capacidad de dar cuenta. En esa perspectiva, el investigador o investigadora sería el encargado de verbalizar el sentido de la acción y, por necesidad, brindar legitimidad o abstenerse sobre la base de la objetividad —entendida como imparcialidad— proveniente de la investidura del conocimiento científico.

quien conoce su realidad porque es protagonista de ella, por tanto, no es el investigador o investigadora el único que tiene la potestad para interpretarla. Desde la reflexividad, los sujetos emiten enunciados con una determinada carga informativa que necesariamente crea y remite a un contexto específico en el cual esa información puede llegar efectivamente a existir y a adquirir sentido. Según Rosana Guber, la relación entre el decir y el sentido que adquiere ese decir condicionado a un contexto, muestra que *“los sujetos producen la racionalidad de sus acciones y transforman a la vida social en una realidad coherente y comprensible”* (Guber, 2001, p. 46). De este modo, y para el caso de este estudio, la investigación de corte reflexivo debe estar atenta a la acción adelantada por los jóvenes y por las jóvenes, a la comprensión que ellos y ellas tienen de su acción, y a los medios utilizados para manifestar tal comprensión.

La reflexividad exige de esta forma aceptar que el otro tiene unos saberes e intereses que animan su acción y, a la vez, conduce a evidenciar las pretensiones que los sujetos tienen de que sus acciones sean consideradas como aceptables -legítimas-. Sin embargo, este reconocimiento no implica para el investigador o investigadora aceptar como válida la acción y los conceptos empleados por el investigando; acá el reconocimiento recae sobre el hecho de aceptar que el investigando tiene aspiraciones, pues justamente en el proceso de investigación es esta validez la que está en juego. O sea, el investigador o investigadora entiende que el sujeto de la investigación tiene derecho a tener aspiraciones, intereses, entre otros aspectos, pero eso no es de por sí una aprobación de los contenidos y medios a los que éste aspira, ni mucho menos una validación incuestionable de la acción que despliega.¹¹

Para alimentar constantemente la reflexividad entre investigadores y jóvenes, el diálogo se mantuvo después de realizado el trabajo de campo; con lo que el equipo denominó validación de información, se sostuvieron algunas reuniones con cada uno de los grupos en las que se conocieron

las notas ampliadas¹² y las notas densas¹³. En estas reuniones los grupos no sólo conocieron, previamente a la publicación de los resultados, las lecturas que estábamos haciendo de ellos; también problematizaron, ampliaron o profundizaron lo que allí se había planteado y aprehendieron nuestra comprensión de sus experiencias, lo que motivó reflexiones en sus agrupaciones¹⁴.

Del enfoque de la reflexividad, como lo mencionamos anteriormente, siguió el diseño de una estrategia metodológica que permitiera conjugar la acción, las prácticas discursivas y los conocimientos de los sujetos jóvenes y nuestros intereses como investigadores. En esta cuestión, el aporte de Foucault para la investigación fue fundamental, especialmente los planteamientos hechos en el texto *El orden del discurso* (2002). De allí se derivaron los principios de discontinuidad, especificidad, trastocamiento y exterioridad que sirvieron como lente para la lectura de las experiencias. De manera sintética, a continuación mencionamos cada uno de estos principios:

- **Principio de discontinuidad:** comprendido como la serie de situaciones, circunstancias y hechos de los cuales los jóvenes y las jóvenes están haciendo parte en el momento en el que deciden emprender la acción con otros. Metodológicamente este principio se concretó en el levantamiento de los contextos de exclusión relatados por los jóvenes y las jóvenes en los talleres de la memoria, y de los cuales se distancian.
- **Principio de especificidad:** En este principio se identifican las características y rasgos identitarios de los grupos, espacios de trabajo, configuración grupal, motivaciones para la acción y discursos. Para dar cuenta de esto, el grupo de investigación utilizó dispositivos como la observación participante y las entrevistas a profundidad.
- **Principio de trastocamiento:** Aquí se

¹¹ En este sentido, la particularidad del científico social no radica en los métodos, pues éste está abocado a seguir las lógicas con las cuales los actores sociales producen sus realidades, sino más bien en “el control de la reflexividad y su articulación con la teoría social” (Guber, 2001, p. 47).

¹² Documentos que condensaban los datos que los grupos en las observaciones, videos, material escrito, entrevistas, talleres y tertulias, habían suministrado.

¹³ Documentos escritos por nosotros que describían los contextos de origen de los grupos, sus acciones y discursos.

¹⁴ Uno de los grupos no estuvo de acuerdo con la información consignada y descrita por nosotros; por este motivo no publicamos los resultados de esta experiencia.

hace referencia a las acciones con las que los jóvenes y las jóvenes se distancian del orden establecido, de la dinámica y de la organización juvenil tradicional. Por medio de técnicas interactivas como sociodramas, historietas, la elaboración de pequeños videos, la observación participante y tertulias en las que se abordaban con integrantes de todos los grupos los temas de interés para la investigación, pudo darse cuenta, con este principio, de la pregunta de investigación ¿cuáles son los discursos con los que los jóvenes reconfiguran la política?

- **Principio de exterioridad:** Finalmente, en este principio hicimos referencia a los límites, condicionantes que le impone el orden social a las prácticas de los jóvenes y de las jóvenes, para lo cual utilizamos la contrastación teórica, la lectura permanente del contexto y la información generada en el trabajo de campo.

5. Reflexividad dialógica, escrituras, lenguajes y discursos

En la investigación realizada asumimos las descripciones y relatos de los sujetos jóvenes sobre sus experiencias, buscando dar cuenta de las relaciones que éstas tienen con el contexto en las que se configuraron. Es al develar y describir el carácter contextual de sus prácticas sociales y políticas que se reconoce, en el proceso investigativo participativo, la naturaleza histórica y cultural de ese hacer político presente. En relación con lo anterior, es importante considerar que “(...) *describir una situación es construirla. La reflexividad designa las equivalencias entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión*” (Coulon, 1995, p. 44).

Las narrativas permiten expresar los diversos elementos configuradores de la experiencia política de los jóvenes y de las jóvenes, y ponen de manifiesto cómo éstos están relacionados entre sí y con la totalidad de la vida social y política que se desarrolla en el entorno local, regional y nacional. Los relatos que los jóvenes hacen de sus prácticas políticas durante la investigación, surgen en momentos marcados por la reflexividad dialógica y la introspección; en ellos recuerdan y realizan observaciones sobre sus quehaceres organizativos, estéticos, comunicativos, y específicamente políticos

(denuncias, resistencia, demandas, entre otros), poniendo en relación la vida y la cotidianidad político cultural propia y la de otros.

La metodología cualitativa, marcada por la reflexividad dialógica, busca la presencia mediadora de las experiencias e historias de otros grupos juveniles (otredades). La opción epistemológica y metodológica de la investigación desarrollada, sospechó, desde sus inicios, que tanto el desarrollo de los textos descriptivos y narrativos, como el desarrollo de procesos comprensivos (interpretativos) colectivos, requieren de reflexividad, autoconocimiento y comprensión contextualizada y crítica de las prácticas y percepciones propias y ajenas, donde otras formas de ser, estar, sentir y expresar las opciones políticas sean reconocidas, contrastadas y apropiadas críticamente por los jóvenes y las jóvenes participantes en el proceso investigativo.

Las narrativas y la reflexividad de los grupos de jóvenes y de investigadores e investigadoras convergen en momentos metodológicos marcados por el encuentro, el reconocimiento y el diálogo. Aquí, la “*reflexividad del investigador se encuentra con la reflexividad del sujeto investigado, posibilitando una comprensión básica desde su singularidad como seres humanos*” (Ameigeiras, 2006, p. 116). La palabra, y la experiencia propia y ajena, alcanzan significación y sentido en el diálogo; la objeción, la pregunta de los interlocutores e interlocutoras, evidencian ideologías y comprensiones. En la expresión narrativa los grupos prestan sus reflexiones sobre las experiencias interpeándose entre sí; los otros, a su vez desde sus relatos, son los que mueven a la reflexividad.

La comprensión del otro sólo es posible a través de sus manifestaciones. Es por medio de las expresiones, los textos, las gráficas, la palabra, los gestos que se puede encontrar, reconstruir, comprender e interpretar la experiencia de una práctica política, reconociendo a la vez su peculiaridad e identidad, como semejanza con la alteridad. Por ello es que en la propuesta investigativa desarrollada asumimos

[...] una reflexividad en la que están implicados todos los sujetos sociales, en el marco de la cual y a través de la cual no solo son capaces de reflexionar, sino también de explicar a los otros lo que hacen, tanto como comprender las explicaciones de los otros sobre lo que hacen (Ameigeiras, 2006, p.

115).

La reflexividad sobre las prácticas hace tránsito a través de imágenes, ideas y nociones, que al problematizarse en la interacción dialógica pueden asumirse como conocimientos plausibles de y sobre la acción política; es a partir de estos que se busca descubrir colectivamente los elementos configuradores del quehacer político de los jóvenes y de las jóvenes en un contexto social, cultural, ecológico, político y económico determinado. Esto es posible cuando en los procesos de reflexividad dialógica se crean "*climas de seguridad, tensión intelectual, interés y confianza, que favorecen niveles de conceptualización de la experiencia que raramente aparecen en forma espontánea en la vida cotidiana*" (González, 1999, p. 60).

Pero es claro que la reflexividad implícita en la dinámica de la autoaserción no esconde la alteridad que supone el ejercicio del "yo puedo", esto es, el paso de la potencialidad de la capacidad a su efectucción (del yo al nosotros); en una primera modalidad, del decir al ser oído; en una segunda, del poder-hacer al hacer mismo, es decir, que los acontecimientos ocurran en el mundo físico y social, procedimiento que implica en las relaciones intersubjetivas que los otros asuman el rol de obstáculo, de ayuda o de cooperante, cuestión que se resuelve en el campo conflictivo de los intereses de los sujetos y de las circunstancias en que entran en juego.

Para finalizar, reiteramos que enfrentarse a jóvenes críticos, pertenecientes a colectivos, que han reflexionado sobre la política, el sistema y el orden revelándose frente a él, nos impuso un reto, el de presentarnos frente a ellos y a ellas con una metodología atractiva, que les permitiera una participación activa en el proceso, que fuera más allá de la consecución de información o de la simple socialización de resultados al final de una investigación, que realmente los involucrara y potenciara su acción política. La pretensión entonces fue la de que en reflexividad ganáramos tanto los investigadores e investigadoras, como los sujetos jóvenes.

Lista de referencias

Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico de la investigación social. En: I. Vasilachis De Gialdino, Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

- Coulon, A. (1995). La etnometodología. Buenos Aires: Teorema.
- Deleuze, G. (1987). La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *El Orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, segunda edición.
- González, F. (1999). La investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos. Sao Pablo: Educ. Editora.
- Hurtado, D. (2010). Los jóvenes de Medellín ¿Ciudadanos apáticos? Revista Nómadas, 32, pp. 99-115.
- Giddens, A. (1997). Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires: Amorrortu.
- Espina, M. (2004). Complejidad y pensamiento social. En: Unesco. Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París: ONU.
- García, G. et al. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Medellín: Editorial Funlam.
- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Bogotá, D. C.: Norma.
- Guber, R. (2004). El Salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós.
- Navarro, P. (1990). "Tipos de sistemas reflexivos". Barcelona: Anthropos, 22, Suplementos Anthropos.
- Núñez, P. (2008). La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. 1 (6), pp. 149-190.
- Restrepo, A. (2010). Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento. Revista Nómadas, 32, pp. 179-193.
- Vasilachis, I. (2003). Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. Barcelona: Gedisa.
- Zemelman, H. (2004). En torno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia. En: M. C. Laverde, G. Daza & M. Zuleta. Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas, (p. 93). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central. Diuc.

Referencia para citar este artículo: Domínguez, M. I. & Castilla, C. (2011). Prácticas participativas en grupos juveniles de Ciudad de la Habana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 141 - 160.

Prácticas participativas en grupos juveniles de Ciudad de la Habana*

MARÍA ISABEL DOMÍNGUEZ**

CLAUDIA CASTILLA***

Artículo recibido en febrero 7 de 2011; artículo aceptado en mayo 4 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** En el trabajo exploramos qué noción de participación tienen distintos sectores juveniles en La Habana y cómo se articula con las prácticas que realizan en los espacios formales de la política, enmarcados en acciones colectivas orientadas al bien común en instituciones, organizaciones y comunidades. Partimos de la hipótesis de que la diversidad (socio-estructural, cultural, subjetiva) debería estar influyendo en la configuración de subjetividades políticas y por consiguiente en sus formas de participación. Los resultados confirman la hipótesis, pues muestran la amplitud y diversidad de dichas prácticas que desbordan el ámbito político, donde “lo colectivo” no está sólo en las formas organizativas sino, sobre todo, en los fines que se persiguen, a la vez que se identifican paradojas que parten de la noción de participación que tienen los jóvenes y las jóvenes, en ocasiones circunscrita al componente movilizador y menos al decisorio.

Palabras clave: juventudes, participación, prácticas políticas.

Práticas participativas em grupos juvenis na Cidade da Havana

• **Resumo:** Neste trabalho exploramos que noção de participação tem os distintos setores juvenis da Havana e como se articulam com as práticas realizadas nos espaços formais da política, dentro das ações coletivas orientadas ao bem comum nas instituições, organizações e comunidades. Partimos da hipótese de que a diversidade (sócio-estrutural, cultural e subjetiva) deveria influenciar a configuração de subjetividades políticas e, conseqüentemente, as suas formas de participação. Os resultados confirmam a hipótese porque amostram a amplitude e diversidade de tais práticas as quais transbordam o âmbito político, onde “o coletivo” não somente está formado pelas formas organizativas, mas também, sobretudo, pelos fins perseguidos. Também identificamos os paradoxos que partem da noção de participação dos e das jovens, em ocasiões, circunscrita ao componente mobilizador e menos ao componente decisório.

Palavras-chave: juventudes, participação, práticas políticas.

Participatory practices in groups of young people in Havana City

• **Abstract:** This article explores the notion of participation in different sectors of youth in Havana City and how this is articulated with the practices that carry out in the politics's formal spaces, framed in collective actions guided to the common well in institutions, organizations and communities. The hypothesis was that the

* Artículo de **investigación científica y tecnológica** elaborado como resultado de la investigación realizada en el marco del proyecto internacional del Grupo de Trabajo (GT) de Clasco “Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina”, cuya recogida de información se realizó entre los años 2008 y 2009, año en que finalizó la investigación. Preparada la primera versión para el V Encuentro Internacional de dicho GT, celebrado en Quito, Ecuador, del 21 al 24 de abril de 2010.

** Doctora en Sociología por la Academia de Ciencias de Cuba. Directora del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) de la Habana, Cuba, y Coordinadora del Grupo de Estudios sobre Juventud del mismo Centro. Correo electrónico: midominguez@ceniai.inf.cu

*** Magíster en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales por Clasco - Flasco Argentina. Investigadora del Grupo de Estudios sobre Juventud del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (Cips) de la Habana, Cuba. Correo electrónico: claudiacgips@ceniai.inf.cu

diversity (structural, cultural, subjective) should be influencing in the configuration of political subjectivities and consequently in their participation forms. The results confirm the hypothesis and show the existence of wide and diverse participatory practices that they overflow the political environment, where "the collective" is not only in the organizational forms but, mainly, in the aims that are pursued. At the same time, some paradoxes are identified, based in the youth participation notion, often limited to mobilization instead of decision taking.

Key words: youths, participation, political practices.

-1. Introducción. -2. El enfoque epistemológico. -3. Estrategia metodológica. -4. Una mirada a las prácticas participativas de distintos sectores juveniles en la Ciudad de la Habana. -5. Estudiantes, estudiantes-trabajadores y trabajadores de diferentes niveles de enseñanza en varios municipios. -6. Estudiantes universitarios y universitarias de cursos regulares diurnos. -7. La juventud vinculada a la actividad de ciencia e innovación tecnológica. -8. Oportunidades que les brinda la sociedad, y problemas que los afectan, desde la percepción juvenil. -9. Algunas conclusiones aún inconclusas. -Lista de referencias.

1. Introducción

La diversidad y complejidad de los grupos juveniles en la actualidad y su re-emergencia en la vida social desde diferentes perspectivas, plantean una multiplicidad de miradas que se posicionan de forma diferente en lo epistemológico a la hora de abordar el tema, y hacen evidente la necesidad de readecuar los marcos interpretativos y los enfoques metodológicos, que permitan dar cuenta de una realidad juvenil en transformación.

Aún cuando los cambios epocales siempre han impactado los contextos en que se configuran y socializan las generaciones, el acelerado ritmo con que éstos tienen lugar en la actualidad, produce modificaciones más significativas que hacen menos estables sus procesos de conformación y más difusas sus identidades como tales, frente a otros criterios estructurantes de mayor estabilidad, como el género o la etnia, o también frente a conflictos sociales más visibles y generales, como las desiguales oportunidades de inserción social y de acceso al consumo, o las amenazas al medio ambiente y sus impactos.

Esas dinámicas nos colocan ante sectores juveniles altamente diferenciados respecto a las generaciones precedentes, pero también con una fuerte diversidad y fragmentación entre sí, que están llevando cada vez más a hablar de juventudes en plural. Esa heterogeneidad complejiza sus prácticas participativas, incluidas las políticas. Amplios sectores se someten a los sentidos impuestos de aspirar a incluirse en la lógica del consumo; otros perciben con escepticismo la posibilidad de

generarse proyectos de vida inclusivos y otros se orientan a la construcción de alternativas para la (re)construcción de una sociabilidad diferente.

Los procesos de juventudes en el escenario latinoamericano y caribeño tienen sus particularidades en el contexto internacional y, a su vez, el análisis de los procesos políticos en Cuba brinda una perspectiva distinta al modelo económico y político liberal (o neo-liberal), lo que permite identificar patrones de comportamiento participativo en un contexto alternativo a los modelos democráticos comúnmente en uso, con sus fortalezas y debilidades, y en cualquier caso con sus oportunidades y retos para las prácticas políticas y culturales de los grupos juveniles.

En el presente artículo mostramos resultados de un estudio realizado con grupos de la juventud de la capital cubana, que se propuso explorar sus prácticas participativas, incluyendo las políticas, así como elementos de su subjetividad asociados a dichas prácticas.

2. El enfoque epistemológico

La complejidad juvenil actual genera un conjunto de retos desde el punto de vista epistemológico, pues las visiones tradicionales acerca de la juventud y de su papel, que se apoyan en conclusiones anteriores acerca de la relación entre juventud y política, resultan insuficientes y están dando lugar a diversidad de enfoques que van desde fértiles búsquedas conceptuales e interpretativas para dar cuenta de los cambios, hasta reiteradas simplificaciones que van desde plantear que los jóvenes y las jóvenes se han desentendido de la

política, hasta concebir como política cualquier tipo de práctica juvenil.

Entre la multiplicidad de retos, tres direcciones parecen esenciales para entender las nuevas realidades juveniles:

1. Repensar conceptualmente qué se entiende por participación y prácticas políticas, atendiendo a su definición amplia y polisémica vinculada al modelo de sociedad y de democracia del cual se parte, cómo se conciben las relaciones de poder, en qué nivel se sitúa el análisis -macro o microsocio-, y cuáles son los vínculos entre política, sociedad y cultura, o cómo se trata de una práctica *“en la cual el pasado, el presente y el futuro se conectan dentro de un hacer”* (Negri, 2008, 54), entre otros factores. Aquí resultan pertinentes las preguntas que se formulan otras investigadoras cuando señalan *“¿Cuáles expresiones juveniles se legitiman como participación política? ¿Quién o qué da el estatus de participación política/ciudadana juvenil?”* (Botero, et al., 2008, p. 605).
2. Cuestionar la manera misma de concebir la juventud, desde una perspectiva compleja, enfocándose en el análisis de la *condición juvenil* (Alvarado, et al., 2009), pues las características del momento implican una ruptura de la lógica lineal entre presente y futuro y de la dicotomía entre inclusión y exclusión, procesos que se entrelazan o superponen, lo que cambia la tradicional dialéctica entre ruptura y continuidad en la sucesión generacional, y cuestiona cada vez más la manera simplificada de concebir esa etapa como preparación para la vida adulta. Si bien los orígenes de estos cuestionamientos se remontan a varias décadas (Berger & Luckman, 1968; Bordieu, 1990; Reguillo, 2000; entre otros), el alargamiento de las etapas educativas, la cada vez mayor crisis del mercado de trabajo y la incontenible expansión de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, como factores relevantes, remueven las bases mismas de las concepciones de juventud hasta ahora predominantes.
3. Por último, el replanteo de las políticas de juventud. La mayor parte de las veces se habla más de las intenciones de las políticas

que de sus verdaderos resultados. Otras, se concentra la atención en hacer la crítica a sus enfoques parciales e incompletos y no se valora lo que pueden haber aportado en materia de integración social juvenil. En la mayor parte de las ocasiones se omite el análisis desde la perspectiva de las relaciones de poder que representan (Rodríguez, 2009, 2010; Montoya, 2009). En cualquier caso, el análisis de las políticas de juventud no puede verse al margen de las políticas sociales más generales y de “la política” en un sentido amplio, pues en última instancia ellas encarnan la voluntad política del Estado en relación con sus grupos juveniles. De ahí que no es posible hablar de políticas de juventud sin referirnos al modelo político de sociedad de forma integral. Aunque no es posible prescindir de políticas públicas que coloquen a los grupos juveniles en el centro de la atención y garanticen oportunidades reales para su inserción social a través del acceso a la educación, la salud, el empleo, la asistencia social y la vivienda, es imprescindible que junto a ello estén también las oportunidades para el acceso a los bienes simbólicos, a los espacios para el ejercicio de sus roles ciudadanos. Porque el tema radica en cómo proveer de esas oportunidades, sin restringir la mirada a las juventudes como grupos sólo objeto de políticas, en vez de sujetos protagonistas de la transformación social.

Para responder a esos retos, numerosos autores y autoras se encuentran repensando el tema de la participación política de las juventudes (Baeza & Sandoval, 2010; Núñez, 2008; Borelli et al., 2009). Compartimos la definición propuesta por Botero, et al. (2008, p. 584) cuando señalan *“La participación como acción política más que una conducta externa... es un proceso por medio del cual los jóvenes y las jóvenes inciden y autodeterminan su existencia en relación con las condiciones de vida sociales y públicas; o sea, es desde donde se tejen sentidos, posiciones y discursos inter-humanos frente a la vida en interacción con las condiciones del contexto”*.

Añadimos que ese proceso debe tener una incidencia en el *poder* -del nivel de que se trate- lo que implica necesariamente *posibilidad de iniciativa y capacidad de decisión*. Porque si la participación no actúa como mecanismo democratizador

-insistimos, en cualquier nivel- en tanto implica una redistribución del poder y la transmisión de éste a un mayor número de personas, no tendrá verdadera connotación política.

Por eso un punto clave en nuestro enfoque está en valorar las posibilidades que socialmente se crean para facilitarla u obstaculizarla, es decir, para transferir poder a los sectores que participan, para que ejerzan influencia sistemática en el desarrollo de la sociedad y para compartir el protagonismo social con sus correspondientes espacios de influencia. Y en ese marco es que colocamos el análisis de las prácticas políticas juveniles.

Sin embargo, la débil presencia de las juventudes en espacios en los que hayan logrado redistribuir el poder y ejercer roles protagónicos reconocidos socialmente, ha llevado a conclusiones no siempre acertadas acerca de la ausencia de participación juvenil y de sus prácticas políticas y ha abierto el camino a otros enfoques que desde el paradigma sociocultural han intentado comprender las prácticas sociales de la juventud, que al decir de Maffesoli permite “hacer emerger esa realidad social” (Maffesoli, 1995). Por eso coincidimos con algunas sociólogas latinoamericanas en considerar la participación en el ámbito juvenil no sólo desde su relación de empoderamiento con el mundo adulto, sino identificando las formas propias que construyen los jóvenes y las jóvenes (Krauskopf, 2000), y las transformaciones que introducen en el por qué, el para qué y el cómo de la participación (Serna, 1998).

De igual forma, para el análisis de la condición juvenil consideramos de utilidad la caracterización en forma de paradojas, aportada por M. Hopenhayn, la que podría resumirse en el contraste entre autodeterminación y protagonismo, por un lado, y precariedad y desmovilización, por el otro (Hopenhayn, 2004).

Desde nuestro enfoque, esas paradojas exigen plantearse el estudio de la juventud a la luz de la categoría sociológica *generaciones*, entendidas sobre todo por su socialización en un momento común de la evolución de la sociedad, lo que condiciona prácticas sociales si no relativamente comunes, al menos interconectadas, en etapas clave de formación de la personalidad, que dan lugar a rasgos estructurales y subjetivos específicos que las dotan de una fisonomía propia (Domínguez, 1994, 2008).

La comprensión de la identidad generacional como identidad colectiva, permite entender el significado de las identidades juveniles como procesos que se configuran y reconfiguran en dinámicas inter e intrageneracionales, y captar las conexiones que se tejen en la visible diversidad y fragmentación juvenil. En ello resulta esencial la interrelación que tiene lugar entre la realidad social como conformadora de determinada identidad, incluida la herencia histórica¹, y el activismo con que los jóvenes y las jóvenes se apropian, desde su subjetividad, de esa realidad en que están inmersos.

Para la aproximación al conocimiento de cómo ocurre esa (re)construcción subjetiva de los grupos juveniles, conferimos particular importancia a las condiciones y factores históricos y estructurales concretos bajo los cuales ocurren dichos procesos, aun cuando sabemos -si seguimos la lógica conceptual del *habitus* de Bourdieu- que ello no se produce como un determinismo lineal (Bourdieu, 1990). De manera que se hace necesario tener en cuenta el contexto en que se produce la interacción de esos factores estructurales, históricos, económicos, demográficos, sociales y culturales, y los de naturaleza subjetiva, que confluyen en la conformación de la identidad de los grupos.

Con esos retos conceptuales, hemos abordado el estudio de las prácticas políticas y las subjetividades en grupos de la juventud de La Habana, Cuba.

3. Estrategia metodológica

En el estudio nos propusimos explorar las prácticas políticas en grupos de la juventud de la capital del país, a partir de sus adscripciones a organizaciones y espacios formales e informales y de las principales acciones sociales desarrolladas en ellos, así como de sus percepciones y atribuciones de significado a dichos espacios y acciones.

Nos planteamos interrogantes como ¿qué noción de participación social tienen los distintos grupos juveniles? ¿qué sentidos atribuyen los jóvenes y las jóvenes habaneros a sus prácticas participativas cotidianas? ¿cómo se articulan las prácticas que realizan en los espacios formales de la política, enmarcados en acciones colectivas orientadas

¹ Al decir de Álvaro García Linera (Negri, 2008, p. 66), “*Es sobre el derecho conquistado por sus padres que hoy sus hijos se pudieron plantear nuevas utopías y nuevos horizontes*”.

al bien común (instituciones, organizaciones, comunidades), y las que tienen lugar en espacios no formalizados, entre grupos de pares y vinculados a prácticas culturales o recreativas? ¿qué relación guardan dichas prácticas con sus aspiraciones y, por tanto, cómo las significan?

Exploramos diferentes grupos juveniles en el marco de espacios institucionalizados formales (estudiantiles, profesionales, de organizaciones sociales y políticas) y espacios comunitarios.

Para ello combinamos una perspectiva cuantitativa, con el empleo de fuentes secundarias (estadísticas, informes de investigaciones previas), cuestionarios, entrevistas semi-estructuradas y dinámicas grupales, estas últimas realizadas a manera de talleres de construcción colectiva de sentidos, a partir de la dinamización con productos culturales cubanos. Para estos talleres utilizamos fragmentos del video “De Generación” del joven realizador Aram Vidal, y fragmentos de la canción “Cuando salí de La Habana” del Grupo Habana Abierta.²

El trabajo de campo lo hemos realizado en tres etapas.

Las primeras dos etapas las realizamos insertando la exploración sobre las prácticas participativas de la juventud en estudios más amplios y diseñados para otros fines. Tal ha sido el caso del que hicimos con jóvenes ocupados en el sector de la ciencia y la innovación tecnológica en el año 2008, que incluyó 21 centros de investigación de la capital del país y que combinó la aplicación de cuestionarios y entrevistas individuales semi-estructuradas. Asimismo, obtuvimos información del estudio efectuado con estudiantes universitarios de cursos regulares diurnos de dos centros universitarios en los que aplicamos técnicas similares.

Posteriormente, en el año 2009 realizamos un trabajo de campo en cuatro municipios de los quince que tiene Ciudad de la Habana, diferenciados por su ubicación geográfica central o periférica y

con condiciones socioeconómicas, socioculturales y de composición de la población, diferentes. Ellos fueron: Centro Habana, Plaza, Marianao y Guanabacoa. En este caso incluimos estudiantes de distintos niveles de enseñanza (secundaria, pre-universitario, institutos politécnicos y universitarios), trabajadores y trabajadoras, y jóvenes que estudian y trabajan simultáneamente.

En las tres etapas de conjunto, estudiamos 1020 personas, que representan una diversa gama de situaciones de la juventud capitalina, aunque con el denominador común que todos y todas se encuentran integrados a la vida social a través del estudio, el trabajo, o ambos.³

4. Una mirada a las prácticas participativas de distintos sectores juveniles en la Ciudad de la Habana

Entender las prácticas participativas de los grupos juveniles en Cuba hoy requiere tomar en cuenta que se trata de individuos socializados en torno a una matriz cultural donde el componente sociopolítico ha tenido un elevado peso en la construcción de subjetividades y socialidades.

La investigación actual parte entonces de antecedentes de estudios anteriores, en los que se ha ido siguiendo en el tiempo el significado de las prácticas participativas en el ámbito sociopolítico para los jóvenes y las jóvenes de cada momento, en ese contexto de sociedad altamente politizada, con un fuerte entramado de organizaciones y asociaciones sociales y políticas, que mantienen masivas adscripciones. Una mirada a algunos de esos resultados previos indica que el ámbito sociopolítico, aun cuando mantiene sus formas de organización y conserva su papel de autoridad pública y regulación social, de manera que se muestran altos índices de participación a nivel comportamental, ha ido perdiendo peso en la subjetividad de las generaciones jóvenes.

Así por ejemplo, en la actual década, los grupos juveniles conservan su valoración de la participación sociopolítica entre las principales oportunidades que el modelo de sociedad brinda a la juventud,

² Diseñamos los talleres a partir de la utilización de productos culturales realizados por jóvenes, que abordan temas sensibles de su realidad, para crear un ambiente cercano y de fácil expresión de sus aspiraciones, percepciones, y valoraciones. En el caso del documental, es una producción del Movimiento de Nuevos Realizadores (jóvenes que se insertan con sus primeras obras en el mundo del audiovisual), que aborda problemáticas juveniles, sus aspiraciones, su participación social, y pone el énfasis en las relaciones intergeneracionales. La canción es una producción de un grupo musical que se encuentra entre los más escuchados por las juventudes y aborda la identidad juvenil, la participación social y la emigración, temáticas en sintonía con los objetivos del estudio.

³ Una visión integral de la juventud requería haber incluido en el estudio a segmentos de jóvenes desvinculados de la actividad de estudio y trabajo, cuyas prácticas participativas, así como sus percepciones sobre éstas, deben diferir sustancialmente de las aquí encontradas, pero ello desbordaba las posibilidades de este trabajo, sobre todo en términos de tiempo.

pero no la sitúan en los primeros lugares, como muestra el Cuadro N° 1.

Cuadro No. 1: Percepción de grupos juveniles sobre las oportunidades que le brinda la sociedad (Primera mitad de los años 2000):

CUBA	CIUDAD DE LA HABANA
1. Estudio. 2. Trabajo. 3. Salud. 4. Posibilidad de vivir en una sociedad tranquila. 5. Divertirse, participar en actividades. 6. Formación de valores espirituales 7. Participación sociopolítica 8. No ser discriminado.	1. Estudio 2. Trabajo 3. Tranquilidad ciudadana 4. Acceso a la salud 5. Justicia social 6. Participación sociopolítica 7. Recreación

Paralelamente ha dejado de ser significativa en su estructura de aspiraciones, en la que han ido retrasando su lugar a lo largo de las últimas

décadas, desde el espacio relevante que ocupaba en la segunda mitad de los años ochenta (ver Cuadro N° 2) (Domínguez, 2005).

Cuadro N° 2: Cambios en la estructura de aspiraciones de la juventud. (Décadas de 1980, 1990 y 2000):

<u>AÑOS 80</u>	<u>AÑOS 90</u>	<u>AÑOS 2000</u>
1. Superación 2. Familia 3. Sociopolíticas 4. C. M. V. 5. Trabajo	1. Familia 2. C. M. V. 3. Satisfacción Espiritual 4. Superación 5. Trabajo 6. Sociopolíticas 7. Salud	1. Familia 2. C. M. V. 3. Superación 4. Satisfacción Espiritual 5. Trabajo

Estos antecedentes nos acercaron a las prácticas participativas actuales de grupos juveniles en la capital del país, y a sus significados.

5. Estudiantes, estudiantes-trabajadores y trabajadores de diferentes niveles de enseñanza en varios municipios

El estudio realizado con jóvenes en cuatro

municipios de la Capital del país⁴, contó con una muestra de 441 jóvenes entre 14 y 30 años. De ellas y ellos, 190 son del sexo masculino (43%) y 251 del femenino (57%). Eran mayoritariamente estudiantes y estudiantes-trabajadores⁵ de diferentes

⁴ Ver el acápite III. Estrategia metodológica.

⁵ Los estudiantes y las estudiantes de la FOC y de la SUM son mayoritariamente trabajadores y trabajadoras.

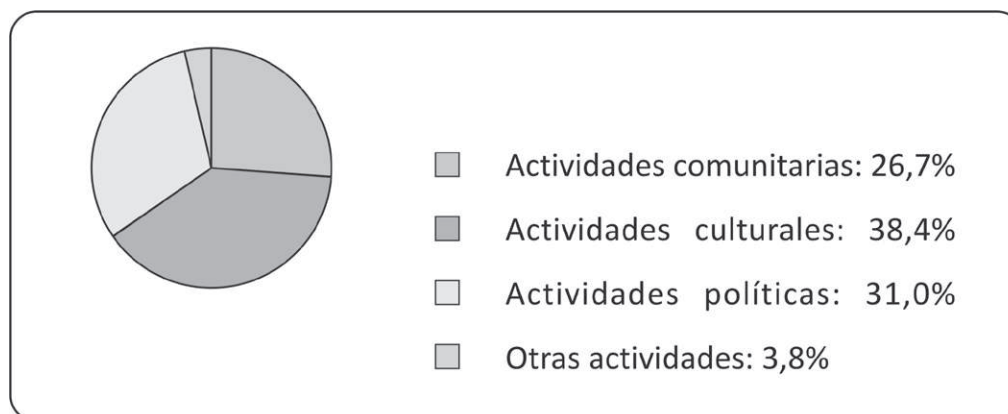
niveles de enseñanza: enseñanza medio-básica (secundaria básica), enseñanza medio-superior (facultad obrero-campesina - FOC⁶), enseñanza técnico-profesional (instituto politécnico y escuela formadora de maestros primarios) y enseñanza universitaria (sede universitaria municipal - SUM). También incluye un pequeño grupo de trabajadores y trabajadoras que no se encontraba estudiando.

Un primer elemento para valorar las prácticas políticas de la juventud, fue su adscripción a organizaciones, tanto asociaciones estudiantiles como organizaciones políticas propiamente dichas. Los datos muestran que la pertenencia se mantiene en niveles altos. Por ejemplo, el 55% de los estudiantes y las estudiantes de los distintos niveles, reconocen

su pertenencia a las organizaciones estudiantiles: Organización de Pioneros “José Martí” (OPJM)⁷, Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media (Feem)⁸ y Federación de Estudiantes Universitarios (FEU)⁹. Asimismo, el 27,2% pertenece a la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC)¹⁰.

Aunque son jóvenes cuyo tiempo transcurre fundamentalmente en sus centros estudiantiles y laborales, centramos la atención en su espacio comunitario por ser el que compartían desde su diversidad de inserciones sociales. La mayor parte (64,6%) también reconoce participar en el marco de sus comunidades en ámbitos diversos. Las actividades mencionadas se agrupan como muestra el Cuadro N° 3:

Cuadro N° 3: Principales actividades en sus comunidades



Las actividades comunitarias mencionadas engloban acciones encaminadas a realizar trabajos voluntarios para embellecer el barrio, reuniones de las organizaciones barriales (Comités de Defensa de la Revolución-CDR)¹¹ y Federación de Mujeres Cubanas - FMC)¹², donde se discuten

temas de interés para los pobladores y pobladoras. Las actividades culturales incluyen una amplia gama de prácticas vinculadas a la música, fiestas bailables, teatro espontáneo, descargas, peñas, etc. Las actividades políticas incluyen la participación en organizaciones, marchas, elecciones, actos

⁶ Tipo de enseñanza donde jóvenes que no alcanzaron el 12º grado en los cursos regulares, pueden hacerlo como trabajadores o trabajadoras en horario nocturno.

⁷ OPJM (Organización de Pioneros “José Martí”): Organización estudiantil con carácter masivo que agrupa a los estudiantes y a las estudiantes del segundo ciclo de enseñanza primaria (de 4to a 6to grado) y a los de secundaria básica (de 7mo a 9no grado).

⁸ FEEM (Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media): Organización estudiantil que agrupa a los estudiantes y a las estudiantes de la enseñanza media superior (10mo a 12vo grado) y a la que pertenecen tanto estudiantes de pre-universitario como de la enseñanza técnico-profesional.

⁹ FEU (Federación Estudiantil Universitaria): Organización estudiantil que agrupa a los estudiantes y a las estudiantes de universitarios; fundada en la década de los años 20 del pasado siglo, atesora una larga tradición de lucha.

¹⁰ UJC (Unión de Jóvenes Comunistas). Organización política juvenil, con carácter selectivo para su ingreso, con un rango de edades entre 14 y 30 años.

¹¹ CDR (Comité de Defensa de la Revolución): Organización barrial, fundada a inicios de la Revolución con el fin de organizar a la población a nivel de cuadras para las distintas tareas del momento. A lo largo de los años han tenido un importante papel organizativo y movilizador en la comunidad, en prácticas de prevención de salud, atenuación de impactos de desastres naturales, prevención de delitos, reciclaje, higienización y muchas otras. Abarca a toda la población a partir de los 14 años.

¹² FMC (Federación de Mujeres Cubanas): Organización también de nivel barrial-comunitario, que agrupa a las mujeres de 14 años en adelante, encaminada fundamentalmente al trabajo educativo hacia la mujer y la familia, la igualdad de géneros, la prevención social, la atención a la niñez, la prevención de salud, entre otras.

conmemorativos, debates de temas de actualidad política, etc., y las otras actividades que realizan en las comunidades se refieren fundamentalmente a juegos y encuentros deportivos.

La mayoría de los jóvenes y de las jóvenes encuestados identificó la existencia de espacios para la participación cultural y política en sus comunidades, desde las propias organizaciones sociales y políticas, así como las Casas de Cultura, grupos de aficionados, talleres para la creación artística y literaria y los talleres de transformación

integral del barrio (Trib)¹³, aunque estos últimos con menor presencia debido a que no tienen una localización extendida en todas las comunidades (sólo el 10,3% de los jóvenes y las jóvenes hicieron mención a ellos).

Sin embargo, a pesar de la amplia gama de actividades en las que participan, la satisfacción con esas prácticas está fragmentada (44,6% está satisfecho, 49,8% no y 5,4% no respondió). Las principales razones de satisfacciones e insatisfacciones se reseñan en el Cuadro N° 4:

Cuadro N° 4: Satisfacciones e insatisfacciones con las actividades de sus comunidades

Motivos de satisfacción	%	Motivos de insatisfacción	%
No Respuesta	13,5	No Respuesta	8,2
Les gustan, les motivan, les divierten	32,8	Son poco variadas, poco creativas	48,6
Son instructivas	15,2	Son escasas	22,7
Son útiles para la comunidad, se debaten sus problemas, se embellece	7,4	Son problemáticas, hay desorden público	10,0
Son variadas, dan distintas opciones	4,5	No satisfacen sus intereses	3,6
Se relacionan con amigos y otras personas	2,5	Son poco útiles	1,8
Otras	4,9	Otras	2,3

Resaltan de esos datos algunos elementos. En primer lugar, es mayor el número de jóvenes que no responden a los motivos de satisfacción, que los que no responden a los de insatisfacción, como si fuera más difícil identificarlos o hubieran respondido así formalmente. De igual modo, los motivos mayoritarios tanto en un caso como en otro son poco explicativos de las razones reales que condicionan sus respuestas, lo que impide tener una visión más profunda de la valoración que hacen de esas prácticas. El hecho de que den tanto peso como motivo de satisfacción a su carácter instructivo, los relocaliza, como sujetos participantes, en el rol de receptores de las prácticas, lo que guarda relación con la noción de participación a que haremos

referencia a continuación. Ello correlaciona el hecho de ser escasas directamente con el peso que tiene en las insatisfacciones, lo que reitera la posición de esperar a participar en lo que otro organiza y para lo que son movilizados. La utilidad de esas acciones alcanza poco valor tanto en un sentido como en otro, y su impacto en la transformación ni siquiera se menciona.

¿Qué noción de participación social tienen estos grupos juveniles?

Para comprender mejor los resultados anteriores, indagamos en la noción que tienen de participación social. En los cuatro talleres realizados con jóvenes

¹³ Trib (Talleres de Transformación Integral del Barrio): Son asociaciones vecinales constituidas en algunos barrios de la Ciudad de la Habana con carencias socio-económicas y otros problemas sociales, pero en muchos casos con una fuerte cultura tradicional. Los Talleres, con el impulso de promotores locales, se proponen —como su nombre lo indica— trabajar

por una transformación integral que incluya cuestiones materiales como la construcción o reparación de viviendas, de los viales, etc., y a la vez se trabaja por la recuperación de las tradiciones y la cultura, la formación de la niñez y la juventud y la eliminación de problemas sociales como alcoholismo y violencia.

de distintos niveles de enseñanza¹⁴ preguntamos qué significaba para ellos y ellas tener participación social. En cada uno de los talleres brindamos un conjunto de respuestas que pueden agruparse en las siguientes nociones:

- Motivación por hacer algo, algo en lo que tienes interés, deseo, que te inspira, te gusta, te nace hacer.
- Formar parte de algo, sentirte parte, incluirte, estar presente.
- Estar en actividades, asistir a asambleas, reuniones, trabajos voluntarios, participar en el barrio, en la escuela, en las organizaciones, en grupos culturales, en grupos deportivos.
- Interactuar, integrarse, contacto con otras personas, relaciones, trabajar en común.
- Brindar solidaridad, hacer cosas por otro, por el bien de los demás, algo colectivo.
- Pertenecer a una organización.
- Responder a lo que te piden.

Se destacan cuatro elementos clave para caracterizar los significados atribuidos por la juventud a sus prácticas participativas: el factor motivacional, el sentido de inclusión, la acción colectiva y el bien común como fin. Sin embargo, no hay ninguna referencia al alcance de la participación ni a su impacto; es decir, si esas prácticas están concebidas para influir en la toma de decisiones en el ámbito en el que actúan y con ellas modificar las condiciones que motivaron la participación.

¿Puede la juventud auto-organizar sus prácticas participativas? ¿De qué tipo serían?

En las entrevistas individuales se propuso a los jóvenes y a las jóvenes la posibilidad de crear y dirigir una “Casa de la Juventud”¹⁵. ¿Cómo sería

esa Casa, qué objetivos tendría, qué harían los jóvenes y las jóvenes en ella?

En muchos casos la primera reacción fue de desconcierto; por ejemplo: “*pero una Casa del joven... ¿con qué objetivo?*” (masc. # 2, inst. técnico-profesional, Plaza). No obstante, la mayor parte de los entrevistados y entrevistadas acogieron con entusiasmo la propuesta y se plantearon organizar la Casa. Su diseño fue pensado en tres direcciones básicas:

1. Un espacio de encuentro y recreación para la juventud:

Sería un lugar donde los jóvenes pudieran recrearse, compartir, conversar, bailar, que tuviera piscina, un lugar agradable donde se sientan bien, donde se pasara bien, donde existiera buen ambiente (fem. # 1, Esc. formadora de maestros, Centro Habana).

A los muchachos les gustaría que tuviera discoteca, piscina, casa de estudio, biblioteca, pues hay jóvenes que son estudiosos, Joven Club de Computación. Los muchachos se sentirían bien y yo también me sentiría bien (masc., secundaria básica, Marianao).

2. Un espacio de encuentro, formación y recreación juvenil, pero con un impacto en la transformación de la comunidad:

Desde la Casa ir a las escuelas a realizar debates con los jóvenes de cómo se sienten en su municipio, cómo pueden ayudar al desarrollo del municipio... hacer bien para los jóvenes, juegos, para tenerlos más animados, más motivados (masc. # 1, inst. técnico-profesional, Plaza).

Sería alegre, llena de colores para expresar alegría. Haría actividades, excursiones y ayudar en la cuadra, en la comunidad, hacer trabajos voluntarios. Los jóvenes podrían hablar de sus problemas, consultar sus sentimientos (fem. # 2, Esc. formadora de maestros, Centro Habana).

3. Un espacio de formación y transformación de la propia juventud:

Sería tipo Casa de Cultura, pero en vez de eso... yo la haría que hubiera más diálogo... y que hubiera diversidad, al que le guste cantar que haya gente que lo apoye en su especialidad, al que le guste la mecánica que haya gente que lo apoye, y que compartan ideas, lleguen a una conclusión, a un acuerdo.

¹⁴ Los talleres tuvieron la siguiente composición:

Taller N° 1: Lo realizamos en una escuela secundaria básica del municipio Marianao. Participaron 10 jóvenes de noveno grado, 5 muchachas y 5 muchachos.

Taller N° 2: Instituto de la enseñanza técnico-profesional del municipio Plaza. Participaron 10 jóvenes, todos varones, que es la composición mayoritaria de esa escuela.

Taller N° 3: Escuela formadora de maestros del municipio Centro Habana. Participaron 15 jóvenes, todas mujeres, que es también la composición mayoritaria de esa escuela.

Taller N° 4: Se realizó en una Facultad obrero-campesina. Participaron 10 jóvenes, 6 hombres y 4 mujeres.

¹⁵ Existen en los municipios Casas de Cultura y Casas de Orientación a la Mujer y la Familia, pero no existen Casas de Juventud, sólo de manera puntual en alguna localidad que la haya auto-organizado.

Que la juventud se vea apoyada por esa Casa (masc. # 2, inst. técnico-profesional, Plaza). Podrían ir todos los jóvenes que lo desearan, fueran buenos o malos, y ahí se les enseñaría cómo se deben comportar en la calle, en los lugares, cómo deben ser con las personas, cómo cuidar el medio ambiente. La crearía con el objetivo de mejorar a la juventud. Se harían actividades teóricas y prácticas porque podríamos también montar representaciones de las cosas, de cómo las hacen y cómo deberían ser. Algunos jóvenes se sentirían bien y otros no irían, pero creo que unos cuantos irían y lo disfrutarían. Yo me sentiría bien, sería organizadora de la Casa (fem., secundaria básica, Marianao).

En este ejercicio proyectivo se expresan elementos de gran interés para entender las prácticas participativas de la juventud capitalina hoy.

Por una parte, hay un deseo de recreación en lugares agradables, que debe estar reflejando carencias en la posibilidad de acceder a espacios recreativos por sus elevados costos, ya sean del ámbito turístico cuyo acceso es en pesos convertibles¹⁶, o su equivalente en pesos cubanos, y por tanto, no al alcance de la mayor parte de la juventud.

Asimismo, se evidencia una necesidad de diálogo, de hablar de sus problemas, de compartir sentimientos, típico de la edad juvenil, que ya se expresaba en su noción de participación en el papel que le atribuyen a comunicarse, a interactuar, a establecer relaciones y contacto. Este deseo de interacción se combina con el de inclusión, explicitado en la referencia a tener presente la diversidad de la juventud, que pudieran compartir juntos todos los jóvenes y las jóvenes que lo deseen, “buenos y malos”, lo que llama la atención acerca de posibles estigmatizaciones sociales que estén recayendo sobre determinados segmentos de la juventud y la tendencia al establecimiento de distancias entre ellos.

Está presente en algunos la importancia de

involucrarse en la transformación social de su entorno más cercano -la comunidad-, pero más interesante resulta la percepción del papel que puede jugar la juventud en su propia auto-socialización y la motivación de algunos para cumplir esos roles con sus coetáneos, unido al reconocimiento de capacidades para la autogestión de espacios participativos autónomos encaminados a ese fin.

6. Estudiantes universitarios de cursos regulares diurnos

Paralelamente al trabajo de campo anterior, se incluyó una búsqueda de información afin en otra investigación realizada con jóvenes estudiantes universitarios de los cursos regulares diurnos. En este caso, la muestra abarcó un total de 194 estudiantes de la Universidad de la Habana (UH) y del Instituto Superior de Ciencia y Tecnología (Instec), pertenecientes a carreras de ciencias naturales, exactas, sociales y técnicas, con edades comprendidas entre los 18 y los 27 años. De ellos, 88 son hombres y 106 son mujeres.

La juventud universitaria de los cursos regulares, y muy particularmente la de estos dos centros estudiantiles -por el tipo de carreras que en ellos se estudia, altamente demandadas y de relativa reducida matrícula- constituyen un segmento con favorables condiciones de vida y de socialización, como resultado del proceso de selección que se aplica al ingreso a estas especialidades. En la Capital del país esta selección es fuertemente competitiva, por lo que resulta en esencia meritocrática, de acuerdo con el rendimiento docente del sujeto escolar en etapas anteriores, al menos desde el nivel de secundaria básica y no solo en el pre-universitario¹⁷. Como muestra la tabla 1, este segmento está compuesto mayoritariamente por hijos e hijas de profesionales, de color de piel blanco y con elevado peso de mujeres (esto último no se da tan así en el Instec por ser un centro de especialidades técnicas).

¹⁶ Téngase en cuenta que en Cuba circula una doble moneda, el peso cubano (CUP) y el peso convertible (CUC), este último cambiante por moneda libremente convertible y con un valor 24 veces mayor al del peso cubano. El salario de los trabajadores y trabajadoras se paga en pesos cubanos, por lo que el poder adquisitivo de las familias se ve limitado para acceder a bienes y servicios que no satisfacen necesidades básicas y que se ofrecen en la otra moneda o su equivalente, como lo son una parte de las opciones de recreación.

¹⁷ Está constatado en diferentes investigaciones y estadísticas continuas, que los estudiantes y las estudiantes que ingresan a la universidad por la vía regular, proceden mayoritariamente de centros pre-universitarios de excelencia, como son los institutos pre-universitarios vocacionales de ciencias exactas (Ipvce), a los que también se accede al finalizar noveno grado, por un riguroso proceso de selección de acuerdo con el mérito académico.

Tabla N° 1: Estudiantes universitarios curso regular. Procedencia de padres y madres universitarios, composición por color de la piel y por sexos

Procedencia	TOTAL	%	Color de la piel	TOTAL	%	Sexo	TOTAL	%
Padres universitarios	111	57,1	Blanca	131	67,4	Femenino	106	54,6
Madres universitarias	112	57,6	Negra	16	8,2	Masculino	88	45,4
			Mestiza	47	24,5	Total	194	100,0
			Total	194	100,0			

El hecho de haber tenido trayectorias escolares más estables y exitosas y de provenir de familias con mayor nivel de integración social y mayor seguimiento a la socialización de sus hijos e hijas, se expresa en sus prácticas participativas con mayor pertenencia a los ámbitos formales y en percepciones de un mayor nivel de profundización.

Así, estos jóvenes y estas jóvenes mostraron una mayor adscripción a organizaciones estudiantiles, políticas y sociales, que las encontradas en los grupos anteriores. Aquí el 98,5% declaró ser miembro de la FEU y el 78,9% de la UJC. Nótese que mientras los sujetos militantes de la UJC antes eran sólo poco más de $\frac{1}{4}$, aquí representan más de las $\frac{3}{4}$ partes. Asimismo, tienen una elevada pertenencia a las organizaciones de la comunidad (el 96,4% son miembros de los CDR y el 100% de las mujeres pertenece a la FMC). El 34,5% ocupa algún cargo de dirección en las organizaciones, es decir que más de $\frac{1}{3}$ tiene un rol protagónico en ellas.

La vida universitaria favorece que sus prácticas participativas se desplieguen en diversas direcciones. Así por ejemplo, el 66% de los universitarios y universitarias ha participado en Jornadas Científicas Estudiantiles, el 39,7% tiene la condición de "Alumno Ayudante" por la que cumple funciones docentes de apoyo a la actividad del profesor o profesora en su grupo o en grupos de nivel inferior, y el 8,8% ha participado del Consejo de Dirección de su Facultad, lo que representa la posibilidad de pertenecer a la máxima estructura de dirección del área, como representante de los estudiantes por la FEU, donde se comparten las decisiones que tienen que ver con la vida de la institución.

En las entrevistas encontramos visiones críticas

y comprometidas con unas prácticas políticas realmente transformadoras. Por ejemplo:

(...) yo pienso que uno no puede estar sujeto o atado a esquemas tradicionales en lo político, en lo social, en lo económico, sino que hay que hacer un poco más de aventura, hay que ampliarse más hacia nuevos enfoques... porque somos unos de los pocos países en el mundo que estamos luchando contra toda una hegemonía del capitalismo y sostener una perspectiva, una línea que ha marcado la historia de Cuba es muy difícil... Y para sostener lo que hasta hoy se ha logrado hay que trabajar mucho, sobre todo con los jóvenes, que creo que la juventud hoy estamos un poco en crisis, sobre todo la voluntad, la actitud y la aptitud para enfrentar los problemas y las dificultades que se nos pueden ir presentando en el camino (Masc., estudiante de Bibliotecología e Información Científica).

Un elemento clave en la vida estudiantil es la participación en la ubicación laboral una vez graduados. En Cuba existe por ley, la obligación del Estado de garantizar una ubicación laboral a cada egresado universitario, decisión que se toma atendiendo a una combinación de necesidades de las instituciones empleadoras que solicitan a los egresados y egresadas los méritos de los estudiantes y de las estudiantes, valorados integralmente y no solo por los resultados docentes directos ubicados en un escalafón.

En la definición de esta ubicación participan múltiples factores de la institución universitaria, de las instancias superiores del Ministerio de Educación

Superior, del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y del Ministerio de Economía y Planificación, pero un papel relevante le corresponde al propio estudiante y a la organización que lo representa, la FEU. De los sujetos jóvenes encuestados, el 42,3% considera que ellos participan directamente en el proceso y el 51% reconoce esa participación a través de la FEU, aunque sólo el 7,2% considera que el estudiante o la estudiante decide esa ubicación y el 9,3% que la FEU puede hacerlo, decisión que evidentemente es el resultado del consenso de múltiples factores.

Los siguientes testimonios dan cuenta de la variedad de percepciones existentes acerca del proceso de ubicación laboral:

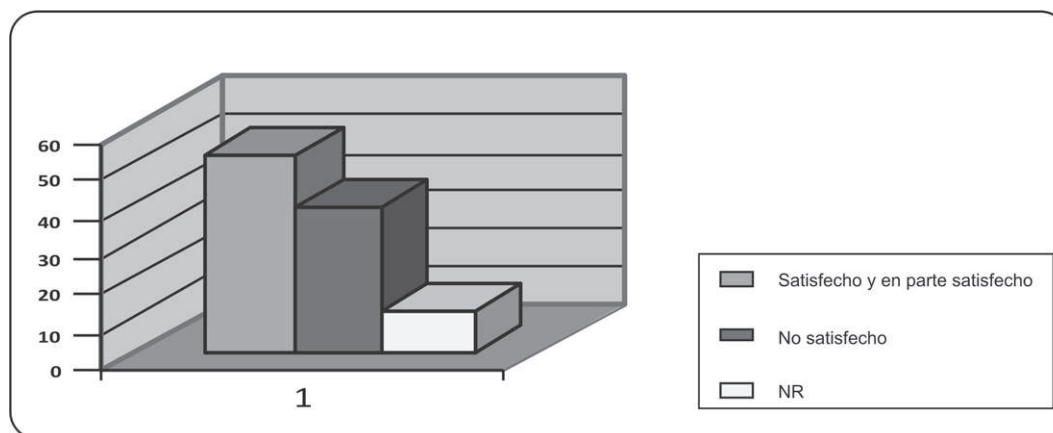
Hay ubicaciones que se hacen desde 3er o 4to año pues hay centros que se interesan por algún estudiante y van trabajando sus trabajos de cursos, sus prácticas, se les ajusta el plan y si cumplió todos los demás requisitos van para esos centros. Están los otros que no

han trabajado y se hace una reunión con los estudiantes, la FEU, la UJC, la Institución y se define su desarrollo integral y no solo su nivel académico (Masc., 6to año de Agronomía y dirigente de la FEU).

De lo poco que conozco te puedo decir que es demasiado selectivo y que tienen en cuenta poco lo que tú quieres en realidad. Los estudiantes tienen poca participación, al final decide otra gente, el vicedecano, el decano, de acuerdo con las necesidades del país, si hay necesidad de que te manden para acá o para allá, para allá iras, te guste o no (Fem., estudiante de Biología).

En general, los estudiantes y las estudiantes expresaron mayoritariamente sentirse *satisfechos* o *en parte satisfechos* (ver cuadro 5) con las posibilidades de participación en sus universidades, tanto en espacios académicos como extracurriculares, con un reconocimiento a las oportunidades que se crean desde la institución.

Cuadro N° 5: Satisfacción con posibilidades de participación en las universidades.



También muchas de las visiones acerca de las prácticas participativas de este grupo social están orientadas a su futuro profesional y social. Por ejemplo:

Como profesional en la esfera que me toque desempeñarme buscaré dar lo mejor de mí, mejorar cada vez más y sobre todo tratar de llevar adelante el lugar donde estoy, quiero trabajar, pero no por decir que estoy trabajando sino para ver resultados y que esos resultados tributen, si estoy en una empresa,

en los ingresos que le aporta la empresa al país. Quiero que haya un cambio y quiero esforzarme por eso (Fem., estudiante de Comunicación Social).

Insertado en un centro laboral, asumiendo otras responsabilidades, pensando de otra manera como igual no pensaba antes de entrar aquí, y mirando la vida de otra forma, con más compromiso, con más responsabilidad y asumiendo grandes desafíos (Masc., estudiante de Física).

7. La juventud vinculada a la actividad de ciencia e innovación tecnológica

Por último, haremos referencia a las percepciones y prácticas participativas de los jóvenes y las jóvenes vinculados a la actividad de ciencia e innovación tecnológica. Escogimos este segmento, porque ellos y ellas constituyen un sector particularmente relevante de la juventud: son egresados y egresadas universitarios de elevada preparación y rendimiento y a quienes se les ha atribuido un rol relevante entre los sujetos profesionales y técnicos jóvenes. Ello se debe al papel que tiene la ciencia en la sociedad cubana, en la producción de bienes y servicios de alto valor agregado, que aprovecha la alta calificación de su fuerza de trabajo dadas las fortalezas educativas en un país de escasos recursos naturales y en una época en que el conocimiento es uno de los principales recursos.

Comparten las características de la mayor parte de los egresados y egresadas universitarios en

cuanto a su procedencia social, con alto peso de padres y madres profesionales universitarios, alta concentración femenina y mayor peso de personas de color de la piel blanca. Dentro de los sujetos profesionales constituyen un segmento con una elevada calificación y altas motivaciones hacia la profesión.

En este caso, fueron estudiados 385 jóvenes pertenecientes a 21 centros científicos de la Capital dedicados a las ciencias biológicas y biotecnológicas, a las ciencias exactas, técnicas, agropecuarias, y a las sociales y humanísticas. Estaban comprendidos entre los 20 y los 30 años; de ellos, 237 son mujeres y 147 son hombres. La composición de la muestra estudiada ratifica la composición socio-estructural antes referida, con elevado peso de hijos e hijas de profesionales, color de piel blanco y alta presencia femenina (ver tabla 2), a la vez que expresan orientaciones motivacionales hacia la profesión (ver tablas 3).

Tabla Nº 2: Sujetos jóvenes ocupados en la ciencia y la innovación tecnológica. Procedencia de padres y madres universitarios, composición por color de la piel y por sexos

Procedencia	TOTAL	%	Color de la piel	TOTAL	%	Sexo	TOTAL	%
Padres universitarios	180	46,8	Blanca	282	73,3	Femenino	237	61,6
Madres universitarias	134	34,8	Negra	37	9,6	Masculino	147	38,2
			Mestiza	66	17,1	NR	1	0,2
			Total	385	100,0	Total	385	100,0

Tabla Nº 3: Sujetos jóvenes ocupados en la ciencia y la innovación tecnológica. Motivación por su trabajo actual

Motivaciones	TOTAL	%
Gusto por la institución, sus condiciones de trabajo y espacios de participación	111	28,8
Posibilidades para el desarrollo profesional y la superación	100	26,0
Gusto por el tipo de actividad	144	37,4
Aporte y compromiso social	18	4,7
Otras	8	2,0
No está motivado	4	1,0
Total	385	100,0

También entre estos jóvenes y estas jóvenes la pertenencia a organizaciones es alta: la absoluta mayoría está sindicalizada. El 58,1% tiene militancia política (43,6% en la UJC y 14,5% en el PCC¹⁸), aunque nótese que es una proporción inferior a la de los estudiantes y las estudiantes universitarios de cursos regulares. También se encuentran asociados a organizaciones para la creación e innovación profesional: el 58,2% pertenece a las Brigadas Técnicas Juveniles (BTJ) y el 22,1% a la Asociación Nacional de Innovadores y Racionalizadores (Anir).

Las tres cuartas partes de los jóvenes y las jóvenes encuestados consideraron que en sus centros laborales disponían de espacios reales para la participación en distintas esferas, entre las que identificaron el ámbito institucional (68,6%), el político (56,1%) y el social (50,6%). Ello a su vez lo ubicaron en diferentes niveles de alcance de esas acciones con un mayor peso en los departamentos (64,2%) y en grupos de trabajo (62,9%), y algo menor en el institucional, pero aún así fue referido por más de la mitad (53,8%). En este sentido se destaca que el 21,6% de los jóvenes y las jóvenes dice participar de los Consejos Científicos de su institución y el 16,1% de su Consejo de

Dirección.

Sin embargo, al indagar acerca de las razones que fundamentan esas consideraciones, aun tratándose de este grupo, se encuentra el predominio de una concepción de participación que privilegia la condición de sujeto “movilizado” más que de un sujeto protagonista de sus prácticas. Así por ejemplo, como se muestra en la tabla 4, las razones que alcanzan un mayor peso son aquellas que se refieren a “*formar parte de...*” (del centro, de diferentes organizaciones o de actividades) o *disponer de espacios para su desarrollo profesional*, pasando por las que valoran *ser tenidos en cuenta*, frente a aquellas que señalan una *participación en la dirección y la toma de decisiones*. Aunque en pequeña magnitud, hay un segmento que no visualiza esos espacios participativos. Asimismo, llama la atención la amplitud del número de jóvenes que no respondió (casi la quinta parte), quienes se posicionan en una postura distante y descomprometida pues, sea cual fuere su percepción sobre el tema de la participación en su institución y su propia práctica, evaden una respuesta y se autolimitan en la posibilidad de reflexionar críticamente y ejercer sus roles ciudadanos.

Tabla N° 4: Sujetos jóvenes ocupados en la ciencia y la innovación tecnológica. Razones para considerar que tienen espacios reales para participar en y desde sus instituciones

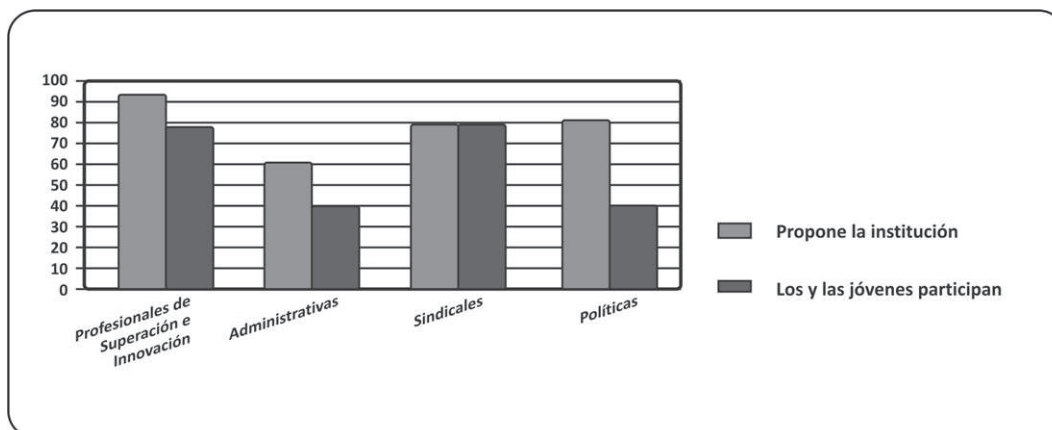
Razones	TOTAL	%
Forman parte de... (del centro de organizaciones, participan en actividades)	134	34,8
Disponen de espacios de realización profesional y superación	53	13,8
Son tomados en cuenta y su participación es interés de la institución	38	9,9
Participan en la dirección y toma de decisiones	31	8,1
Otras razones	27	7,0
No disponen de espacios, no son tomados en cuenta	29	7,0
NR	73	18,9
Total	385	100,0

¹⁸ PCC (Partido Comunista de Cuba): Partido político con carácter selectivo y único, al que sus militantes se incorporan como regla a partir de los 30 años, pero al que ingresan jóvenes con menos edad procedentes de la UJC por su destacada trayectoria política.

Por último, indagamos según la percepción de los jóvenes y las jóvenes, qué tipo de prácticas participativas proponía la institución y en cuáles participaban, información que dibuja un cuadro

de interés para el análisis (ver cuadro 6):

Cuadro Nº 6: Prácticas participativas que propone la institución y realizan los jóvenes y las jóvenes



Según lo considera la mayor parte de los jóvenes y las jóvenes, sus centros proponen prácticas participativas en cuatro ámbitos: el referido a la actividad fundamental de la institución vinculado a las prácticas profesionales, de superación e innovación, así como prácticas administrativas, sindicales y políticas. En todos los casos, excepto en el sindical, su participación real es inferior a las posibilidades existentes y ello es más bajo en el ámbito político.

Indagamos sobre estos temas a través de las entrevistas y encontramos diversidad de percepciones acerca de los factores que motivan o no a la participación, así como situaciones también diferentes que la condicionan. Una parte de los entrevistados y las entrevistadas argumentan, desde su propia experiencia, las posibilidades de que disponen y cómo las utilizan. Por ejemplo:

Participo, soy la jefa de mi comité de base y como juventud sí tengo la posibilidad de expresarme y que me escuchen y los jóvenes de mi comité de base también... pienso que haya jóvenes que sienten que no se les escucha, pero en mi caso te digo que no (Fem., Bióloga).

Hay actividades a diferentes niveles: de departamento, de la subdirección, participan todos los trabajadores y uno puede dar sus opiniones. En mi caso particular, yo fui por un tiempo secretario del comité de base de la juventud y ahí tienes la oportunidad de dar tus opiniones, y dar a conocer las del grupo,

o sea gente que está a tu cargo; he participado en Consejos Científicos y sí se toman en cuenta las opiniones (Masc., Microbiólogo).

Encontramos percepciones diferentes que valoran menos positivamente los procesos participativos. Entre los elementos que aparecen con mayor frecuencia se encuentran el peso numérico de los jóvenes y las jóvenes en los colectivos, las características de las relaciones intergeneracionales que las propician o frenan, la subvaloración que hacen del sujeto joven por su condición de tal y su real falta de interés. Las siguientes opiniones lo argumentan:

Nuestra participación no ha sido mala, participo en las BTJ, pero como somos tan pocos jóvenes no se sienten, tampoco la UJC. Ya yo soy del PCC, pero en él las personas son muy adultas, muy bien preparados, pero no son dinámicos (Masc. Ing. Agrónomo).

En cuanto a la participación aquí se hace lo que diga el jefe, la participación es más formal. En las actividades científicas sí se da participación y se tienen en cuenta las opiniones, pero las decisiones son tomadas por los directivos, no se oye mucho la opinión de los jóvenes (Fem., Microbióloga).

Podría ser un poco mejor. Hacemos pero pudiera ser más. No creo que sea la institución el límite, la iniciativa de los jóvenes a veces no nace, están apagados, somos muy pocos (Masc., Químico).

Los jóvenes sí participan en todas las tareas,

están involucrados en todas las actividades, lo que ese espacio está muy delimitado a 'eres joven'. Y eso afecta porque la gente no siente que se le reconoce su esfuerzo y su trabajo (Masc., Virólogo).

Los jóvenes sí tienen posibilidades de promover a categorías y a puestos superiores, en el caso mío yo lo que no quiero es cargo de dirección, no me gusta dirigir, se me han hecho propuestas, me gusta dirigir proyectos, investigar, pero no cargos administrativos (Masc., Físico).

Yo no tengo una actitud muy activa fuera de las actividades científicas... entre otras cosas porque son una distracción de la esencia de las cosas. Eso es muy formal en mi opinión, lo del sindicato y eso no es muy eficaz en este nivel, quizás en una fábrica sí, pero aquí no (Masc., Físico).

Uno puede emitir algún criterio, pero no creo que sea muy tenido en cuenta. Yo como técnico no tengo nada que ver con eso, no tengo que tomar decisiones para nada, eso corresponde a la dirección del centro junto con los jefes de departamento (Fem., Química).

Los últimos testimonios reflejan con claridad dos elementos influyentes en las prácticas participativas de este sector de la juventud: la percepción del formalismo de muchas de esas prácticas, que no son

tomadas suficientemente en cuenta ni tienen un real impacto en sus instituciones y, a la vez, el desinterés expresado en *"no tengo nada que ver con eso, no tengo que tomar decisiones para nada"*, evidencia de posiciones que depositan toda la responsabilidad por el buen funcionamiento institucional en las estructuras jerárquicas de dirección.

8. Oportunidades que brinda la sociedad y problemas que los afectan, desde la percepción juvenil

El análisis anterior ha ido develando similitudes y diferencias entre los grupos juveniles estudiados, en cuanto a su adscripción a organizaciones sociales y políticas, a la noción de participación y sus fines, a las prácticas participativas concretas y a las percepciones acerca de cómo transcurren esos procesos.

Hay coincidencia en reconocer un conjunto de oportunidades que les brinda la sociedad, entendida como sistema político, entre las que destacan con un consenso mayoritario las oportunidades educativas, a partir de una educación gratuita, con acceso a las universidades y a la adquisición de una profesión. También alcanza una buena valoración la oportunidad de trabajar, de acceder a un empleo; de disponer de opciones culturales y recreativas y tener acceso a la atención de salud, como se aprecia en la tabla 5.

Tabla N° 5: Sujetos jóvenes estudiantes y trabajadores de diferentes municipios. Oportunidades que brinda la sociedad a los jóvenes y a las jóvenes

Oportunidades	%
Educación gratuita, acceso a la universidad, a una profesión, desarrollo personal y profesional	59,4
Trabajar, acceso al empleo	11,5
Opciones de recreación, bailables, discotecas, fiestas públicas, casas de cultura	10,9
Acceso a la atención de salud	7,0
Tranquilidad ciudadana	1,8
Sistema político	1,8
Otras	1,4
Todas	4,1
No sé	4,8
Ninguna	6,3

De igual forma, es elevada la coincidencia de percepciones acerca de los principales problemas que afectan a la juventud y cuya solución debería

ser una prioridad social, como lo refleja el Cuadro N° 7:

Cuadro N° 7: Principales problemas que afectan a la juventud

Estudiantes, trabajadores o trabajadoras, y estudiantes-trabajadores	Estudiantes universitarios cursos regulares	Sujetos jóvenes ocupados en la ciencia y la innovación tecnológica
Pérdida de valores, falta de “educación formal” ¹⁹ , falta de solidaridad, de comunicación.	Malas condiciones de transporte	Falta de viviendas
Problemas económicos de la sociedad	Problemas económicos de la sociedad	Bajos salarios y altos precios
Bajos salarios y altos precios	Bajos salarios y altos precios	Problemas económicos de la sociedad
Delitos y violencia	Falta de viviendas	Malas condiciones de transporte
Falta de viviendas	Delitos e ilegalidades	Delitos e ilegalidades

La principal diferencia es el peso que alcanza la *pérdida de valores, falta de educación formal, de solidaridad y de comunicación* que refiere el primer grupo y que no está presente en los dos restantes, lo que se puede explicar por las diferencias educativas de procedencia socio-estructural, y también por las características de los barrios de procedencia, que implican interacciones sociales más marcadas por esos rasgos que las que pueden encontrar los otros dos segmentos más “elitizados”. Asimismo, el hecho de que este grupo no señale entre los problemas priorizados la falta de transporte, debe estar condicionado por la mejoría del servicio de transportación urbana que se produjo en la Capital durante el año en que se recogió la información y que marca una diferencia en la situación en relación con los momentos anteriores. También puede incidir el hecho de que estos sujetos jóvenes desarrollan sus principales actividades de estudio y trabajo en sus propias localidades de residencia y utilizan con menos frecuencia los servicios de transporte.

El resto de los problemas planteados coinciden: situación de la economía y su impacto directo en los individuos a través del desbalance entre salarios y precios, situación que aunque afecta a toda la población tiene un impacto mayor en la juventud que recibe ingresos más bajos por su reciente incorporación a la vida laboral y sus intereses de

consumo, en los que los temas recreativos, por ejemplo, tienen un peso, como ya lo evidenciamos previamente, a la vez que tienen un alto costo.

Se destaca la coincidencia en señalar la falta de disponibilidad de viviendas; también un problema más general, pero que recae con especial énfasis en la población joven (nótese que es el primer problema que refiere el grupo de la juventud científica, que por la etapa de la vida en que ya se encuentra, de una mayor edad, haber completado una carrera y encontrarse trabajando, aspiran a emanciparse de su familia de origen y constituir la suya propia o al menos vivir de manera autónoma, para lo cual, disponer de una vivienda es un elemento clave para materializar su proyecto de vida). Por último, es también común la percepción acerca del impacto negativo sobre la juventud, del delito, las ilegalidades o la violencia.

La identificación de problemas combina visiones más comprometidas con el funcionamiento de la sociedad (valores, economía, delito), con aquellas que tienen un impacto más directo sobre sus propias vidas, sobre todo en el plano de las condiciones materiales (salarios y precios, vivienda, transporte). Estas visiones pueden estar condicionando sus nociones de participación y sus propias prácticas, si recordamos por ejemplo, los propósitos declarados ante la opción de que la juventud pudiera crear y autogestionar un espacio propio (la Casa de la Juventud).

¹⁹ Se denomina educación formal a las normas de convivencia ciudadana.

9. Algunas conclusiones aún inconclusas

Los resultados de los estudios realizados, a la luz de los retos epistemológicos planteados al inicio, evidencian cómo distintos grupos juveniles de la Capital cubana son portadores de prácticas participativas amplias y diversas, que incluyen y desbordan el ámbito político, no solo por la adscripción y militancia en organizaciones de este corte, sino sobre todo por el significado social de una parte de ellas.

Si retomamos la definición de participación utilizada, se aprecia que se trata de prácticas colectivas, donde “lo colectivo” no está sólo en las formas organizativas sino sobre todo, en los fines que se persiguen, con una estrecha vinculación entre pasado y presente, aunque también se constata la limitada conexión con el futuro a partir de una noción de participación, en ocasiones anclada a sus niveles más primarios, bastante circunscrita al componente movilizador y menos al decisorio.

Ello se relaciona con la creciente tendencia al

envejecimiento de la población cubana, que tensa las posibilidades que tienen las juventudes para situarse y utilizar los espacios sociales de toma de decisiones y ejercicio del poder, lo que fue expresado en sus percepciones de subvaloración del impacto real de sus prácticas participativas por parte de las generaciones mayores. Este constituye uno de los principales retos para la sociedad cubana en materia de relaciones intergeneracionales y continuidad de su proyecto sociopolítico, pues implica repensar las formas actuales en que se concibe la participación juvenil y contrastar miradas sobre el tema desde pertenencias generacionales distintas.

La posibilidad de incidir en el poder está atravesada por dos dimensiones clave que destacábamos en la propia definición de participación: *posibilidad de iniciativa y capacidad de decisión*. Los resultados apuntan a que estos procesos se expresan de forma compleja, a veces paradójica, pues se perciben condiciones contradictorias para sus prácticas participativas, las que hemos contrastado y resumido en el cuadro 8 que se ofrece a continuación.

Cuadro N° 8: Condiciones favorables y desfavorables para las prácticas participativas de grupos juveniles en La Habana

Favorables	Desfavorables
Existencia de espacios para la participación institucional, social y política, algunos con alta capacidad para influir en la toma de decisiones (por ejemplo: pertenencia a consejos de dirección de centros educativos o laborales).	Desaprovechamiento de espacios de participación existentes.
Alta pertenencia a organizaciones y asociaciones de carácter social, político o profesional.	Diferencias socio-estructurales en la pertenencia a las organizaciones y formalismo en una parte de esa adscripción.
Diversidad de prácticas participativas: sociales, políticas, profesionales, comunitarias, culturales, recreativas, deportivas, etc.	Cuestionamientos de una parte de los grupos juveniles acerca de la cantidad, variedad, creatividad y utilidad de esas prácticas.
Satisfacción de una parte con esas prácticas participativas.	Insatisfacción de otra parte con dichas prácticas.
Noción de participación encaminada al diálogo y a la inclusión de la diversidad.	Noción de participación más orientada a la respuesta a la movilización que a intervenir en la toma de decisiones.
Orientación a la posibilidad de transformar el entorno concreto (comunitario).	Poca orientación a considerar el impacto real de la participación en la transformación social.
Reconocimiento de la importancia del papel de la juventud en su auto-socialización.	Percepción de subvaloración por parte de las generaciones mayores, del impacto real de sus prácticas participativas.
Reconocimiento de capacidades para la autogestión de espacios participativos.	Desinterés o falta de iniciativa para generar espacios más satisfactorios.
Reconocimiento de oportunidades que le brinda la sociedad en su condición de joven.	Identificación de problemas que los afectan como jóvenes tanto en el plano del funcionamiento social, como de forma directa, sobre todo en sus condiciones materiales de vida.

Sin lugar a dudas, esas nociones contradictorias tienen importancia y significado para la conformación de la subjetividad política de los grupos juveniles y su concreción en sus prácticas participativas, así como para las relaciones e impacto en las dinámicas intra e intergeneracionales.

Por ello, estos resultados valorizan la pregunta formulada acerca de cuáles expresiones juveniles se legitiman como participación política, pues en un contexto como el cubano, en el que existe una densa red de organizaciones formales, puede proliferar la tendencia a clasificar y encasillar las distintas prácticas en compartimientos estanco que desdibujen o magnifiquen el significado de algunas de ellas.

Las evidencias empíricas encontradas brindan elementos para contrastar más profundamente -desde los referentes teóricos- las metas políticas socialmente definidas para la participación juvenil, con las nociones de participación que tienen las propias juventudes y con sus prácticas concretas. Ese será un objetivo clave en la continuidad de nuestros estudios, con el fin de contribuir al necesario replanteo de las políticas públicas dirigidas a estos grupos sociales.

Dichas políticas, así como el diseño de los procesos de socialización juvenil, han estado caracterizados por su universalismo y son altamente valorados por los jóvenes y las jóvenes, como ha podido constatarse cuando se han referido a las oportunidades que les brinda la sociedad, pero están requeridos de un diseño más participativo que recolque a las juventudes en sus roles de protagonistas activos de la transformación social.

Lista de referencias

- Alvarado, S. V., Martínez, J. E. & Muñoz, D. (2009). Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), pp. 83-102. Recuperado el 10 de abril de 2010 de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.
- Baeza, J. & Sandoval, M. (2010). Nuevas Prácticas Políticas en Jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000-2008. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (8), pp. 1379-1403. Recuperado el 10 de abril de 2010 de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Borelli, S. H. S., Rocha, R., Alves, R. & Rodriguez, M. (2009). Jóvenes urbanos: acciones estético-culturales y nuevas prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (7), pp. 375-392. Recuperado el 10 de abril de 2010 de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.
- Botero, P., Torres, J. & Alvarado, S. V. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, (2), pp. 565-611. Recuperado el 10 de abril de 2010 de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En: *Sociología y cultura*, (pp. 163-173). México, D. F.: Conaculta-Grijalbo.
- Domínguez, M. I. (1994). *La juventud y las generaciones. Una reflexión sobre la sociedad cubana actual*. Tesis de doctorado. Fondos del Cips, La Habana.
- Domínguez, M. I. (2005). Cuban Youth: Aspirations, Social Perceptions and Identity. En: J. Tulchin, L. Bobea, M. Espina & R. Hernández (Editores). *Changes in Cuban Society since the Nineties*, (pp. 155-167). Washington, D. C.: Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Domínguez, M. I. (2008). Pasado, presente y futuro de las investigaciones sobre juventud: Miradas cruzadas. En: *Cuadernos del Cips. Experiencias de investigación social en Cuba*, (pp. 130-151). La Habana: Caminos.
- Hoppenhayn, M. (Comp.) (2004). *La juventud en Iberoamérica: tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: Cepal/OIJ.
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En: S. Balardini (Comp.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, (pp. 119-134). Buenos Aires: Clacso.

- Maffesoli, M. (1995). Modernidad, racionalismos y vida cotidiana. (Seminario). Citado por Medina Carrasco, G. La vida se vive en todos lados. En: G. Medina (Comp.) (2000). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, (pp. 79–115). México, D. F.: El Colegio de México.
- Montoya, L. (2009). Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. En: Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7, (2), pp. 1229–1254. Recuperado el 10 de abril de 2010 de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.
- Negri, T. (2008). *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*. La Paz: Clacso y Muela del Diablo Editores.
- Núñez, P. (2008). La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (6), pp. 149–190. Recuperado el 10 de abril de 2010 de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Reguillo, R. (2000). Estrategias del Desencanto. Emergencia de Culturas Juveniles. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. México, D. F.: Norma.
- Rodríguez, E. (2009). Políticas públicas de juventud en América Latina: Empoderamiento de los jóvenes, enfoques integrados, gestión moderna y perspectiva generacional. Recuperado el 10 de abril de 2010 de: <http://www.ubared.ungs.edu.ar>.
- Rodríguez, E. (2010). Políticas públicas de juventud en América Latina: Avances concretados y desafíos a encarar en el Marco del Año Internacional de la Juventud. Serie Debates SHS, 1. Santiago de Chile y Brasilia: Unesco.
- Serna, L. (1998). Globalización y participación juvenil. En búsqueda de elementos para la reflexión. Revista *Jóvenes*, 5, pp. 42-57.

Referencia para citar este artículo: Borelli, S. H. S. & Aboboreira, A. (2011). Teorias/metodologias: trajetos de investigação com coletivos juvenis em São Paulo/Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 161 - 172.

Teorias/metodologias: trajetos de investigação com coletivos juvenis em São Paulo/Brasil*

SILVIA HELENA SIMÕES BORELLI**
ARIANE ABOBOREIRA***

Artículo recibido en febrero 7 de 2011; artículo aceptado en mayo 9 de 2011 (Eds.)

• **Resumo:** Este artigo vincula-se a uma investigação mais ampla, cujo objetivo foi analisar novas práticas políticas juvenis e considerar as ações culturais protagonizadas por jovens, como locus privilegiado de ações políticas. Destaca-se aqui a reflexão sobre as relações entre matrizes epistemológicas, teórico-conceituais e metodológicas para a construção e aplicação de um protocolo de investigação, centrado na etnografia de campo. Como sujeitos investigados, encontram-se coletivos juvenis que atuam nas periferias da cidade de São Paulo, regiões norte, sul, leste e oeste; são protagonistas de ações mediadas pela cultura, política, cotidianidade e relações com as políticas públicas. A etnografia privilegiou a coleta de dados, com foco na observação etnográfica, entrevistas em profundidade, produção de acervos imagéticos e retorno de resultados aos jovens investigados.

Palavras chave: Coletivos juvenis; cultura e política; cidade de São Paulo; protocolos metodológicos de investigação.

Teorías/metodologías: trayectos de investigación con colectivos juveniles en São Paulo/Brasil.

• **Resumen:** Este artículo hace parte de una investigación que analiza prácticas políticas juveniles y considera las acciones culturales como locus privilegiado de acciones políticas. Se destaca, aquí, la reflexión sobre las relaciones entre matrices epistemológicas, teóricas/conceptuales y metodológicas en la construcción de protocolos de investigación centrados en la etnografía. Como sujetos investigados, los colectivos juveniles de las periferias de la ciudad de San Pablo, regiones norte, sur, este y oeste, protagonistas de acciones mediadas por la cultura, la política, la cotidianidad y las relaciones con las políticas públicas. La etnografía privilegia la recolección de datos, centrada en la observación, las encuestas, la producción de imágenes y el regreso de los resultados a los jóvenes investigados.

Palabras clave: Colectivos juveniles; cultura y política; ciudad de San Pablo, Brasil; protocolos metodológicos de investigación.

* Este artigo de pesquisa científica e tecnológica é relacionado ao projeto *Jovens urbanos: ações estético-culturais e novas práticas políticas*, sediado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP, Brasil) e vinculado ao Grupo de Trabalho *Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina* (Clasco – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Pesquisa realizada entre out/2007 e dez/2010.

** Sílvia H. S. Borelli é antropóloga, professora Doutora/Livre Docente (Departamento de Antropologia/Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, Brasil). Coordena e integra grupos de investigação, assessora agências de fomento e é responsável por convênios de cooperação internacional; é membro da Coordenação do GT *Juventudes e Práticas Políticas* (Clasco–2011/2013), do Comitê Acadêmico de Direção do Curso de Pós-Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude (Clasco/Cinde/UCSH/Ceju/PUCSP) e representante, da PUCSP, na RedINJU – Red de Posgrados en Infancia y Juventud (Red Clasco de Posgrados en Ciencias Sociales/Organización de Estados Iberoamericanos-OEI). Orienta trabalhos de graduação, mestrado e doutorado e publica livros e artigos no Brasil e no exterior: sborelli@pucsp.br; <http://lattes.cnpq.br/3417483792462916>; <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0071703WGPZDS2>.

*** Mestranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUCSP e pesquisadora do Grupo de Pesquisa *Imagens, metrópoles e culturas juvenis* (Diretório de Pesquisas do CNPq – Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Ministério de Ciência e Tecnologia – MCT, Brasil) e do grupo de pesquisa *Jovens urbanos: ações estético-culturais e novas práticas políticas*, (PUCSP/Clasco): ne_abo@hotmail.com; <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4250055E4>.

Theories/methodologies: research paths with young groups in Sao Paulo/Brazil

• **Abstract:** *This article intend to do an investigation aimed to examine new practices and policies for collective young people, considering the cultural actions performed by young people as the privileged locus of political action. The highlight is based on the reflection on the relations between epistemological, theoretical, conceptual and methodological conceptions in constructing and implementing a research focus on an ethnographic field. As research subjects, are young groups that act in the suburb of different areas from Sao Paulo - north, south, east and west; these groups are the protagonists of actions mediated by culture, politics, everyday life related with public policy. The ethnography is focused in the data collection based on ethnographic observation, depth interviews, producing imagery collections and a feedback to the young investigated.*

Key words: Collective young groups, culture and politics, the city of São Paulo; research methodologies

-1. Introdução. -2. Sobre teorias e metodologias: construindo “mapas noturnos”. -3. Narrativas como “lugares” metodológicos. -4. Balanços, considerações, continuidades. -Lista de referencias. -Webgrafia.

1. Introdução

O projeto de pesquisa *Jovens Urbanos: ações estético-culturais e novas práticas políticas* vincula-se ao Grupo de Trabalho *Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina* (Clacso-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) e objetiva analisar novas práticas políticas juvenis, em especial na cidade de São Paulo, Brasil. Considera-se, como pressuposto, que as ações culturais juvenis configuram-se como locus privilegiado de ações políticas e que as dimensões estético-culturais tornam-se um indicador fundamental na compreensão de práticas políticas juvenis na contemporaneidade. Toma ainda por base a hipótese de que tais práticas articulam-se tanto aos campos mais institucionalizados – políticas públicas, terceiro setor, iniciativa privada, organismos regionais e internacionais, movimentos sociais – quanto se deslocaram historicamente para a vida cotidiana, visibilizadas por intervenções cujas características respondem por certo grau de independência e autonomia (Borelli, Rocha & Oliveira, 2009 e 2010).

Propõe-se a adoção de um olhar investigativo e multimetodológico, fundamental na compreensão das dimensões políticas incrustadas em processos culturais protagonizados, interpretados e experienciados por coletivos juvenis em grandes centros urbanos.

Para tanto, a pesquisa em sua versão ampliada – e não apenas no trecho constituído por este artigo –, divide-se em três eixos analíticos: a) Coletivos juvenis: formas culturais e novas práticas políticas,

base para a reflexão deste artigo¹; b) “Convidamos todos e todas interessados e interessadas”: grupos juvenis, redes sociais digitais e ações éticas²; c) Ações comunicacionais de fronteira, políticas de visibilidade e subjetivação juvenil³.

2. Sobre teorias e metodologias: construindo “mapas noturnos”

Alguns autores e abordagens constituíram a base teórica e epistemológica e conduziram o trajeto de reflexão do primeiro eixo da investigação – Coletivos juvenis: formas culturais e novas práticas políticas – a que se refere este artigo.

Bakhtin⁴, Gramsci⁵, Williams⁶ e Martín-

¹ Como foco de reflexão para este artigo será priorizado a relação entre a base teórica e conceitual e a metodologia e pesquisa de campo adotadas.

Eixo sob a responsabilidade da Profa. Dra. Silvia H. S. Borelli, que contou com a participação de: Ariane Aboboreira (co-autora deste artigo); Bruna Gottardo – pesquisadora graduada em Ciências Sociais e videomaker; Harika Maia – mestranda em Ciências Sociais (PUCSP) e profissional em políticas públicas voltadas à juventude; Beatriz Sequeira de Carvalho e Maria Claudia Sant’Anna de Paiva, graduandas em Ciências Sociais (PUCSP) e bolsistas Pibic/CNPq.

² Sob a responsabilidade da Profa. Dra. Rita de Cássia Alves Oliveira (PUCSP), com a colaboração da bolsista de Iniciação Científica (Pibic/CNPq), Ana Carolina Viestel Laguna.

³ Desenvolvido pela Profa. Dra. Rose de Melo Rocha (ESPMSP), com a colaboração da mestranda e bolsista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo da ESPMSP, Denise de P. C. Tangerino.

⁴ Ver Bakhtin: 1987, 1993, 1997, 1999, 2003, 2008.

⁵ Ver Gramsci: 1978, 1986, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2002.

⁶ Ver Williams: 1969, 1984, 1992, 1997a, 1997b, 2007.

Barbero⁷ estiveram presentes desde as formulações iniciais – constituição do problema, objetivos, mapeamento temático e conceitual, planos de trabalho, protocolo metodológico de pesquisa de campo – até a análise dos resultados.

Respeitando suas inserções particulares no campo da produção de conhecimento, assim como suas especificidades teórico-conceituais, busca-se uma base comum de reflexão capaz de identificar e relacionar, nos contextos analíticos dos quatro autores acima citados, algumas concepções que, postas em diálogo, permitem o adensamento sobre as articulações entre cultura e política e a elucidação sobre o sentido das novas práticas políticas permeadas por ações culturais. Entre elas, destacam-se: forma, conteúdo, gêneros; discursos, narrativas; cultura, cultura popular, práticas políticas; ideologia, hegemonia, dialogia, polifonia.

Em um esforço de síntese teórico-conceitual se assume com Bakhtin alguns pressupostos, assim como são explicitados suas formas de apropriação no contexto desta investigação:

- . Leitura, escrita, texto (Bakhtin, 1993) – narrativas, manifestações, produções estético-culturais – compreendidas como formas e conteúdos, dialogicamente inseparáveis e historicamente contextualizados: chave conceitual, nesta investigação, para a análise das narrativas juvenis;

- . Cultura como “tecido discursivo” múltiplo e polifônico (Bakhtin, 2008) que responde pelo princípio de “ouvir-se mutuamente”: categoria de acesso à compreensão das relações que os jovens estabelecem entre si e com os “outros”, assim como para a conexão entre sujeitos investigadores e investigados;

- . Cultura, ainda, como espaço de intersecção não excludente entre escrita/imagens/oralidades e formas culturais ilustradas/oficiais, populares (Bakhtin, 1987) e midiáticas: princípio para a observação e a análise das diferentes produções, usos e apropriações de coletivos juvenis na cidade de São Paulo;

- . Discurso, linguagem, narrativa como instrumentos de poder, mas também como ponto de resistência, burla e transgressão (Bakhtin, 1987); como “campo de forças, no qual diferentes

ideologias e estilos se enfrentam” e como embates ideológicos “ao nível do discurso” (Brandist, 1995). Pelo dialógico, a possibilidade de ruptura da unidimensionalidade (Bakhtin, 1999) e de busca pelas brechas, descontinuidades, pelo não dito, pelos rastros reprimidos e enterrados (Zavala, 1996): pressupostos fundamentais para a explicitação, nesta investigação, das mediações possíveis entre cultura e práticas políticas, produção e usos culturais.

De Gramsci (2000 e 2002) e Williams (1992; 1997a) restitui-se uma concepção de cultura como forma particular de vida e de conflito, como práticas simbólicas de resistência e contestação, mas também de consentimento e negociação, presentes em todos os aspectos da vida cotidiana; aí se incluem atividades artísticas e intelectuais, produtos/produção culturais e suas formas e processos de produção e apropriação, de negociação e de luta pela constituição das hegemonias. Cultura não como sinônimo de erudição, nem como campo cindido entre dimensões populares, massivas, cultas/ilustradas, mas como lugar de mesclas conflituosas, que resultam de complexos processos de negociação – materiais e simbólicos – e de interesses diversificados – individuais e coletivos –, entre classes sociais, fragmentos de classes, segmentos populacionais e estilos de vida.

Destaca-se, na reconstrução de um diálogo entre os dois autores, a centralidade da reflexão sobre cultura popular: o popular constituído pelo diálogo crítico com vertentes históricas que ora o relegam à condição de folclore, ora o elegem como base de resistência política da classe dominada, em oposição ao dominante; a cultura popular emerge como espaço privilegiado de reflexão sobre as articulações entre cultura e política, entre o simbólico e o poder; não cultura popular como expressão “em bloco” de uma classe homogeneamente constituída, em relação à outra, mas o popular enredado numa teia de conflitos, interesses e negociações: no foco do debate, a concepção de hegemonia em Gramsci (2000 e 2002) e a forma por meio da qual Williams elege Gramsci como um de seus precursores ao transformar “hegemonia” (Williams, 1997^a, p. 129-136) em uma categoria que pode conter uma “semente de vida” a ser “recebida” e “recriada” (Williams, 1969, p. 346):

Gramsci planteó una distinción entre ‘dominio’ y ‘hegemonía’. El ‘dominio’ se expresa en formas

⁷ Ver Martín-Barbero: 1987, 2000, 2004.

directamente políticas y en tiempos de crisis por medio de una coerción directa o efectiva. Sin embargo, la situación más habitual es un complejo entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales; y la ‘hegemonía’, según las diferentes interpretaciones, es esto o las fuerzas activas sociales y culturales que constituyen sus elementos necesarios. (Williams, 1997^a, p. 129)

Baseado, portanto, na explicitação destes referenciais, foi possível decidir pelos trajetos de buscas e escolhas para o desenho de um protocolo metodológico, assim como para as justificativas de utilização deste ou daquele instrumento de pesquisa de campo como, por exemplo, a seleção de técnicas qualitativas relacionadas à observação etnográfica, às entrevistas em profundidade, a construção de um acervo imagético, entre outras:

A veces, y así debería ser siempre, un método de análisis, sobre el cual uno puede basar un método de enseñanza, es sometido a la prueba más ardua de la práctica, tener que encontrarlo en alguna parte sobre el terreno [...] Lo que había sido un análisis muy general, y hasta académico [...] estaba allí, sobre el terreno, con una riqueza que apenas cabría haber esperado [...] Pero cualquier análisis, aunque sea académico y teórico, tiene que someterse a esa clase de prueba. (Williams, 1997^b, p. 217)

Destaca-se, entretanto, o princípio de que uma proposta metodológica não deve ser delimitada a priori, mais construída em concomitância ao processo de definição dos pressupostos epistemológicos, teóricos e conceituais. Disso resulta, portanto, um esforço de reflexão sobre como e quais foram os percursos de descoberta; um exercício de *reflexividade*, como proposto por Souza-Santos (1989, p. 78), que pressupõe uma tomada de posição em relação ao fazer científico e às relações epistêmicas que se estabelecem entre sujeito e objeto:

[...] a ciência torna-se reflexiva sempre que a relação “normal” sujeito-objeto é suspensa e, em seu lugar, o sujeito epistêmico analisa a relação consigo próprio, enquanto sujeito empírico, com os instrumentos científicos de que se serve, com a comunidade científica em que se integra e, em última instância, com a sociedade nacional de que é membro⁸.

⁸ Observa-se que este mesmo pressuposto foi assumido em investigação anterior, cujos resultados se encontram em: Lopes, Borelli e Resende (2002 e 2006).

Nesse sentido, retoma-se como princípio de ordem epistemológica, o diálogo com Williams (1969) que indica, reiteradamente no conjunto de sua reflexão, para a necessidade de uma atualização de concepções tradicionais – articulação entre traços residuais e emergentes – de forma que se possa atribuir a elas, sua particularidade de “forma histórica” (Williams, 1997^a):

[...] Não há dúvida de que de todos os períodos se mantêm certas contribuições decisivas. Entretanto, na medida em que as estudamos, compreendemos que o mundo visto através daqueles olhos não é o nosso, embora com ele se pareça. O que recebemos da tradição é um conjunto de significados, mas nem todos conservam o seu sentido quando os aplicamos, como é preciso fazer, à experiência imediata [...] Os problemas de nossa época estão muito próximos de nós e são excessivamente graves para que alguém imagine poder resolvê-los com um simples realçar de certas idéias. Cada questão requer difícil e minuciosa análise e laboriosa negociação [...] Retirar o significado da experiência e buscar torná-lo atuante é, em verdade, nosso processo de crescimento. Recebemos e recriamos alguns desses significados [...] Há idéias e formas de pensar que encerram sementes de vida e há outras, talvez profundamente arraigadas em nossas mentes, que encerram sementes de morte. (Williams, 1969, pp. 306 e 346)

Esta premissa é reiterada décadas depois (1987), por Martín-Barbero, que propõe a retomada deste pressuposto de Williams – redesenho de um mapa de “conceitos básicos” – via construção de um “mapa noturno”:

Perdidas as garantias buscadas pela inércia e deslocadas as balizas que demarcavam as instâncias, o que precisamos desenhar é o mapa dos “conceitos básicos” de que fala Williams. Entretanto, não creio que isto seja possível sem “mudar de lugar”, sem mudar o lugar a partir do qual as perguntas são formuladas. [...] aceitar que os tempos não favorecem a síntese, que só podemos pressentir e suspeitar que existam áreas ainda inexploradas mesmo na realidade mais próxima. [...] Um mapa que sirva para questionar as mesmas coisas – dominação, produção e trabalho – mas a partir do outro lado: as brechas, o consumo e o lazer. Um mapa que não sirva para a fuga, e sim para o reconhecimento da situação a partir das mediações e dos sujeitos. (Martín-Barbero, 2000, p. 300).

Compreende-se que o desafio de “mudar o lugar”, “questionar”, olhar de outro ponto de vista, do “outro lado” tenha sido enfrentado nesta investigação e algumas escolhas podem ser relatadas, no sentido de reiterar os seguintes pressupostos:

- . Considerar o princípio de que as narrativas juvenis – ou o “tecido discursivo” (Bakhtin, 1999) – sejam incorporadas como lócus metodológico; não apenas “falar” de jovens ou sobre jovens, mas dar espaço para que uma multiplicidade/polifonia (Bakhtin, 1999) de vozes juvenis possa emergir e também orientar os rumos da investigação; e responder, assim, a uma indagação basal, transformada em “problema de investigação”: o que pensam os jovens de si mesmos, do entorno, de seus próprios modos de ser e de viver e dos outros que os cercam? O que dizem os jovens sobre as possíveis articulações entre cultura e política?

- . Recolocar a relação entre cultura e política de forma não cindível, como hegemonicamente vem sendo tratada em muitas abordagens epistemológicas. Para tanto, propor: caminhar na contramão de tendências que concebem a cultura e a política como lugares distintos e excludentes, em cenários tanto relacionados à produção de conhecimentos, quanto às práticas cotidianas; questionar que cultura deva se restringir aos campos da antropologia, das artes, da estética, dos estudos de linguagem e que política prescindiria de suas matrizes simbólicas, imaginárias; refutar noções de cultura esvaziadas de relações de poder e do “fazer político”; contestar o político constituído como lugar exclusivo da reflexão sobre poder; contradizer perspectivas que situam política como lócus privilegiado e restrito de ações e práticas “macro” relacionadas, por exemplo, à dominação e à luta de classes.

- . Em consequência, e na contramão das tendências anteriores, assumir – com base no diálogo estabelecido entre Martín-Barbero (1987, p. 85) e Gramsci – que cultura e política se mesclam, na medida em que cultura passa a ser concebida como “campo estratégico de luta e espaço articulador de conflitos”. Reiterando a concepção já anteriormente anunciada, cultura se explicita como forma particular de vida e de enfrentamento das diferenças e como práticas simbólicas e políticas, que podem se manifestar ora como resistência e contestação, ora como negociação e consentimento. Cultura, portanto, como modo de vida, concepções e visões

de mundo em divergência e luta pela constituição de hegemonias e contra-hegemonias (Gramsci, 2002).

3. Narrativas como “lugares” metodológicos

O ponto de partida deste protocolo metodológico consistiu em amplo levantamento e sistematização de coletivos juvenis que atuassem na cidade de São Paulo, por meio de diferentes ações e modalidades culturais.

Com base na análise desta cartografia extensiva foram constituídas categorias capazes de diagnosticar recorrências e consolidar critérios constitutivos de eventuais “padrões” e formas por meio das quais jovens constroem referências para “estar juntos”. O objetivo aqui foi promover um diálogo com a investigação de Cubides e Guerrero (2008), realizada com agrupamentos juvenis na cidade de Bogotá, Colômbia:

[...] analizar los particulares *modos de relación* que despliegan un conjunto de agrupaciones juveniles [...] a partir de los cuales generan distintas propuestas parcialmente distantes del control del Estado, de las instituciones y de los partidos políticos. [Examinar] el proceso seguido por estos grupos y el tipo de conexiones que establecen – relacionadas con prácticas específicas –, sus modalidades de estructura y agrupamiento, y las maneras como su acción se despliega hasta constituir redes, todo lo cual les permite crear espacios fluidos para su actuación o encaminarse a prácticas convencionales que forman sedimentaciones. Se parte del supuesto que una agrupación se encuentra en permanente constitución, pues no posee una “identidad” acabada, pero tiende a mantener su propia singularidad y sus características específicas. (Cubides e Guerrero, 2008, p. 178)

Da referida cartografia resultaram quatro “modos de relação” mais evidentes: a) coletivos extra-institucionais que não buscam, ou mesmo recusam, conexões institucionais como justificativa para afirmação de independência e autonomia; b) coletivos que se articulam a diferentes ordens de institucionalidade – governamentais, não governamentais, religiosas, entre outras –, recebem “auxílios” e participam de editais e concorrências para a realização de suas atividades político-culturais; c) coletivos juvenis que atuam de forma colaborativa, em suas regiões de pertença,

usufruindo indiretamente da infraestrutura já conseguida por outros agrupamentos, por meio de projetos e serviços anteriormente aprovados, pelos mecanismos das políticas públicas voltadas à juventude; d) coletivos que já desfrutaram por um ou dois anos da verba pública e permanecem atuando, mesmo quando este vínculo deixou de ocorrer.

Neste exato ponto da reflexão e de avaliação sobre a eficácia do protocolo metodológico proposto, uma decisão foi tomada: priorizar, nesta etapa da análise, os segundo, terceiro e quarto padrões: coletivos juvenis institucionalmente conectados; coletivos com suas “formas colaborativas”; e egressos do programa Vai, que permanecem intervindo no cenário político e cultural da cidade⁹.

Os coletivos juvenis que recebem apoio financeiro da esfera pública na cidade de São Paulo – ou atuam de forma colaborativa, em decorrência deste auxílio – concentram-se basicamente em dois programas/serviços: ProAC (Programa de Ação Cultural)¹⁰ e VAI (Valorização de Iniciativas Culturais)¹¹. O primeiro, constituído pela Secretaria da Cultura do Governo do Estado de São Paulo, tem por objetivo preservar, difundir e apoiar a produção artística e cultural no estado de São Paulo, compreendendo um grande leque de modalidades culturais e artísticas. Não se trata, entretanto, de uma política pública voltada especialmente para jovens, pois não delimita faixa etária ou recorte geracional; o público alvo tanto pode ser de jovens, quanto de outros segmentos populacionais. Já o programa VAI (Valorização de Iniciativas Culturais) está alocado na Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) e tem por objetivo apoiar financeiramente, por meio de subsídios, atividades artístico-culturais propostas e protagonizadas exclusivamente por jovens (verba para a execução de projetos aprovados com duração de um ano, com possibilidade de renovação por mais um); com

este perfil e por esta razão, o VAI transformou-se em um dos focos privilegiados desta pesquisa.

Como ponto de partida, realizou-se um denso levantamento de todos os projetos aprovados pelo VAI, entre 2004 e 2009; os resultados preliminares indicaram 507 ações já realizadas e protagonizadas por coletivos juvenis, no município de São Paulo; deste total, 100 deles ainda se encontravam ativos em 2009, período em que foi realizada a pesquisa de campo. Esta informação permitiu que se acrescentasse um novo dado à avaliação sobre a eficácia de algumas políticas públicas que, apesar de estabelecerem contatos temporários, permitem que os coletivos permaneçam envolvidos em suas atividades, com ações de mais ampla duração.

O programa VAI, além de subsidiar os referidos projetos, realiza *Mostras*¹² regionais regulares, com o objetivo de tornar públicos os resultados alcançados por jovens e coletivos juvenis, protagonistas das ações culturais/políticas subsidiadas pelo programa. Nesses espaços “públicos” da cidade de São Paulo – “mostrar o que fizemos” ou “o que fizeram os coletivos juvenis” – é possível captar um conjunto de intercâmbios e ações que reforçam a formação de redes de sociabilidade e os sentidos de localidade e pertença, além de dimensões gregárias que se mesclam conflituosamente aos diversos nomadismos juvenis (Borelli, Rocha, Oliveira, 2009). As trocas são diversificadas: dos coletivos juvenis entre si, com suas polifonias de vozes expressas em diversas modalidades artísticas, culturais, políticas; dos jovens com os múltiplos agentes/sujeitos que compõem este campo de participação – moradores do entorno, famílias, colegas e professores das escolas (em outro ambiente que não o escolar), gestores das políticas públicas. Trocas, enfim, de tod@s entre tod@s, com seus interesses e negociações materiais e simbólicas. É deste cenário que resultam conflituosas ações políticas mediadas por práticas artísticas e culturais.

Resta confirmar que as referidas *Mostras*¹³ tornaram-se, para esta investigação, um precioso campo de coleta de dados e de seleção de indicadores para a análise de resultados.

No contexto mais geral de realização do trabalho etnográfico foram observados e analisados

⁹ Apenas como esclarecimento adicional: foram localizados, neste levantamento preliminar, 42 agrupamentos juvenis com características extra-institucionais vinculados à produção de diversas formas culturais como, por exemplo, literatura, *hip hop*, artes visuais, audiovisual e dança e conectados por meio de sites, blogs e presença em redes sociais. A análise deste contexto será realizada em próxima etapa.

¹⁰ <http://www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC/menuitem.555627669a24dd2547378d27ca60c1a0/?vgnextoid=b787a2767b3ab110VgnVC M100000ac061c0aRCRD/>.

¹¹ <http://www.programavai.blogspot.com/>.

¹² Mostra: evento, apresentação, exposição, exibição; feria, exposición, presentación, exhibición.

¹³ O VAI e os coletivos organizaram/protagonizaram, em 2009, sua 6ª Mostra Cultural.

nove “espaços e lugares” distintos (Certeau, 1994, pp. 201-214) de atuação de jovens na cidade de São Paulo, em zonas de contraste, norte, sul, leste, oeste¹⁴. Deste total, quatro tiveram como foco as *Mostras* do Programa VAI; os demais foram selecionados nas mesmas zonas da cidade, mas em condições diversas dos anteriores, pois se tratava de coletivos com propostas de “ações colaborativas” ou “remanescentes da própria experiência do VAI”.

Abaixo, na Tabela 1, encontra-se esta distribuição – cartografia de “espaços e lugares” –, assim como

a explicitação dos instrumentos de pesquisa privilegiados para cada um deles: observação etnográfica (com roteiro prévio e estrutura flexível), entrevistas em profundidade (questões abertas), coleta de narrativas e de imagens (fotográficas, videográficas, webgráficas). Vale reiterar, como princípio para a construção de cada instrumento de coleta de dados, o pressuposto original de que a narrativa juvenil constitui-se como lugar metodológico privilegiado na investigação¹⁵.

Tabela 1

ETNOGRAFIA: CARTOGRAFIA DE “LUGARES”				
REGIÕES	ZONA SUL	ZONA LESTE	ZONA OESTE	ZONA NORTE
INSTRUMENTOS DE PESQUISA DE CAMPO /// MOSTRAS/ ATUAÇÕES JUVENIS	Observações etnográficas; Seleção de jovens para realização de entrevistas em profundidade; Coleta de imagens e narrativas	Observações etnográficas; Seleção de jovens para realização de entrevistas em profundidade; Coleta de imagens e narrativas	Observações etnográficas; Seleção de jovens para realização de entrevistas em profundidade; Coleta de imagens e narrativas	Observações etnográficas; Seleção de jovens para realização de entrevistas em profundidade; Coleta de imagens e narrativas
	II Encontro Cultural do Grajaú II Mostra Cooperifa 6ª Mostra VAI Zona Sul	Vertigens Urbanas Lançamento da Revista Grafite Poético 6ª Mostra VAI Zona Leste	6ª Mostra VAI Zona Oeste	Cine Cachoeira 6ª Mostra VAI Zona Norte

É importante ressaltar que a criação do roteiro de observação etnográfica – com tópicos direcionados ao local, aos coletivos, ao “bate-papo” informal com participantes e frequentadores, aos registros de imagens, e à produção de uma

descrição densa do evento – antecedeu a realização do campo; o instrumento passou, entretanto, por revisões e atualizações ao longo do percurso, de acordo com as dinâmicas da investigação e da relação dos investigadores com os bairros e sujeitos investigados¹⁶.

¹⁴ Para a busca e escolha de zonas, bairros, espaços e lugares – adequados aos objetivos desta investigação – foram retomadas/atualizadas informações contidas no “mapa da exclusão” (Sposati, 2000. Disponível em: http://www.dpi.inpe.br/geopro/exclusao/oficinas/metodologia_mapa.pdf) e já utilizado como base metodológica de busca, em investigação anteriormente realizada por esta mesma equipe de pesquisadores (Borelli, Rocha & Oliveira, 2009).

¹⁵ Uma das respostas ao princípio de “mudar de lugar”, para a construção de um “mapa noturno”.

¹⁶ As revisões e atualizações de todos os instrumentos de coleta de dados foram constantes e fizeram parte da rotina do trabalho em equipe, incluindo bolsistas de graduação. Esta dinâmica respondeu por um importante objetivo desta pesquisa: formação de jovens investigadores.

Para uma melhor visualização dos coletivos observados e suas regiões de atuação consultar, a seguir, a Tabela 2:

Tabela 2

COLETIVOS JUVENIS AGRUPADOS POR MODALIDADE CULTURAL E ZONA DE ATUAÇÃO				
REGIÕES	ZONA SUL	ZONA LESTE	ZONA OESTE	ZONA NORTE
MODALIDADES CULTURAIS /// COLETIVOS JUVENIS				
HIP HOP	Xemalami Versão Popular Periafricana	P.O.R.R.A		CA.GE.BE Phone Raps Fusão Norte E-Mortais Alquimia Rimática Reticências
ARTES VISUAIS	Imagem Linha do Horizonte	Arte para a Vida Click na Lata Coletivo 5 Zonas Coletores AZU Atelier Livre	Cordel Urbano Lixo Arte XiloCeasa Crew Aem	
LITERATURA/POESIA	Cooperifa Cavalo Nóia	Casa da Mãe Joana Tenda Literária		Poesia na Brasa Elo da Corrente
TEATRO	Cultura de Garagem	Descompan(h)ia Teatral	Herança da Terra	Coletivo Frida Kahlo
AUDIOVISUAL		Cine Campinho Ermelino.NET Nossa Tela	Perifanima Vídeo Popular	SACI Cine Teia Cine Cachoeira
TECNOLOGIAS DIGITAIS	Som 100 Jabá Web Rádio	Rádio Konquix	Coletivo Sem Ruído	

MÚSICA	Noite Clara Lembranças do Sertão Kolombolo Dia Piratininga	Aroeira Frutos da Música Asfixia Social Efeito Sonoro Samba no Asfalto	Som Mozum Samba Paulista das Margens	Amarelo Folha
DANÇA	Umoja Capulanas Filhos da Corrente Capão Cidadão Batuque Arte	Grupo Cultural Filosofia	Ginga Muleeke	
OUTROS	Viva Sempre no Meio (meio ambiente) Arrastão do Beco (maracatu) RPG e Cultura (RPG) Bicicloteca (biblioteca móvel)	Família Febre (maracatu) Porto de Luanda (maracatu)		Grupo Darkness (RPG); Confraria das Idéias (RPG)

A aproximação gradativa, pela via da observação etnográfica, a diversos coletivos juvenis, assim como a busca por alternativas de imersão em suas narrativas, apontou para caminhos que seriam percorridos na realização das entrevistas em profundidade: quem entrevistar? Com quais critérios? Mesclar, dentro dos coletivos selecionados, jovens protagonistas e formadores de opinião, com outros, que fora do foco central, seriam fundamentais para a consolidação dos projetos? Como descobrir, pelas experiências narradas por estes jovens, pontos de conexão entre cultura e política?

Estas e outras indagações serviram de base para a elaboração de roteiro de entrevista em profundidade, organizado ao redor dos seguintes eixos temáticos: a) trajetória de vida e de vida cultural¹⁷; b) caminhos de busca, pelos jovens, de inserção ou formação

de um coletivo; c) informações sobre o coletivo do qual participa (histórico, objetivos, ações já realizadas, projetos futuros); d) procura ou vínculos já estabelecidos com projetos e serviços de políticas públicas estatais/governamentais, do terceiro setor, da iniciativa privada; e) concepções sobre cidades, espaços, lugares, bairros; e sobre condição/situação juvenis, consumo, lazer, violência, direitos, cidadania; e) relações cultura/política. Constavam, ainda, deste roteiro dados de identificação pessoal, sobre a família, a escola, os processos de migração, os vínculos religiosos, as condições de moradia, entre outras informações.

Foram realizadas 15 entrevistas em profundidade, com jovens que atuam em diferentes modalidades nas quatro regiões da cidade de São Paulo, conforme demonstra a Tabela 3, a seguir:

¹⁷ Técnica de coleta já utilizada em roteiros para entrevistas em profundidade, em investigação anterior (Lopes, Borelli e Resende, 2002 e 2006).

Tabela 3:

CARTOGRAFIA DAS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE				
REGIÕES	ZONA SUL	ZONA LESTE	ZONA OESTE	ZONA NORTE
MODALIDADES CULTURAIS /// INSTRUMENTOS DE PESQUISA DE CAMPO				
HIP HOP				3 Entrevistas (E-Mortais)
ARTES VISUAIS		1 Entrevista (Atelier Livre) 1 Entrevista (Arte para Vida)	1 Entrevista (Crew Aem)	
LITERATURA/POESIA	1 Entrevista (Cooperifa)			
TEATRO	1 Entrevista (Cultura de Garagem)	3 Entrevistas (Descompanhia Teatral)		
AUDIOVISUAL			1 Entrevista (Vídeo Popular)	1 Entrevista (Cine Escadão)
NOVAS TECNOLOGIAS			1 Entrevista (Sem Ruído)	
OUTROS	1 Entrevista (RPG e Cultura)			

O universo empírico e o contato direto com jovens e coletivos juvenis foi denso, não apenas no que concerne à observação etnográfica e as entrevistas em profundidade, mas também na coleta, organização de acervos e posterior análise de imagens fotográficas¹⁸, videográficas¹⁹ e

webgráficas²⁰, assim como de produtos relacionados à identificação e à divulgação das atividades e ações dos coletivos, como *folders*, *flyers*, chamadas em sites, blogs e redes sociais.

4. Balanços, considerações, continuidades

As técnicas de pesquisa de campo adotadas e seus respectivos instrumentos de coleta de dados – com especial atenção para a articulação entre categorias

¹⁸ Exemplos da produção de imagens fotográficas em zonas de contraste, na cidade de São Paulo: a) zona norte, bairro Peri; atividades do coletivo juvenil Cine Cachoeira que atua de “forma colaborativa”, sem recursos das políticas públicas voltadas para a juventude. Disponível em: <https://picasaweb.google.com/jovensurbanospucsp/Oe2CineCachoeiraVilaPeriZn18out09#/>; b) zona sul, bairro do Grajau; diversos coletivos juvenis, de variadas modalidades culturais, que atuam na 6ª Mostra VAI, com recursos de políticas públicas municipais para a juventude. Disponível em: <https://picasaweb.google.com/jovensurbanospucsp/Oe9Vai6MostraGrajauZs28nov09#/>.

¹⁹ Produção videográfica, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=VDL3u2ryLRw/>.

²⁰ A produção webgráfica resultou em duas frentes de resultados: a) acompanhamento dos produtos webgráficos dos próprios coletivos juvenis; b) criação e manutenção permanente de um sítio (<http://www.pucsp.br/projetojovensurbanos/>) e de um blog (<http://blog.pucsp.br/jovensurbanos/>), desta equipe de investigação e ativos até o momento, cujos principais objetivos foram: b.1) institucionalizar esta investigação e seu vínculo com a Clacso, no portal da universidade (PUCSP); criar um canal a mais de acesso com os coletivos juvenis e tornar visível/retornar os resultados dos quais os jovens foram sujeitos participantes.

teórico-metodológicas e pesquisa de campo – tornaram-se “marcos” significativos para a análise e formatação dos resultados. Desta experiência de campo – concebida em consonância com autores e categorias analíticas selecionadas –, das memórias que dela resultam e das informações impressas – nos roteiros de observação, nos relatos das entrevistas em profundidade e nos acervos imagéticos – estão contidos muitos destes momentos privilegiados, por meio dos quais foi possível partilhar informações, constituir uma base analítica sólida e relatar pontos de partida e de chegada, deveras multifacetados.

Deste protocolo metodológico deriva um conjunto prévio, de orientação da análise e da produção de resultados²¹, organizado ao redor das seguintes ações: conhecer e familiarizar-se com territórios e espaços reconhecidos pelos jovens como “lugares meus”; desvendar marcas e perfis destes bairros e zonas de periferia da cidade de São Paulo; considerar as variadas alternativas encontradas pelos jovens, para “estar juntos”; detectar cruzamentos – por convergências e afastamentos – entre jovens e narrativas juvenis, mesclados pela música, teatro, dança, literatura, poesia, artes visuais, audiovisual, tecnologias digitais; destaque para o *hip hop*, como modalidade cultural privilegiada na análise das convergências e embates entre hegemonias e contrahegemonias; identificar, os modos de produção e a lógica dos usos juvenis; compreender as estratégias materiais e simbólicas envolvidas nos corpos, gestos, comportamentos, narrativas e vozes; interpretar “personagens”; reconhecer trocas de experiências ao mesmo tempo singulares, mas, muitas vezes, comuns a todos; analisar, nas fronteiras entre cenários urbanos e manifestações culturais/políticas juvenis, a existência de conflitos entre tradições “residuais” e formas “emergentes” (Williams, 1997a); localizar, nas produções culturais e políticas, as matrizes e as relações não excludentes entre cultura popular, massiva e ilustrada, assim como entre escrita/imagens/oralidades; incorporar ao protocolo metodológico, imprevistos e surpresas.

Pontos de partida e de chegada que permitiram capturar, na polifonia das vozes (Bakhtin, 2008), em visões e concepções de mundo e nas lutas pela constituição de hegemonias (Gramsci, 2000 e 2002), as formas de ser, viver e constituir, pela

mediação da cultura, novas práticas políticas.

Lista de referencias

- Bakhtin, M. (1987). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo: Unb/Hucitec.
- Bakhtin, M. (1993). *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Unesp/Hucitec.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía Del acto ético. De los borradores y Otros escritos*. Barcelona/ San Joan (Puerto Rico): Anthropos/Edupr (Universidad de Puerto Rico).
- Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2008). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Borelli, S. H. S., Rocha, R. L. de M. & Oliveira, R. A. (2009). *Jovens na cena metropolitana. Percepções, narrativas e modos de comunicação*. São Paulo: Paulinas.
- Borelli, S. H. S., Rocha, R. L. de M., Oliveira, R. A., Rangel, L. H. V. & Lara, M. R. (2010). Jovens urbanos, ações estético-culturais e novas práticas políticas: estado da arte (1960-2000). Em: S. V. Alvarado & P. Vommaro (org). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Buenos Aires: Homo Sapiens/Clacso.
- Brandist, C. (1995). Bakhtin, Gramsci and the semiotics of hegemony. London: Bakhtin Centre/University of Sheffield. Disponível em: <http://www.questia.com/googleScholar.qst;jsessionid=LGJX1jcTfdLXzz71hvhThcv8QhpWQfMncZQLDBdyHyXbJN2SRg85!-867442119!2057868694?docId=98492419>. Acesso em 10 jan11.
- Certeau, M. de (1994). *A invenção do cotidiano. Artes de fazer I*. Petrópolis: Vozes.
- Cubides, H. C. & Guerrero, P. R. (2008). Modos de agrupación y prácticas políticas de jóvenes contemporáneos en la ciudad de Bogotá. En: *Ponto-e-Vírgula*. São Paulo: PUCSP, 4: <http://www.pucsp.br/ponto-e-virgula/n4/indexn4.htm/>. Acesso em 15 jan 11.
- Gramsci, A. (1978). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

²¹ Os resultados desta investigação, já consolidados, constarão de outra publicação.

- Gramsci, A. (1986). *Literatura e vida nacional*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (1999; 2000; 2001a; 2001b; 2002). Cadernos do Cárcere. Introdução ao estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce (Volume 1); Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo (Volume 2); Cadernos do Cárcere. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo (Volume 4); Cadernos do Cárcere. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália (Volume 5); Cadernos do Cárcere. Literatura. Folclore. Gramática. Apêndices: variantes e índices (Volume 6). Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques (ed). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lopes, M. I. V. de, Borelli, S. H. S. & Resende, V. da R. (2002). *Vivendo com a telenovela. Mediações, recepção, teleficcionalidade*. São Paulo: Summus.
- Lopes, M. I. V. de; Borelli, S. H. S. & Resende, V. da R. (2006). Televisión. Una metodología de las mediaciones. In: *El consumo cultural en América Latina*. Guillermo Sunkel (org.), (pp. 363-410). Bogotá, D. C.: Andrés Bello.
- Martín-Barbero, J. (1987). Procesos de comunicación y matrices de cultura: itinerario para salir de la razón dualista. Mexico, D. F.: Gili/Felafacs.
- Martín-Barbero, J. (2000). Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Martín-Barbero, J. (2004). Ofício de cartógrafo. Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Loyola.
- Souza-Santos, B. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- Sposati, A. (coord.) (2000). *Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo*. São Paulo: Educ.
- Williams, R. (1969). *Cultura e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Williams, R. (1984). *Hacia el año 2000*. Barcelona: Grijalbo.
- Williams, R. (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Williams, R. (1997a). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Williams, R. (1997b). La política del modernismo: contra los nuevos conformistas. Buenos Aires: Manantial.
- Williams, R. (2007). *Palavras-chave*. São Paulo: Boitempo.
- Zavala, I. M. (1996). *Escuchar Bajtin*. Barcelona: Montesinos.

Webgrafia

- Gotardo, Bruna e jovens urbanos (Equipe PUCSP, Brasil). *Jovens urbanos: diálogos e fluxos*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=vDL3u2ryLRw/>. Acesso em 1 mar 11.
- Jovens urbanos (Equipe PUCSP, Brasil). *Site*. Disponível em: <http://www.pucsp.br/projetojovensurbanos/>. Acesso em 1 mar 11.
- Jovens urbanos (Equipe PUCSP, Brasil). *Blog*. Disponível em: <http://blog.pucsp.br/jovensurbanos>. acesso em 1 mar 11.
- Jovens urbanos (Equipe PUCSP, Brasil). *Arquivo fotográfico Zona Norte*. Disponível em: <https://picasaweb.google.com/jovensurbanospucsp/Oe2CineCachoeiraVilaPeriZn18out09#>. Acesso em 1 mar 11.
- Jovens urbanos (Equipe PUCSP, Brasil). *Arquivo fotográfico Zona Sul*. Disponível em: <https://picasaweb.google.com/jovensurbanospucsp/Oe9Vai6MostraGrajauZs28nov09#>. Acesso em 1 mar 11.
- Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Cultura. *Programa de Ação Cultural (ProAC)*. Disponível em: <http://www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC/menuitem.555627669a24dd2547378d27ca60c1a0/?vgnextoid=b787a2767b3ab110VgnVCM100000ac061c0aRCRD>. Acesso em 1 mar 11.
- Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP). Secretaria Municipal de Cultura. *Programa para a Valorização de Iniciativas Culturais*. Disponível em: <http://www.programavai.blogspot.com>. Acesso em 1 mar 11.

Referencia para citar este artículo: Guerrero, P., Massa, A. & Duran K. (2011). El « amor pasional » a los programas sociales de jóvenes de Latinoamérica en proceso de desafiliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 173 - 190.

El “amor pasional” a los programas sociales de jóvenes de Latinoamérica en proceso de desafiliación*

PATRICIA GUERRERO**

Académica permanente Universidad Católica Silva Henríquez Chile (UCSH).

ANA MASSA***

Profesora Instituto de Trabajo Social IRTS, Francia.

KATTIA DURAN****

Psicóloga clínica - comunitaria del programa de intervención especializada PIE
San Gregorio del servicio nacional de menores de Chile.

Artículo recibido en febrero 7 de 2011; artículo aceptado en abril 8 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** Este artículo es una reflexión sobre el compromiso con los ideales de cambio individual que proponen los programas sociales a jóvenes latinoamericanos (cariocas y santiaguinos) en proceso de desafiliación. La metodología contempló el acompañamiento a partir de la aproximación clínica de dos talleres artísticos que promovían la expresión juvenil.

Como resultados, escuchamos los discursos políticos juveniles que demandan educación y protección social. Pero además, observamos que los jóvenes tenían una adhesión pasional (efímera e intensa) al proyecto de cambio propuesto por la asociación. Concluimos que los proyectos están formulados desde una lógica gestionaaria que busca este tipo de vínculo y se propone discutir políticamente este hecho al interior de las asociaciones.

Palabras clave: Jóvenes en riesgo social, programas sociales, ideología neoliberal,

O “amor passional” aos programas sociais dos jovens latinoamericanos em processo de desafiliação

• **Resumo:** Este artigo é uma reflexão sobre o compromisso com os ideais de transformação individual que os programas sociais propõem aos jovens latino-americanos (do Rio de Janeiro e de Santiago) em processo de desafiliação. A metodologia contemplou o acompanhamento, a partir de uma abordagem clínica, de duas

* Este artículo de reflexión contempla dos investigaciones. La información sobre Chile es parte de la investigación “Estudio de las Representaciones Sociales de niños, niñas y adolescentes en situación de calle, sobre las dimensiones de la desigualdad (salud, educación, derechos ciudadanos y justicia) en Santiago y Quito”, financiado por el Programa de becas Clacso-Asdi de promoción de la investigación social 2006-2007. La investigadora principal es Patricia Guerrero. El estudio se realizó entre 01/03/2007 y 01/05/2008.

La información sobre Brasil es parte de la Tesis doctoral “La función simbólica del rap en la construcción del sujeto en territorios estigmatizados” de Ana Massa, Laboratorio de Cambio Social de la Universidad Paris 7.

Agradecemos a Iclal Incioglu e Irene Fabricia, estudiantes de doctorado del Laboratorio de Cambio Social de la Universidad Paris 7 y a Evelyn Palma, Académica de la Universidad Católica Silva Henríquez, por sus valiosos comentarios para la realización de este artículo.

** Psicóloga y Magíster en Psicología Social de Pontificia Universidad Católica de Chile y Master en Sociología Universidad Paris 7. Doctorante en Sociología Universidad Paris 7. Laboratorio de Cambio Social. Correspondencia: ps.pguerrero@gmail.com

*** Psicóloga de Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Master en Sociología Universidad Paris 7. Doctorante en Sociología Universidad Paris 7. Laboratorio de Cambio Social y de la Universidad Federal Fluminense. Correspondencia anamassa@hotmail.com

**** Trabajadora social, psicóloga y Magister © Intervención social en la UCSH. Investigadora Departamento de Psicología UCSH. Correspondencia: kattiaduranalvarez@gmail.com

oficinas artísticas que promoviam a expressão juvenil.

Como resultados, ouvimos os discursos políticos dos jovens que solicitam educação e proteção social. Mas, além disso, observamos que os mesmos jovens apresentam uma adesão apaixonada (efêmera e intensa) ao projeto de transformação proposto pela associação. Concluímos que os projetos estão formulados a partir de uma lógica gestonária que busca esse tipo de vínculo e propomos discutir politicamente esse fato no interior das associações.

Palavras-chave: Jovens em risco social, programas sociais, ideologia neoliberal.

The “passionate love” to social programs of Latin America young people in the process of disaffiliation

• **Abstract:** *This article is a reflection about the commitment with the ideals based on the individual change that are proposed by social programs of Latin-American young people (from Rio de Janeiro and from Santiago) in the process of disaffiliation. The methodology considered the clinical approximation accompaniment of two artistic workshops that promoted the young people expression. As results, we listened youngsters political discourses who demanded education and social protection. Also, we observed that young people had a passionate adherence (mayfly and intense) to the change proposed by the association. We conclude that the projects are based on a managerial ideology that looks for this type of bond and we propose a politically argue of this fact within the associations.*

Keywords: Young people in social risk, social programs, neoliberal ideology.

-1. Introducción. - 2. Marco Teórico. - 3. Metodología. -4. Resultados. -5. Reflexiones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

La mayoría de las investigaciones en Latinoamérica y en el mundo coinciden en que los sujetos jóvenes -y más aún aquellos en proceso de desafiliación¹ (Castel, 1995) están lejos de la tradicional noción de política. Pero la “política” es una noción polisémica; puede entenderse desde la manera como nos organizamos como sociedad, hasta el ejercicio del poder (Renault, 2004). Para efectos de este artículo, entenderemos la política en el sentido más amplio, de *Politeia*, donde nos interesa la manera como las sociedades, en tanto comunidades, se organizan para resolver los problemas sociales que ellas mismas se plantean. Con esta visión, estas personas jóvenes, aparentemente sin interés en el tema, viven la política todos los días.

En nuestras sociedades latinoamericanas hemos identificado que los principales problemas son la delincuencia, la violencia en los barrios, la seguridad ciudadana, el abuso y tráfico de drogas.

En estos temas, los jóvenes y las jóvenes vulnerables son protagonistas. Para “resolver estos problemas” los Estados han organizado políticas públicas que van desde la represión policial de estos sujetos jóvenes, y la masificación de la educación primaria y secundaria, hasta la creación de programas para su inserción social donde entran las asociaciones de la sociedad civil. Interesadas clínicamente en las prácticas y en el discurso juvenil sobre la política, acompañamos a jóvenes (adolescentes entre 12 y 18 años) en proceso de desafiliación en Santiago de Chile y en Río de Janeiro, en el marco de dos investigaciones de larga duración. Para este artículo nos hemos centrado en los casos de dos proyectos participativos que otorgan la posibilidad a los jóvenes y a las jóvenes de tomar la palabra para expresar sus ideas sobre la sociedad a partir de la escritura de una Fotonovela (Santiago) o de la construcción de unas rimas de Rap (Río de Janeiro).

Gracias a estas metodologías artísticas, pudimos comprender que los jóvenes y las jóvenes deseaban una sociedad distinta, menos discriminatoria, con la protección de una familia, con educación para todos y todas, más abierta a la diversidad y también

¹ Castel (1995) contempla la marginalidad como un proceso. Este concepto nos permite comparar a los sujetos jóvenes de favela y a los jóvenes y las jóvenes de calle, según sus historias de afiliación social. El concepto lo revisaremos en las próximas páginas.

más entretenida. Hasta ahí, nuestro trabajo forma parte de los que muestran cómo la gente joven ve la sociedad.

Pero en tanto clínicas, un hecho nos llama la atención: observamos que, pese a que el dispositivo espera que los jóvenes y las jóvenes hablen de su vida, gran parte del relato es sobre el proyecto en que participan. Las palabras de los sujetos jóvenes son una idealización de este espacio, una adhesión que nos parece desmedida, porque dada nuestra experiencia conocemos la alta deserción de estos proyectos. Para este artículo decidimos hacer una lectura política del gesto de adherir pasionalmente al proyecto de cambio, para luego desertar y no seguir las interpretaciones que miran la deserción sólo como una inmadurez del desarrollo o como una patología psicológica.

La idea que defenderemos en este artículo es la de que las sociedades capitalistas y globalizadas han generado programas sociales con lógica empresarial o de la gestión (De Gaulejac, 2005). Las instituciones se esfuerzan en realizar proyectos participativos abiertos a la cultura juvenil, pero es el marco ideológico lo que influye en la relación del sujeto joven con el proyecto.

Nuestra hipótesis es que, al igual que en las empresas “modernas”, los proyectos contemplan que los jóvenes y las jóvenes identifiquen su propia subjetividad con los ideales de la organización, y solo se sustentan si ellos y ellas realizan una adhesión pasional a los valores del proyecto (Kocyba, 2007). En el caso de los jóvenes y de las jóvenes, se asume el desprendimiento de su “vida anterior”, que tiene un sistema de representaciones contrario a los valores del proyecto.

El proyecto idealizado ofrece un nuevo lugar que conlleva oportunidades de cambio. Sin embargo, luego de un momento, los sujetos jóvenes perciben que hay algo que no funciona. Ellos dan mucho de sí mismos, dejan de dormir siesta (los talleres son a las 14:00 hrs), dejan de vagabundear por las calles (entretenerse), varios dejan las drogas o el contacto con los traficantes. Los niños y niñas de calle, además de lo anterior, deciden vivir en una casa con normas, dejar de lado la vida sexual precoz y las conductas delictivas que les dan la posibilidad de consumo.

Ellos y ellas admiran a los monitores y monitoras, al rapero “Flow” y a los educadores y educadoras rehabilitados. Estas personas se transforman en las

figuras míticas de éxito de los programas sociales y en sus espaldas se sostiene la ideología de la gestión.

Este documento parte de un marco teórico en que mostramos la revisión bibliográfica sobre investigaciones referidas a la política y los jóvenes, y caracterizamos brevemente la ideología de la gestión. En el apartado sobre la metodología presentamos la aproximación clínica, caracterizamos los proyectos investigados y explicamos nuestros procedimientos de análisis. En los resultados, mostramos las representaciones de los jóvenes y de las jóvenes en torno a la política, y también algunos datos sobre la relación de los muchachos y muchachas con el proyecto. Finalizamos con algunas reflexiones finales en las que entregamos nuestra visión sobre los resultados. A lo largo de nuestro trabajo, en tanto sociólogas clínicas, tratamos de hacer una integración entre los procesos psicológicos y los procesos sociales.

2. Marco Teórico

Los artículos e investigaciones que abordan las representaciones de jóvenes respecto de la política son escasos. Al ser “la política” una noción polisémica, muchos estudios podrían ser integrados bajo esta temática, tales como los estudios sobre democracia, participación, educación cívica, etc. Sin embargo, nuestra constatación es que los adolescentes y las adolescentes de menos de 18 años no son consultados en estas temáticas. Es más, en la región se han efectuado pocas investigaciones que contemplen el estudio de la percepción de las personas jóvenes respecto no solo del ámbito político sino de muchas otras temáticas que les atañen directamente. Nos encontramos más bien con bibliografía compuesta de representaciones del mundo adulto sobre la juventud y formas de intervenir en ella, más que con expresiones desde los propios sujetos jóvenes.

Una explicación posible es que los jóvenes y las jóvenes de menos de 18 años de edad no poseen derecho a voto, por lo cual, realizar estudios en esta área resultaría un esfuerzo que no tendría impacto a nivel de la representación. La hipótesis de los autores y autoras revisados es que en la medida que el mundo adulto no se interese en las representaciones sobre la política, los jóvenes y las jóvenes seguirán lejanos a ésta (Oñoro, 2010).

Quisimos destacar dos estudios sobre la representación de la política juvenil: el primero, realizado en Argentina, que contempla varias fases y metodologías (Lenzi, D'Avirro, Pataro & Areste, 2004-2007); y el segundo, una revisión del estado del arte en estudios sobre cultura política juvenil en Latinoamérica, realizado en Colombia (Oñoro, 2010).

Los autores argentinos proponen la construcción de políticas educativas y sociales en la medida en que conjuguen y consideren los intereses y necesidades de los jóvenes y de las jóvenes. En estos estudios se efectúa un análisis minucioso de las representaciones sobre la política y sobre el proceso psicológico cognitivo evolutivo en el cual se encuentra la gente joven, a fin de señalar las diferencias existentes entre las concepciones de cada grupo etario consultado. En sus estudios se observa que los jóvenes y las jóvenes de edades entre los 13 y los 17 años, pese a tener la capacidad cognitiva, no comprenden la complejidad del sistema político como la figura del Presidente de la República y su relación entre las demás estructuras de representación (Lenzi, D'Avirro, Pataro & Areste, 2004-2007). Nos pareció interesante, porque si no se trata de un problema cognitivo o del desarrollo, la responsabilidad recae sobre la sociedad y sus instituciones socializadoras.

Por su parte, Oñoro (2010) concluye que los medios de comunicación de masas son en gran parte responsables de la desafección de los sujetos jóvenes por la política, sus partidos y sus representantes. El autor agrega que los jóvenes y las jóvenes mantienen un desentendimiento de la política, que puede ser explicado por el pragmatismo y la emergencia de nuevos «nuevos referentes» que hacen sentido a la cultura juvenil. Dado que la socialización política es un factor clave en la configuración de una cultura política, propone ampliar el concepto de cultura política no solo a las representaciones sobre la manera de gobernar, sino a investigar también las prácticas políticas, las ideologías y la organización de la convivencia en la sociedad. Tomamos el desafío del autor y buscamos otra forma de hablar de política con la gente joven, ampliando la mirada hacia la sociedad y hacia las representaciones ideológicas.

La sociedad capitalista y su ideología de la gestión

Si queremos preguntar a los jóvenes y a las jóvenes, qué entienden por la organización política de la sociedad, como investigadoras debemos dar la nuestra.

Nuestra investigación parte de la base de que la sociedad globalizada es fundamentalmente capitalista. Luego de la caída de los “socialismos reales”, pocos países resisten al capitalismo, pero es posible identificar distintos bloques: los capitalismos de la Europa Continental, el capitalismo anglo-sajón, el capitalismo asiático (con sus distinciones entre China, Corea, India y Japón) y el capitalismo latinoamericano, que se caracteriza por la desigualdad distributiva del ingreso (Montel-Dumont, 2009, Collin, 2009). Económicamente, Brasil es una potencia mundial, país creador de industria y de riqueza. Chile, por su parte, es un país con buenos índices macroeconómicos y exportador de recursos primarios. Ambos países siguen siendo los más desiguales del continente, pese a los esfuerzos de ambos Estados (Sales, 2007, Cumsille & Garreton, 2000).

Con todas las diferencias, para caracterizar el capitalismo nos parece que la sucinta descripción de Boltanski & Chiapello (1999) que ellos mismos llaman “fórmula mínima”, es interesante: “Una exigencia de acumulación ilimitada de capital mediante medios formalmente pacíficos” (p. 37).

Son parte del capitalismo algunos preceptos básicos como la acumulación de ganancias, el intercambio trabajo-salario, la existencia de un mercado donde se intercambian bienes y por último la necesidad de acumular capital y obtener ganancias (Agacino, 2006, Boltanski & Chiapello, 1999). Esto ha caracterizado el capitalismo desde sus inicios; sin embargo, hay algunos cambios que se han ido asentando y que han transformado las distintas sociedades.

Enríquez (2005) despliega una serie de adjetivos para describir el capitalismo actual: burocrático, tecnocrático, estratégico, destructor de recursos y excluyente. Basa su poder en el manejo de la información y de la comunicación, donde la empresa está divinizada y quiere ser parte de una cadena de instituciones. Es un capitalismo triunfante sin verdaderas oposiciones.

A nivel simbólico, las sociedades capitalistas

han adherido a lo que De Gaulejac (2005) llama *ideología de la gestión*. Estas representaciones ideológicas tienen su origen en la empresa, pero se han expandido a todas las esferas de la sociedad, entre ellas los programas sociales dedicados a los sujetos jóvenes vulnerables.

Esta ideología cree en los valores de la libertad individual y en la capacidad del mercado para solucionarlo todo. Nos presenta un sujeto que no habla de política ni de los problemas sociales, porque lo importante está en su vida privada (Enríquez, 2005, De Gaulejac, 2005). Es una ideología cuya imagen de individuo es como una medalla con dos polos: Por un lado, si uno gana es competitivo, flexible, innovador, creativo, pragmático, todo anda bien: los afectos, la vida, el cuidado del cuerpo. Si te va mal, eres perdedor, viene la angustia identitaria, la depresión y la soledad (Bajoit, 2003).

La ideología de la gestión basa su influencia en la cientificidad del modelo. Los programas sociales no escapan a esta lógica, todo debe ser medido, tanto el número de beneficiarios atendidos como los chicos y chicas que han logrado “insertarse”, el dinero que se gasta por cada sujeto, las veces que uno los encuentra en las calles, las veces que asisten al proyecto, etc. El problema no es la “enfermedad de la medición”, es que el mundo y sus problemáticas se ven reducidos a lo que las personas pueden medir (De Gaulejac, 2005).

Otro elemento es la sobrevalorización del progreso y del futuro. La historia, la memoria, la vida anterior, no son importantes, sólo lo es el presente y sobre todo el futuro, lo que se pueda lograr y por sobre todo los éxitos que uno pueda tener en su vida.

El conflicto es visto como una disfunción; el individuo debe adaptarse a la organización y seguir las normas. Todo debe ser solucionado rápidamente, de manera eficaz. No hay espacio para el sufrimiento. Todos tenemos que ser felices, rápidos y excelentes.

Esta ideología parece contemplar que el cambio social está en el individuo, en el esfuerzo individual, en la lucha por encontrar un lugar, en la meritocracia y la competencia entre iguales (De Gaulejac et Taboada-Leonetti, 2007). Esta es la nueva forma de hacer política que tienen los jóvenes y las jóvenes; significa tratar de salir de la pobreza de manera individual, desligada del colectivo y centrada en la búsqueda de oportunidades para

dejar el estigmatizado “bajo mundo”.

Los programas de intervención social están centrados en la competencia y en la lucha entre los sujetos por encontrar un lugar, fortaleciendo el narcisismo y convocando la subjetividad en la medida en que es funcional a la rentabilidad del proyecto (Kocyba & Renault, 2007). El sujeto se siente escuchado, amado y parte de un proyecto colectivo, pero debe renunciar a su vida anterior y a sus deseos para tomar los del proyecto (Enríquez, 2005). Si esto no sucede, el fracaso está al alcance de la mano y será responsabilidad del joven o la joven que no supo comprometerse verdaderamente.

Aquí está la clave del capitalismo actual con su ideología gestiona; se alía con el narcisismo colonizando la subjetividad. Cada miembro de la institución debe hacer coincidir su ideal del yo personal con el ideal del yo de la organización (Enríquez, 2006).

Queremos detenernos en el proceso de “adhesión pasional” de la ideología de la gestión (Aubert & Gaulejac, 2007). Las personas deben dar toda la pasión de la que son capaces para poder lograr los objetivos que las empresas les proponen. No basta con cumplir las normas, los principios y los valores correctamente, hay que poner todo de sí mismo como en las relaciones amorosas pasionales. Pero este sentimiento es ilusorio, volátil. Al igual que en la relación pasional, es muy fácil de abandonar si las cosas no marchan. De ahí la importancia de esta hipótesis; no podemos pensar en lazos pasionales para los chicos y chicas que están en proceso de desafiliación social.

Procesos de desafiliación de los jóvenes y las jóvenes con quienes trabajamos

Actualmente en Río de Janeiro hay 700 favelas, 1,1 millones de « favelados », un 20% de la población. En esta ciudad hay 10.000 jóvenes de menos de 18 años armados, ligado esto a la guerra por el tráfico de drogas. El número de personas muertas es de 3400 cada año, 75% de las víctimas son jóvenes entre 15 y 29 años, 67% son de raza negra o mestiza (Davis & Bachmann, 2005, p. 77).

Los jóvenes y las jóvenes con quienes trabaja el proyecto viven en la Favela R, que cuenta con 100.000 habitantes, de los cuales un 15 % son jóvenes entre 15 y 18 años. La Favela R es uno

de los barrios con mayor nivel de analfabetismo de Río y la mayoría de las personas tiene muy baja escolaridad. Los chicos y chicas que participan del estudio están relativamente insertados en la sociedad, viven con algún miembro de su familia y además asisten a la escuela. El proyecto tiene como objetivo que los jóvenes y las jóvenes realicen talleres de entretenimiento y de capacitación, con el fin de ocupar el tiempo que no están en la escuela o liceo².

La realidad de los chicos y chicas de Santiago es distinta. Aproximadamente hay 1.039 niños, niñas y adolescentes, que se encuentran en situación de calle en el país donde más de un tercio se encuentra en la capital (Sename, 2004). El proyecto "B", trabaja con aproximadamente 30 de estos chicos y chicas, todos ellos de edades entre 13 y 18 años. El objetivo del proyecto es insertar paulatinamente a los sujetos jóvenes de calle en actividades productivas como la escuela o el trabajo. Ellos viven en la casa, hacen la limpieza de las habitaciones y participan de talleres educativos y creativos.³

Podemos caracterizar a estas personas jóvenes como adolescentes de la calle, "cuyos vínculos familiares están debilitados, al punto que viven esencialmente en la calle, dependiendo de sus propios esfuerzos para cubrir todas sus necesidades básicas.

(...) Sus condiciones de vida están caracterizadas por el trabajo prematuro, la baja escolaridad o analfabetismo, la desvinculación o distanciamiento de la familia, experiencias de explotación sexual, conductas infractoras de la ley y pobreza. Su perfil está asociado a su condición de desertores escolares, provienen de familias en extrema pobreza, cuyos padres son por lo general cesantes o desarrollan trabajos precarios, tienen escaso contacto con redes de apoyo social (Sename, 2004, pp. 12-13).

Claramente tenemos dos tipos de jóvenes con distinto proceso de desafiación (Castel, 1995).

Robert Castel (1995) llama "supernumerarios"⁴ a todas las personas que se encuentran en precariedad, en un lugar vulnerable o inestable. Según el autor, estas personas están en un proceso de desafiación que combina dos ejes: la inexistencia de redes de solidaridad y la ausencia de participación en las actividades productivas.

Comprender el proceso de desafiación de un sujeto joven consiste en revisar aquellos aspectos de su historia en que ha tenido vínculos y lazos. Los chicos y chicas de la favela R de Río de Janeiro están a un paso de la desafiación, y los sujetos jóvenes de calle acogidos en el albergue están tratando de salir de la desafiación. Los relatos de los muchachos y muchachas son distintos; los jóvenes y las jóvenes de Brasil tienen más recursos y están menos dañados que los jóvenes y las jóvenes de calle de Chile quienes, entre muchas otras cosas, han tenido una temprana adicción a las drogas.

De ahí la importancia del trabajo en el proyecto; en algunos casos se trata de la última oportunidad que estos chicos y chicas se otorgan a sí mismos.

3. Metodología

A partir de la aproximación clínica pudimos ver que estos sujetos jóvenes tienen otras representaciones de la política, diferentes de las hegemónicas y de las del pensamiento crítico.

Caractericemos brevemente la aproximación clínica que nos permite fijarnos no sólo en el relato de los jóvenes y de las jóvenes, sino aventurarnos en las interpretaciones sobre el sentido que tiene para ellos y para ellas el proyecto y los procesos psicosociales que se despliegan.

La *aproximación clínica* es una posición epistemológica, metodológica y ética para estudiar la subjetividad. El estudio que presentamos se enmarca dentro de la sociología clínica. Barus-Michel (2003) señala que

(...) las ciencias humanas no pueden confundirse con los procedimientos de las ciencias positivas que buscan la objetividad, tentadas por la racionalidad instrumental de la *eficiencia*. Ellas tienen también que ocuparse de la problemática del *sentido*, en el cual los sujetos individuales o colectivos son los autores principales (p. 322).

² La asociación pertenece a una asociación internacional europea. Dentro de su ideología está el respeto por la vida de los jóvenes y la confianza en sus capacidades.

³ La asociación pertenece a una comunidad religiosa de origen europeo que cuenta con el reconocimiento en la comunidad chilena. Con muchos años de experiencia en intervención social, ideológicamente es una institución que confía en las capacidades de los educadores por convencer a los jóvenes a través del establecimiento de vínculos significativos.

⁴ El término «surnuméraires» ha sido traducido al español como residuos, prescindibles y supernumerario, elegimos este último.

En cuanto al *análisis de datos*, el sentido no siempre aparece en el discurso, sino también en los actos, en lo no dicho, en los aspectos inconscientes. La tarea del clínico no es solo restituir el relato, sino que se autoriza hacer una reflexión, entregar hipótesis comprensivas e interpretaciones sobre los datos que revisa. Su afán no es la generalización, sino la participación en la universalización de conocimiento a partir de la articulación entre la propia experiencia, la escucha del otro y las teorías psicológicas y sociales.

La aproximación clínica contempla un sujeto social, un ser humano con un nombre, dotado de corporalidad, situado en un espacio y tiempo que lo transforma en un ser original y singular, complejo y conflictivo. Esta aproximación considera además el carácter social del sujeto, el cual se expresa en función de un grupo social. Un sujeto que desea, que se escapa del sufrimiento, que reivindica el reconocimiento y el compartir con otros de manera responsable, pero que en ocasiones está también alienado (Ardoirno & Barus-Michel, 2003). El sujeto está en la encrucijada entre su deseo, los elementos sociales e históricos que le corresponde vivir y las condiciones que le permiten sus propios derechos.

A nivel epistemológico, la clínica considera que la producción de conocimiento es el resultado de una actividad reflexiva en la acción y que, recíprocamente, es la acción la fuente de validación del conocimiento (Lhuillier, 2006). En este sentido, el clínico realiza un trabajo investigativo que pueda favorecer la coproducción de la comprensión del sentido de las conductas en la misma situación, introduciendo una nueva relación entre los clínicos y las personas del terreno en la medida en que son sujetos y objetos de la investigación. Así se genera una co-construcción del conocimiento que toma en cuenta distintos puntos de vista: el del sujeto (el investigador o investigadora), el del actor (los sujetos participantes), el de la intersubjetividad y el del grupo (la transferencia y la contratransferencia) (Mattelé, 2007).

En cuanto a la *recolección de datos*, el material que presentamos proviene del acompañamiento a dos asociaciones que tienen programas de inserción social: uno en una asociación “A” situado en la favela “R” en Río de Janeiro, y otro en una casa de acogida de “B”, en Santiago de Chile. Ambas experiencias son una parte de la recogida de datos de

dos investigaciones de 5 años de duración. Hemos elegido estas experiencias porque nos encontramos ante el mismo fenómeno de amor pasional hacia el proyecto que convive con la misma disposición a la escucha. Todo esto con estrategias similares, pero con poblaciones diferentes. Los muchachos y muchachas de calle, luego de una serie de contactos con la institución en contexto de calle, deciden “voluntariamente” vivir en la casa de acogida⁵. La mayoría lleva uno o dos meses en la casa; tres chicos ya llevan un año. Todos y todas tienen una larga experiencia de calle.

Los proyectos han sido creados bajo el mismo paradigma. En los imaginarios sociales chileno y brasileño, las causas de los problemas sociales de los jóvenes y de las jóvenes, entre ellos la delincuencia y el abuso y tráfico de drogas, son la falta de ocupación de los sujetos jóvenes vulnerables. Se tiene que evitar que tengan tiempo ocioso. Las asociaciones toman el desafío de sacar a los jóvenes y a las jóvenes de los espacios inactivos, siendo éstos más seductores que la calle, de manera de cooptar a la persona joven a tener otro destino. Sienten el deber de ayudarles a seguir por el buen camino, con buena dirección, e impulsarlos a dejar atrás las tentaciones de la vida de la favela brasileña o de la calle santiaguina. Paralelamente, vemos en los proyectos sociales y también en los profesionales, la idea de respeto por la cultura de la calle o por la cultura de la favela. Sin embargo, el discurso oficial es tomar la “buena dirección”, es decir seguir, el camino de la rehabilitación.

Los dispositivos en ambas asociaciones son similares: actividades de recreación y cursos de capacitación (idiomas, oficios). Dentro de las actividades de recreación se encuentran el taller de Rap y el taller de fotonovela. Estos talleres tienen como objetivo recrear al sujeto joven, pero también rescatar la palabra de los jóvenes y de las jóvenes y crear un espacio de escucha activa de su relato. El dispositivo ofrece a las personas jóvenes un espacio de escucha y crea las condiciones para que elaboren sus propias representaciones tanto de sí mismas como de los otros. Esto permite la emergencia de un “nosotros” que envía el colectivo, y la existencia de un discurso político sobre la sociedad.

Realizar una fotonovela fue escribir un relato a

⁵ Se trata fundamentalmente de jóvenes varones (sólo dos chicas) y son todos y todas adolescentes (13 y 18 años). Los niños y niñas pequeños son generalmente dejados en otras ONGs con carácter de orfelinato.

partir de fotografías. Esta tarea se sustentó en la idea de Gandini (2005) de que el grupo es un espacio privilegiado en tanto sostiene y estimula los procesos subjetivos; es un ámbito de encuentro esencial en la búsqueda de la diferenciación y construcción de un lugar. La imagen evoca representaciones y los textos dan cuenta de la subjetividad juvenil.

Durante todo el año 2007 y parte del 2008 el equipo de investigación llegaba todos los martes a las 14:00 horas a la casa de acogida a realizar talleres para los jóvenes y las jóvenes. El objetivo de la investigación es indagar las representaciones sobre las desigualdades en los sujetos jóvenes que han estado en situación de calle. Una de las percepciones que quisimos indagar fue la representación sobre la desigualdad en la política.

El primer taller que realizamos fue el de la fotonovela, cuyo fin era dejar que los muchachos y muchachas se expresaran libremente antes de nosotros intencionar explícitamente las temáticas que nos interesaba investigar. Entregamos una máquina de fotos a cada joven para que pudiera retratar gráficamente su vida y luego les propusimos escribir un relato colectivo a partir de las fotos. Cada semana nos entregaban una película de fotos que desarrollábamos para el próximo taller. Las fotos les pertenecían, pero una copia era puesta al servicio del relato colectivo. A partir de las fotos, los hacíamos conversar sobre su vida y sobre la sociedad que retrataban.

En Río de Janeiro, la investigadora acompaña al animador del taller -“Flow”-, quien es un rapero reconocido y con trayectoria, pero de otra favela. Todos los miércoles, a las 14:00 hrs, la investigadora participa de las sesiones. La investigación marco de esta intervención es un estudio de 5 años cuyo objetivo es comprender la expresión de los jóvenes y de las jóvenes a través del Rap⁶ en París y en Río de Janeiro.

El Rap en este contexto es utilizado como taller de escritura y de intervención hacia la juventud. Los jóvenes y las jóvenes se identifican con esta música porque es una expresión de los sujetos jóvenes

estigmatizados. El juego con las palabras, las rimas y el ritmo, movilizan la creatividad y hacen del Rap un medio lúdico de elaboración del pensamiento. A partir de una “base” (melodía grabada por “Flow”), cada muchacho y cada muchacha debían inventar una rima de Rap y ponerla al servicio del colectivo. Las rimas se encadenaban en un mismo tema, pero cada joven debía tomar su palabra y “rapear” su rima. Si él o ella no estaban, el monitor o la investigadora tomaban su parte, pero no sus compañeros ni sus compañeras.

Paralelo a ambos talleres, realizamos entrevistas a los participantes. Por lo tanto, tenemos tres tipos de material, las notas de campo de los investigadores, las entrevistas a los jóvenes participantes del taller y el relato realizado por los jóvenes, ya sea a través del Rap o la fotonovela. Por temas de anonimato de la asociación y de los jóvenes y las jóvenes de Santiago, sólo insertaremos algunas imágenes inclasificables de la fotonovela.

4. Resultados

Estamos eligiendo la música para el diaporama de la fotonovela.

Uno de los chicos exclama: -Pongamos la de la Legua York⁷-

Todos los chicos están de acuerdo. Traen el disco y buscamos el trozo que debería ir en el texto. Para nuestra sorpresa la canción se llama “El pueblo unido” y parte con un extracto del último discurso de Salvador Allende.⁸ Nos miramos entre los investigadores con un cierto agrado de ver “la política” en los labios de los chicos de calle.

Otro de los chicos dice:

¡Pongamos la canción de fondo, pero saquen al señor que habla. No tiene nada que ver!

Notas de campo 2008. Santiago de Chile

No podemos hablar de la política desde la generación y la cultura de los investigadores e investigadoras, porque los códigos de la gente joven son claramente distintos. Sin embargo, sí hablan sobre los políticos, sobre las fuerzas del orden, sobre la sociedad y sobre sus derechos. Ellos y ellas

⁶ Rap, en inglés quiere decir ‘Rythme and Poetry’ (Ritmo y poesía). El Rap tiene sus orígenes en Jamaica, pero aparece en la escena musical en los años 80, cuando se transforma en el medio de expresión de los barrios marginales de Nueva York. El Rap es uno de los ritmos más escuchados por jóvenes de favelas de Brasil y es una forma de expresión de las resistencias juveniles marginales.

⁷ Un grupo de Rap de un barrio popular de Santiago.

⁸ Presidente chileno socialista, derrocado por la Dictadura Militar de Augusto Pinochet el 11 de septiembre de 1973.

viven en esta sociedad y tienen una opinión.

Los resultados se estructuran de la siguiente manera: en primer lugar, mostraremos las ideas sobre la “política” entendida como la organización de la sociedad de los jóvenes y las jóvenes en proceso de desafiliación; en segundo lugar, profundizaremos sobre la hipótesis del amor pasional al proyecto y los esfuerzos por cumplir con las expectativas para cambiar de vida.

Las autoridades, los políticos y la policía

Partiremos mostrando las representaciones sobre las autoridades que aparecen en los relatos de los sujetos jóvenes. Los jóvenes y las jóvenes de las favelas han tenido contacto con los candidatos y candidatas a las elecciones. La desafección por la política aparece ligada a la instrumentalización de los candidatos de los sectores populares. Un fragmento del Rap “proyecto A” ilustra esta situación:

El pueblo ya no aguanta tanta conversación

En época de elección, político es solo promesa

El pueblo trabajador no necesita de limosna

Los niños de Brasil necesitan de más escuela

Clara (12 años) refuerza esta idea y comenta su percepción sobre la relación con los candidatos y candidatas, y sobre las acciones que ellos y ellas realizan en su favela. Ella critica la pasividad de los habitantes de la favela.

La gente dice que el pueblo está cansado porque la gente vota por alguien, le da un voto de confianza y no ve cambios. Así, la R es una favela muy grande y los problemas son inmensos. A mí me sorprenden de los diputados que vienen aquí, hablan de tantas cosas y no hacen nada. Y así, creo que esa parte es culpa del pueblo porque nadie reacciona, sólo reclama. Sólo hablan, no actúan, tienen que hacer también. Me entiendes? Entonces yo creo que si ellos no hacen nada es porque ellos saben que el pueblo no hace nada tampoco. Y saben hablar, pero hacer, no.

La figura del Presidente brasileño Luiz Inácio Lula da Silva, en el momento de la investigación, aparece en el relato. Cuando critican a los políticos, éste es visto como una persona distinta porque no pertenece a la élite y porque realiza acciones a favor de la población. Esto es posible verlo en el relato de

Sergio (15 años):

Claro a mí me gusta. Yo era pequeño, entonces, yo ni sabía lo que era un presidente... ahí cambiamos de De Fernando Henrique a Lula. ¡Ay!, cuando Lula entró, yo ni acuerdo cuántos años tenía, pero yo acuerdo que hubo una gran repercusión, ¿cierto? Como él era pobre, no tenía estudio... y claro, ahí comencé a interesarme. Y Lula es una persona que yo admiro mucho. Yo hallo que él un presidente “bacana”⁹. Mucha gente dice: para que usted sea alguien en la vida, usted tiene que tener estudios, un grado. ¡Cómo un presidente puede no haber estudiado! Pero así, hay varias personas que estudiaron y no hacen nada. Lula, pese a que no realizó estudios avanzados, yo creo que él hace muchas cosas.

En el discurso de los jóvenes y de las jóvenes de calle, los sujetos políticos no aparecen. La única referencia a las autoridades es la policía, asociada a la represión. Para ellos y ellas la política tiene que ver con la policía, que es igual a enfrentamientos y represión. En el caso de Chile, los muchachos y muchachas muestran una foto en que esperan el autobús para ir a un espectáculo deportivo al que no pueden entrar, producto de los incidentes con la policía. En su relato, al interior de la masa hinchas de fútbol, es posible un “enfrentamiento” en condiciones de “igualdad” con la policía. En general, ellos no son detenidos, sino que arrojan piedras a los carros lanza-aguas y a otros vehículos policiales.



⁹ Bacana: Bueno

En el caso de las favelas, la policía, especialmente aquella que pertenece al gobierno federal, reprime, pero también es identificada con la corrupción y la falta de justicia.

La sociedad como mi espacio vital: “Ni tan malo, ni tan bueno”

Al hablar sobre la sociedad, uno de los primeros aspectos que aparece es la valoración positiva de la favela. Ana, de 12 años, dice:

“Mi texto preferido del Rap es cuando Franco habla de R (su favela). Es uno de los mejores pasajes, porque está hablando de la favela, de un mejor lugar para nosotros”.

Franco habla de su favela, muestra el fútbol y el baile. Hay otros dos pasajes del Rap que hablan de las calles de la favela con orgullo. La favela es un lugar para vivir y al hablar de ella los muchachos y muchachas dicen que luchan contra la discriminación.

Yo vivo en la R, qué satisfacción
Me entretengo en lugares como RS y V
Subiendo más un poco, encontré un hermano
Jugando fútbol en la manzana de T...
Y en esa caminata quedé como: casado
Fui a bailar en la cuadra: tranquilo

Otro muchacho dice:

Bajo de la TL y por F.
Conozco las calles, 2, Vía A y C
Yo vivo en la favela y soy bacán

Un lado negativo de la vida en la favela es el tema de la discriminación. Frente a esto, los jóvenes y las jóvenes tienen una posición. Una adolescente nos muestra la dificultad para salir de las favelas. Ser un “favelado” es una discriminación, un estigma. Ella explica desde su experiencia juvenil que el tráfico de drogas es consecuencia del estigma.

Todo el mundo dice ¿un problema de tu comunidad? El tráfico: pero no pienso que el tráfico sea un problema. Pienso que la discriminación de la gente que vive en la favela es un problema. Porque, por ejemplo, alguien que salga de aquí tiene la etiqueta ‘favelada’, estará considerada como esto, estará considerada como esto si la persona es débil, no tendrá el coraje, va a sentirse mala y no querrá más salir de aquí. Porque esta población es un lugar de acogida. Y si sales de aquí, nadie te conoce, nadie te saluda.

Entonces la persona no quiere salir de aquí, tiene la mente débil, entonces cae en el tráfico. Pues, a mi parecer, el tráfico no es el problema más grave. Pienso que el problema más grave es la discriminación de la gente (Valeria, 15 años).

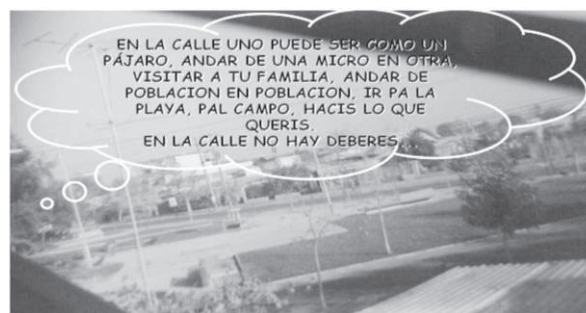
Otro problema es la violencia, que para los muchachos y muchachas está ligada con la vida de las favelas, con los enfrentamientos entre bandas, pero también con la policía. La idea de que no necesitan solo represión porque son distintos, diferentes, pero son valiosos. Los jóvenes y las jóvenes seleccionaron esta rima para expresar esta idea:

Soy un adolescente lleno de esperanza
Hoy tengo más conciencia
Quiero un mundo sin violencia
Somos diferentes, también muy inteligentes

Otro muchacho explica que la vida de los sujetos jóvenes de las favelas no es valorada y que están expuestos a la muerte violenta. Retrata su idea en esta frase:

*“Porque en esa vida el joven no tiene valor
Nace con amor, crece con terror y muere
pidiendo perdón”*

Para los jóvenes y las jóvenes de Santiago de Chile, las poblaciones y la calle en que deambulan son también un espacio importante. Lo que para las políticas públicas es vagabundear, para los chicos y chicas es el libre desplazamiento por la ciudad. Es la libertad de pasear, de salir, de visitar a la familia, de desplazarse en bus (micro), de vivir experiencias.



Los adolescentes y las adolescentes de Chile parten de la experiencia de calle; su orgullo es haber aprendido a deambular por el centro de Santiago haciendo frente a la discriminación, la misma que describe Valeria en Brasil. En general, los jóvenes y

las jóvenes de calle explican que son “choros”¹⁰. Se apropian del estigma y se vanaglorian del miedo que producen en la población. Para transformarse en “choro”, hay que haber vivido experiencias de discriminación, entre ellas el enfrentamiento con guardias de supermercados y policías.

Irma (12 años) cuenta una experiencia.

(...) uno a veces puede vestirse con sus zapatillas con resorte o con ropa ancha y te miran feo adonde entres y adonde vayas, porque ellos piensan que andan robando, andan cogoteando¹¹ y haciendo esas cosas (...). Sí, una vez entramos al Supermercado de allá de Providencia¹² y nos llevaron presas porque dijeron que andábamos de hurto y andábamos robando(...) Estábamos comprando pan y nos sacaron y nos llevaron allá afuera y nos dijeron que qué andábamos buscando, nos revisaron y no nos encontraron nada así que nos fuimos.

Juan (13 años) comenta su experiencia con la detención:

V: Una vez andaba en el centro cerca del puente cerca de la calle M; iba cruzando así me mandé¹³ un celular (...) Salí corriendo y llegan me pillan por delante y me pegan un combo en la guata y pata y a puro combo¹⁴. (...) no te pueden pegarte si eres de carne y hueso igual que el otro, de repente te andan trayendo esposado para que te conozca toda la gente que hay en el puente.

En el relato de Juan, se nota que el robo es algo que sucede, es un medio para ganarse la vida y no algo premeditado. La frontera entre hacer las cosas bien y hacerlas mal no es tan clara. A modo de ejemplo, uno de los chicos explica que robar a los “gringos” (que andan con sus cámaras de fotos o celulares descuidados) o a la gente que vive en los sectores pudientes de Santiago no es un problema. El “malo” es aquel que roba o daña a la gente pobre, a sus iguales.

Con los jóvenes y las jóvenes de la favela pasa algo similar. La vida de la favela tiene cosas buenas

y cosas malas. La diferencia entre “el bien” y “el mal” es más bien difusa, como se aprecia en la siguiente cita:

Tengo mis amigos de infancia, aquí crecí sabiendo las cosas, aprendiendo de cada día que vives la vida de cada día, porque en una ‘comunidad’ te enteras de todo, de todo. Aprendes a ser malo, pero aprendes a ser muy bueno también (...) Hoy mi personalidad es muy mejor que antes. Me siento más tranquilo ahora. Me siento más libre que cuando estaba en esas historias (...) Fue un error de mi parte (realizar tráfico de drogas), pero un error que fue, podemos decir... por el bien (Sergio, 19 años).

Los derechos de los jóvenes y de las jóvenes

En cuanto a los *derechos*, los chicos y chicas de la casa de acogida explican que tienen derechos. El principal es tener una familia, luego la educación y una vivienda. Los chicos y chicas llevan al status de derecho la necesidad de diversión y comprarse cosas (consumir sobretodo tecnología y ropa de marcas transnacionales). Aunque lo dicen con vergüenza y bajo anonimato, muchos de ellos señalan que tienen derecho a consumir drogas y a tener parejas. En ambos relatos, la idea de la familia para los chicos y chicas significa la existencia de personas que los ayuden a “ser alguien en la vida” y le den la educación necesaria para “ser alguien en la vida”. Los jóvenes y las jóvenes de las favelas destacan la importancia del derecho a una buena educación para acceder a formación y a mejores empleos.

El amor al proyecto y la necesidad de cambiar de vida

Los sujetos jóvenes se embarcan en proyectos de cambio para dejar la vida ligada a la delincuencia, al micro tráfico, a la prostitución y al abuso de drogas. A partir de la escucha clínica, nos damos cuenta de que hay un deseo enorme de salir del sufrimiento y una adhesión pasional al proyecto.

El proyecto les gusta bastante

En ambos programas aparece la idea del proyecto como una oportunidad en la vida, un espacio de acogida, de amor, un lugar agradable, un lugar de

¹⁰ Choro: con coraje, valiente.

¹¹ Cogotear: Robar con intimidación.

¹² Barrio central pero de clase media alta.

¹³ Mandar: Robar.

¹⁴ Combo, pata, charchazo: Golpes con la mano cerrada, los pies y la mano abierta, respectivamente.

escucha. Los chicos y chicas sienten que el proyecto les entrega aquellas cosas que necesitan.

Este es nuestro hogar, donde pasamos nuestro proceso¹⁵. Es un lugar limpio, bonito, donde nos acogen con amor. No pasamos frío. Están buenos los porotos¹⁶ del B, por eso no nos vamos (extracto de la fotonovela donde aparece la foto de la casa Proyecto B).

Creo que hasta ahora el taller que me gusta más es el *Rap* (...) (Lo que más me gusta es) cuando cantamos todos juntos, y cuando alguien se equivoca, todo el mundo se ríe. Me gusta la ayuda que hay entre todos en el *Rap* (...) Cuando Flow nos dijo que haríamos un Rap, todos nosotros nos quedamos sorprendidos... teníamos un poco de miedo de no lograrlo, de que no estuviera bien... pero nos damos cuenta que está superbien (Ana, 12 años).

El deseo de salir adelante y cambiar de vida

El proyecto se valora porque es una oportunidad de salir adelante. El Rap se transforma en una posibilidad de ganarse la vida si es que son destacados, como lo vemos en la siguiente cita.

(El Rap) me puede ayudar a ser en un profesional de la música. Porque, sé no... me puede ayudar económicamente, psicológicamente (...) mi sueño siempre ha sido ser militar o jugador de fútbol. Porque tengo... siempre traté de lograrlo, de más joven, pero nunca tuve la ocasión. Pero si el Rap llegara a ser una oportunidad, sigo... Pero mejor no pensar tanto porque uno termina sin nada en la mano. Pero, es bueno para mí, quiero seguir.

Una de las cosas valoradas por los muchachos y muchachas de calle es la posibilidad que ofrece la casa de acogida de terminar la educación secundaria y ser profesional. El relato de una de las investigadoras señala:

Al mostrarles las fotos de la casa, ellos concuerdan en algunas cosas. Lo más importante es la Sra. A porque les da amor y parece una mamá. Lo otro relevante es que hay entretenimientos y buena comida. A algunos les agrada el agua caliente y no pasar

frío. Otra cosa que les parece importante es el estudio, aprender, dar pruebas y sacar el cuarto medio¹⁷. Son valorados los sentimientos de los educadores, el amor y la paciencia. Pero nos sorprende una cosa, mientras hablan de este tema, la mayoría de los chicos salen de la sala, solo quedan 7 (Junio, 2008).

El taller de Rap en sí mismo es valorado como una posibilidad de expresión de sus ideas al mismo tiempo que se divierten.

Tú no debes tratar un solo tema. Tú puedes hablar de lo que quieras. Es una manera simpática que tú tienes de expresar lo que hay en ti. Esto es que me gusta más. Es un medio simpático, un medio divertido de expresión de lo que yo creo (Clara, de 15 años).

En el taller de fotonovela, los animales, la cancha de fútbol, la mesa de billar y la piscina, son los objetos más fotografiados.



Un apartado especial tienen los educadores y educadoras de la casa. Cada uno de ellos tiene un rol importante en la vida de los jóvenes y de las jóvenes, y sobre todo las personas que se pueden identificar con un rol familiar, sea de “madre” o de “padre”.

Abandono de la vida anterior

En la casa de acogida de Santiago, los chicos y chicas explican mientras ven las fotos de la casa que tienen “*reglas y deberes que en la calle no tenían. Ellos tienen salud, los llevan al hospital; los cuidan; se*

¹⁵ Proceso de reinserción social.

¹⁶ Frijoles.

¹⁷ Finalizar la educación secundaria.

bañan todos los días; comen todos los días; hay respeto, cariño; los escuchan; juegan; aquí son familia”.

Sin embargo, los mismos chicos y chicas señalan que son esas mismas reglas las que más les cuesta respetar. Les cuesta renunciar a la libertad de moverse de un lugar a otro, al consumo de drogas, a la fiesta y a la sexualidad.

Ellos deben poner un nombre a la fotonovela. Tienen la duda entre “Los choros del proyecto B” o “Los jóvenes del Proyecto B”. Uno de los muchachos dice: “*Los “choros” están fuera de la casa, aquí debemos ser buenos*”. Todos están de acuerdo y el proyecto se llama de la manera más formal. Nuestra hipótesis es que los chicos y chicas prefieren guardar las apariencias frente a las monitoras y frente a los educadores y educadoras.

Parte del cambio de vida significa tener un ritmo de vida, ir al colegio, dormir, realizar labores domésticas y descansar. Los chicos y chicas sacan una foto a sus dormitorios y dicen: “*aquí dormimos, descansamos y hacemos aseo*”. Sacan una foto a otro chico realizando la limpieza de la cancha y con un tono de ironía y humor le ponen la consigna que les dicen los educadores y educadoras al empezar el día: “*Estoy trabajando, supercontento, con ánimo, con disposición*”. Luego ponen más fotos de ellos trabajando, donde muestran un diálogo¹⁸.



Otro tema que aparece de las reglas de la casa es la idea de los hábitos de higiene. En una imagen de los muchachos en las duchas de la casa, dicen: “*No me gusta bañarme pero me tengo que acostumbrar al agua, total está calentita. Pero hoy día me voy a mojar la cara no más*”.

Cuando hablamos de la foto de la casa, uno de los chicos nos habla sobre las reglas de oro. Preguntamos qué significan; otro de los muchachos dice:

“Las reglas de oro son no tener relaciones sexuales con nadie dentro de la comunidad...” (Notas de campo. Junio, 2008).

Los sujetos jóvenes de las favelas tienen claramente otra problemática. Ellos están escolarizados y además viven con sus familias. El proyecto ocupa su tiempo “ocioso”, por lo tanto el cambio de vida es dejar de pasear por la favela (lo que se llama vagabundear), dejar de dormir siesta, acostarse temprano para poder ir a la escuela de mañana y estar disponible en las tardes. Es importante dejar de estar en las esquinas y dejar de estar con los amigos y amigas “sin hacer nada”. Las siguientes rimas del Rap dan cuenta de este tema:

(...) yo estudiaba en las mañanas y no hacía nada por las tardes,
Para ocupar mi tiempo libre, me relajaba por la vida,
Los fines de semana pasaba toda la noche en pie
Con mis hermanos me divertía en las discoteques.

Yo estaba siempre por las calle
Entré en el proyecto y no hago más tonterías
En las esquina de la favela no vamos a llegar a ningún lado.

Pensar, hablar, actuar
Estar despierto en vez de dormir.

Un tema importante es que para poder cambiar de vida, lo crucial es pensar antes de actuar. Este tema es reiterativo en la favela, aunque menos en los niños y niñas de calle. Para que este cambio de vida sea posible, es necesario pensar. En todo el Rap inventado encontramos esta idea de la apertura de mente, de ser alguien inteligente que utiliza su reflexión para hacer frente a las tentaciones de la calle.

En las esquina de la favela no vamos a llegar a ningún lado
Para ser alguien en la vida necesitamos pensar
Hoy no soy un niño
Soy un adolescente, lleno de esperanza...

¹⁸ La expresión “Me tienen de perkin” quiere decir están abusando.

Entramos en el proyecto y abrimos nuestras mentes

Las figuras míticas del proyecto: los monitores y monitoras, o educadores y educadoras

En ambos proyectos, los monitores y monitoras son las figuras míticas. Ellos y ellas son ejemplos de personas que lograron salir de las favelas o salir de la vida de calle. El rapero Flow cumple esa figura para los sujetos jóvenes de Río, y el Tío P, para los de Santiago.

En la fotonovela, los jóvenes y las jóvenes ponen imágenes de todos los educadores y educadoras, pero es uno en particular el más importante, a quien llaman “Tío P”. Este educador es un ex-joven de la calle rehabilitado por la misma asociación. Al realizar el mismo proceso que los chicos y chicas de calle y al ser de los que se quedan, es contratado por la institución para realizar el trabajo de educador social. En sus manos está la tarea de convencer a los muchachos y muchachas, mediante argumentos, de que es posible cambiar de vida, tener una familia, controlar los deseos del consumo de drogas. “Tío P” es una persona válida para aconsejar a los chicos y chicas cambiar de vida, dejar la vida de calle e incorporarse a la sociedad. El “Tío P” gana el sueldo mínimo; sin embargo, parece un trabajo digno para los chicos y chicas. Muchos de ellos quieren ser educadores sociales como el “Tío P”.

En una de las fotos de “Tío P” los muchachos y muchachas agregan: *“Soy el Tío P, como he hecho proceso, conozco a los niños, les doy consejos cuando se quieren ir”*.

La figura de Flow es similar. Él es un rapero conocido, que puede vivir del Rap y además como monitor en talleres para jóvenes. El salario de Flow, al igual que el de “Tío P”, no es enorme; sin embargo, su vida les parece una forma digna de ganarse el sustento. Los jóvenes y las jóvenes lo admiran por su capacidad de seducción, por su carisma, pero también por la pedagogía y sabiduría para enfrentar a los chicos y chicas. Parte de su sabiduría está en el hecho de haber vivido en una favela y haber salido de ahí. Él es un ‘favelado’ que venció la discriminación social y fue capaz de dejar de estar en las esquinas, jugando fútbol o bailando, para hacer cosas más importantes.

Nuestra realidad es aprender para crecer
Somos los jóvenes del proyecto asumiendo

el poder
Hoy yo aprendí a hacer una rima
Ahora mi nivel está más arriba
Yo quería aprender a rimar
Y el profesor Flow llegó para ayudarme
Hoy yo soy actor MC traductor
Y tengo un sueño de ser multiplicador

5. Reflexiones finales

La composición de un Rap y la escritura de una fotonovela en el contexto de los talleres de recreación de dos asociaciones sociales en Santiago de Chile y Río de Janeiro, permitió a los jóvenes y a las jóvenes reconstruir el espacio social, con sus propias palabras, resignificando la pertenencia y las dificultades de éste. Las fotos que toman del exterior a la casa de acogida permiten comprender las ventajas que encuentran en la aventura callejera y la socialización que ahí tienen, tan diferente de la propuesta por el proyecto en el que están en el momento de la investigación. Por su parte, las rimas del Rap y las entrevistas mostraron la vida de los sujetos jóvenes de la favela y las experiencias de discriminación.

Los jóvenes y las jóvenes encuentran en los proyectos un espacio de socialización, para poner en palabras sus sentimientos, para producir una palabra singular y colectiva y para encontrar un punto de acogida en el grupo.

Si volvemos al concepto de desafiliación de Castel, podemos concebir estos proyectos como una suerte de lazos, de historias que ayudarán a sostener la vida, a guardar un lazo con la sociedad, con los otros y con las demás instituciones. Son momentos importantes porque en el caso de los jóvenes y de las jóvenes de la favela -ellos mismos lo explican-, podrían estar en la prostitución o incluso muertos. En el caso de los chicos y chicas de calle, con los problemas de adicción a las drogas, los períodos en la casa de acogida permiten desintoxicarse, recuperar peso, atenderse en los hospitales, etc. Aunque esto es puntual, se constituye como una relación con el otro, además de los espacios de pertenencia de las familias o los grupos de calle. Pese a que las expectativas de los proyectos están en que los jóvenes y las jóvenes se rehabiliten completamente, los sujetos jóvenes cuentan con experiencias de afiliación que retardan los procesos de marginalización total.

El paso por la institución es la posibilidad de hacer un vínculo; es un espacio de reflexión, de elaboración. Otra posición en el mundo, un lugar en el mundo. En el trabajo de talleres hay un esfuerzo por salir de la estigmatización y encontrar un nuevo lugar en la sociedad, una búsqueda de un advenir. Los chicos y chicas se enamoran de los proyectos. Son espacios agradables, pero que además les proponen salir del sufrimiento, porque ni la calle, ni las favelas, son lugares de ensueño. Ellos mismos explican que conviven con la muerte.

No nos interesa críticas en blanco o negro a los programas sociales; la invitación es no sólo a revisar los dispositivos en sí mismos, sino a examinar las condiciones políticas que ponen el marco a la relación de ayuda. Nuestra idea es que los dispositivos tomen conciencia de estas variables y que incluso puedan ser elaboradas con los jóvenes y las jóvenes participantes en los proyectos. Desde nuestra perspectiva, esto es hablar de política con los sujetos jóvenes. La seducción de la ideología de la gestión no contempla hablar de política, de las dificultades. Es una seducción que implica un amor pasional.

Si usted viene conmigo no tendrá dolor, tendrá un lugar placentero en esta vida. Además le cambiamos la vida de delincuencia, sus ratos de ocio, por talleres entretenidos, por una piscina, buena comida. Nosotros le ofrecemos más que muerte y prostitución.

¿Será posible pensar en una relación con los muchachos y muchachas que tome en cuenta el dolor y la dificultad?

Nos llama la atención la presencia de la ideología de la libertad de autodeterminación individual. Meterse en el “mal camino” es una decisión personal, no influida por los procesos sociales o la historia familiar. Quien no se resiste a las tentaciones es débil. Todo está en el individuo y las estrategias no son colectivas. Frente a un sujeto político, el castigo o la resistencia es no votarlo en las próximas elecciones. Asimismo, los jóvenes y las jóvenes son liberales en la idea de que para “integrarse a la sociedad” hay que pensar, reflexionar, decir individualmente ‘no’ a las “tentaciones”. Hay que ser lo suficientemente inteligente. No hay un trabajo sobre estas “tentaciones” a nivel colectivo, sobre poner el control en el grupo o sobre aprovechar el aprendizaje de la solidaridad que tienen desde chicos. No existe el espacio tampoco

para preguntarse en por qué estas acciones serían “tentaciones”. Vemos con asombro que a los educadores y profesionales nos falta la valentía de hablar sobre el placer con los jóvenes de hoy en día.

Nos encontramos también con un discurso normativo de los jóvenes y de las jóvenes, enmarcado por la institución de acogida. No por nada incorporan palabras tales como “hacer proceso”, “pensar”. Es el discurso hegemónico de la modernidad donde la racionalidad puede traspasar todas las dificultades.

Los jóvenes y las jóvenes reproducen un discurso hegemónico para agradar a las instituciones y sacar provecho. Aquí tenemos una experiencia que nos hace pensar que la adhesión es pasional. Los chicos y chicas participan en el proyecto de manera provisoria e individual. Los jóvenes y las jóvenes producen el discurso que las mismas organizaciones desean, con el fin de tener algunas ayudas puntuales, un trabajo de mesero o mesera, un lugar donde pasar el frío invierno de la urbe. Esta producción discursiva devela la inteligencia y la astucia de estrategias individuales para arreglárselas en la vida. Esta forma de actuar es consecuencia de una opresión y de una falta de alternativas de acceso a los derechos fundamentales de hombres y mujeres. Los chicos y chicas siempre trasgreden las normas, no se bañan sino que se lavan la cara. Ellos y ellas tienen las astucias para trasgredir, al mismo tiempo que se enamoran. El amor pasional de los sujetos jóvenes por los proyectos de los que forman parte, pone de manifiesto, en primer lugar, una lucha por superar los límites de la propia historia individual y social y por superar la discriminación y la exclusión de su situación. Paradójicamente, la misma acción proporciona un sentido individualista y meritocrático propio del discurso dominante, y una de las posibles razones de las dificultades que tienen los jóvenes y las jóvenes en los programas sociales que llevan a cabo.

Los chicos y chicas tienen una experiencia de vida que los hace mirar la frontera entre el “bien y el mal” de manera diferente. La mayor parte de los chicos y chicas de calle tiene a familiares cercanos cumpliendo condena en la prisión. Sin mayor reflexión, los chicos y chicas adoptan una postura de “ser buenos” frente a otros que serían “los malos”. Dejan de ser “choros”. Sin embargo, esa frontera es artificial, porque no la comparten

completamente, pese a que quisieran. El proyecto les pide aliar el ideal del yo del proyecto con su propio ideal del yo; sin embargo, ellos han sido socializados en un mundo con otras fronteras éticas. Psicológicamente no es tan fácil integrar un nuevo universo normativo. En tanto clínicas, proponemos volver a hablar de política con los jóvenes y las jóvenes, de la verdadera política, del sistema social, de las injusticias, de la explotación, de los problemas sociales y del lugar que ellos y ellas ocupan en estas vicisitudes.

Siguiendo a Castel, nos interesa reflexionar sobre las posibilidades de afiliación que van teniendo, más que evaluar si están integrados o no socialmente o cuán excluidos están. Un trabajo mal pagado no es la integración a la sociedad, pero sí es un paso de un largo proceso de vincularse con el mundo que no es la favela. Y no es necesario dejar la favela o las poblaciones. Continuar los trabajos de empoderamiento de la población que ayuden a la pérdida de la vergüenza por haber nacido en un lugar discriminado. No podemos seducirlos con un nuevo mundo, ellos y ellas tienen más elementos para juzgar lo que sucede de lo que nosotros mismos creemos. Es una seducción como la que realiza Apple o Coca cola: si compras nuestros productos, serás feliz. Todos hemos tenido la experiencia de que eso no funciona.

Por otro lado, encontramos pasajes del discurso dominante sobre ellos mismos, sobre la vida de calle, sobre la favela, pero también pasajes donde se reapropian del discurso; ellos toman la palabra y toman posición sobre sus espacios vitales y los problemas de discriminación. No son menores los relatos en que los chicos y chicas muestran brillantemente las consecuencias de la discriminación. En cuanto al discurso político, nos pareció interesante la posibilidad que tienen los jóvenes y las jóvenes de problematizar las representaciones de los sujetos políticos, de la policía y de las favelas. Nos dejan más claro que nunca la idea de que los espacios sociales son contruidos y no inherentes a lo que ahí sucede. Ellos y ellas demandan más reciprocidad, no se conforman con el intercambio de un trabajo mal pagado como premio por no molestar a la sociedad con la delincuencia, la violencia o el tráfico de drogas.

Por último, la idea de la meritocracia se sostiene en la aparición de modelos, de figuras míticas de

la ideología de la gestión. Formas que estimulan el narcisismo. Si Flow o el Tío P pudieron, ¿Por qué yo no podría? Tener ganas de quedarse durmiendo la siesta, de volver a consumir drogas, de “vagabundear”, de bailar en un marco no permitido, significa que no se es capaz y empiezan las heridas narcisísticas y la culpabilización. Habría que, tal vez, acompañar a los jóvenes y a las jóvenes a trabajar este deseo, el proceso de afección y de desafección que está presente en todo tipo de cambio. Estar atento a sus vidas, a su memoria, y tratar de encuadrarlo dentro de su historia. No podemos ser *managers* o hacer *couching* con los jóvenes y las jóvenes. No se trata de mirar sólo al futuro y a sus proyectos. El futuro sólo se construye en la medida en que se comprende el pasado y se resignifica el presente.

En este trabajo presentamos una hipótesis ligada a lo social, pero sería importante comprender la deserción de los sujetos jóvenes, más allá del discurso formal. Solo así comprenderemos por qué lentamente abandonan. Nuestra hipótesis es que la ficción de “hacerse un espacio en la sociedad” se sostiene sólo por un tiempo. Los educadores y educadoras, los jóvenes y las jóvenes, y nosotros mismos, los investigadores e investigadoras, sabemos que el deseo juvenil de insertarse no se transforma en una realidad si no se realizan cambios sociales profundos, entre ellos, dejar de ser los países más desiguales de la región. Sin embargo, son muchas más las hipótesis que están ligadas también a la capacidad de ver a cada joven en su propia dimensión y en sus propias potencialidades. A muchos de ellos y de ellas, sobre todo a los chicos y chicas de calle, su deterioro producto del consumo de drogas o de violencia a nivel intrafamiliar, los pone en posiciones de dificultad de cambio. Hay que estar atentos a sus esfuerzos mirando sus logros en torno a sus propias capacidades, y no al ideal de la institución.

Por último, consideramos que los modelos “Tío P” y “Flow” son figuras míticas. La ideología de la gestión genera estos modelos de éxito que han logrado cosas pese a su condición desventajada, pero no podemos quedarnos sólo en eso; es necesario leerlos desde la política entendida como la capacidad reflexiva sobre las normas e instituciones que rigen nuestra sociedad. Estos modelos no ganan mucho dinero, sino que hacen un trabajo bonito, son explotados pero son importantes para otros, lo

han logrado. Lo mismo con las estrellas del fútbol, hay un lado con el dinero; pero en estos modelos se ve también la idea de hacer algo que te guste, que sirva a los otros para ser querido y admirado. Esto no es sólo la búsqueda del placer y del éxito, también está la idea de ayudar a este mundo, “*de ser un multiplicador*” al igual que míticas generaciones anteriores, sólo que hay que saber leer los datos en una cultura hiperindividualista capitalista en que educamos a nuestros jóvenes.

Listado de referencias

- Agacino, R. (2006). *Hegemonía y contra hegemonía en una contrarrevolución neoliberal madura. La izquierda desconfiada en el Chile post-Pinochet*. 04/04/2011. Disponible en <http://www.redem.buap.mx/miembros/rafael.htm>
- Ardoirno, J. & Barus-Michel, J. (2003). Sujet. En J. Barus-Michel, E. Enríquez & A. Lévy (2003). *Vocabulaire de Psychosociologie: Références et positions*. Paris: Eres.
- Aubert, N. & De Gaulejac, V. (2007). *Le coût de l'excellence*. Paris: Seuil, Nouvelle édition.
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social: Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris: Armand Colin.
- Barus-Michel, J. (2003). Clinique et sens, En J. Barus-Michel, E. Enríquez & A. Lévy (2003) *Vocabulaire de Psychosociologie: Références et positions*. Paris: Eres.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: éd. Gallimard.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris: Gallimard.
- Collin, D. (2009). *Le cauchemar de Marx*. Paris: Max Milo.
- Cumsille, E. & Garretón, M. (2000). “*Percepciones culturales de la desigualdad*”. Santiago de Chile: Departamento de Sociología Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Ministerio de Planificación y Cooperación.
- D’Avirro, M. (2007, abril). *La construcción de la noción de democracia en jóvenes*. Jornadas de Jóvenes investigadores, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Bs. As. Recuperado el 9 de julio de 2007, de: [http://www.iigg.fsoc.uba.ar/jovenes_investigadores/4jornadasjovenes/EJES/Eje%20](http://www.iigg.fsoc.uba.ar/jovenes_investigadores/4jornadasjovenes/EJES/Eje%208%20Conocimientos%20Saberes/Ponencias/DAVIRRO,%20Julieta.pdf)
- 8%20Conocimientos%20Saberes/Ponencias/DAVIRRO,%20Julieta.pdf.
- Davis, M. & Bachmann, B. (2005). *Planète bidonvilles. Suivi d’une discussion critique: Les enfants de la même agonie*. Paris: Abirato.
- De Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion*. Paris: Seuil.
- De Gaulejac, V. & Taboada, I. (2007). *La lutte des places: Insertion et désinsertion*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Enríquez, E. (2005). *Aperçus sur les transformations du capitalisme. Revue internationale de Psychosociologie. Subjectivité et travail*. XI.
- Gandini, A. (2005). *Fotonovela: Una experiencia de acceso a la subjetividad juvenil*. Ponencia Congreso Internacional de Psicología Comunitaria. Universidad Salesiana de Ecuador, Quito.
- Kocyba, H. & Renault, D. (2007). Reconnaissance, subjectivisation, singularité, *Travailler* 18 (2), pp. 103-118.
- Lenzi, A., D’avirro, M. & Pataro, M. (2007). “*Relaciones entre saberes políticos, participación política y educación política: Aportes de la investigación psicológica*.” Anu. investig. (Fac. Psicol. Univ. B. Aires), vol.15, ISSN 1851-1686. Recuperado el 4 de mayo de 2011, de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100010
- Lenzi, A., D’Avirro, M., Pataro, A. & Areste, M. (2004). “Investigaciones sobre conocimientos políticos y educación ciudadana”, Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa, Universidad de Buenos Aires. Argentina, Buenos Aires.
- Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Paris: Eres.
- Mattelé, X. (2007). Le sujet, l’acteur & l’intersubjectivité. En V. De Gaulejac, F. Hanique & P. Roche. *La sociologie clinique*. Paris: Eres.
- Montel-Dumont, O. (2009). Le capitalisme: Mutations et diversité. *Cahiers français*, 349.
- Oñoro, R. (2010). Estado del arte de los estudios de la cultura política en el período comprendido entre 1998-2009. Tesis para optar al grado de magíster en desarrollo social de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Edición electrónica gratuita. Recuperado el 11 de

septiembre de:

www.eumed.net/libros/2010c/739/.

Sename (2004). Niños y niñas de la Calle. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Recuperado el 1 de junio de:

http://www.sename.cl/wsename/otros/doc_sename/NinosNinas_calle.pdf.

Renault, E. (2004). L'expérience de l'injustice. Paris: La Découverte.

Referencia para citar este artículo: Vommaro, P. (2011). Movilización social desde el protagonismo juvenil: experiencias de dos organizaciones rurales argentinas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 191 - 213.

Movilización social desde el protagonismo juvenil: experiencias de dos organizaciones rurales argentinas*

PABLO VOMMARO**

UBA/Conicet/Clacso/FISyP. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) en los Departamentos de Ciencias de la Educación e Historia. Co-coordinador del Grupo de Trabajo de Clacso sobre "Juventud y prácticas políticas en América Latina".

Artículo recibido en febrero 9 de 2011; artículo aceptado en abril 25 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** En este artículo estudiaré experiencias de organización social de jóvenes, que han sido poco abordadas hasta el momento. Se trata de agrupaciones rurales de la Argentina en los años sesenta y setenta. Según los escasos estudios publicados, estas organizaciones tuvieron un marcado protagonismo juvenil en su constitución y crecimiento.

En el texto mostraré una forma de participación política de las jóvenes y los jóvenes que no siempre fue la hegemónica en aquellos años y que quedaría subsumida en otras modalidades en los años setenta. Sin embargo, estas prácticas se reactualizarían y reconfigurarían en otras experiencias de organización social más recientes, constituyendo una forma alternativa de militancia política que perdura hasta el presente.

Palabras clave: juventud, política, Ligas Agrarias, Argentina.

Mobilização social desde o protagonismo juvenil: experiências de duas organizações rurais argentinas

• **Resumo:** Neste artigo estudarei as experiências de organização social dos jovens, as quais tem sido pouco abordadas até o momento. Trata-se de agrupações rurais argentinas nos anos sessenta e setenta. Segundo os estudos publicados, estas organizações tiveram um protagonismo juvenil importante na sua constituição e crescimento.

Neste texto apresentarei uma forma de participação política dos jovens a qual não foi sempre hegemônica naqueles anos e a qual ficaria subsumida à outras modalidades nos anos setenta. Contudo, estas práticas reatualizariam-se e re-configurariam-se nas outras experiências de organização social mais recentes, constituindo uma forma alternativa de militância política que perdura até o presente.

Palavras-chave: juventude, política, Ligas Agrárias, Argentina.

* Este artículo de reflexión es parte de la investigación que fue presentada en la Tesis doctoral "Política, territorio y comunidad: las organizaciones sociales urbanas en la zona sur del Gran Buenos Aires (1970-2000)", defendida en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires en julio de 2010. La misma fue financiada en parte por una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) que se extendió entre abril de 2005 y diciembre de 2010.

** Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Profesor de Historia (UBA). Investigador del Conicet. Integrante del Programa de Historia Oral (FFyL - UBA). Miembro de la Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP). Integra el Grupo de Estudios sobre la Protesta Social y la Acción Colectiva (Gepsac-IIGG, UBA) y el Programa Latinoamericano de Educación a Distancia en Ciencias Sociales (Pled). Correo electrónico: pvommaro@gmail.com

The social mobilization process seen from the central role of the youth: experiences of the two argentinian agrarians organizations

• **Abstract:** *In the present article I will study the social organization experiences of the youth that have been scarcely considered for the time being. This study is about groups that have worked in the rural environment in the sixties and seventies. According to the scarce studies published, these organizations had a prominence of the youth, that was key in their creation and growth.*

In the text I will demonstrate a way of participation of the youth regarding politics that has not always been the dominant in those years and that ultimately became subsumed by other ways of political involvement in the seventies. However, these practices would be updated and configured again in other and more recent experiences of social organization, establishing an alternative way of political participation that it is used even today.

Key words: Youth, politic, Ligas Agrarias, Argentina.

-1. Introducción. - 2. Metodología. -3. Presentación del problema. -4. Las Ligas Agrarias. -5. Nacen las Ligas Agrarias. -6. La participación de la Iglesia Católica en las Ligas Agrarias. -7. La organización del Movimiento Rural y el surgimiento de las Ligas Agrarias. -8. La participación juvenil en las Ligas Agrarias. -9. Comentarios finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Durante las décadas del sesenta y del setenta, las jóvenes y los jóvenes fueron protagonistas de diversos acontecimientos políticos, sociales y culturales en la Argentina. Asimismo, constituyeron un componente fundamental en la conformación y el crecimiento de numerosas organizaciones que trabajaron por el cambio social desde diversos ámbitos y perspectivas.

En este trabajo me he propuesto estudiar experiencias de organización social de jóvenes, que han sido poco abordadas hasta el momento. En la Argentina, las formas de participación política y social de las jóvenes y los jóvenes en los años sesenta y setenta fueron abordadas en la mayoría de los estudios desde las organizaciones partidarias, los grupos armados (guerrillas), el movimiento estudiantil, los sindicatos obreros y los espacios artísticos y culturales. Todos los nombrados fueron agrupamientos con un accionar predominantemente urbano.

En cambio, en estas páginas me dedicaré al estudio de organizaciones de jóvenes que se desplegaron en el ámbito rural argentino en los años sesenta y setenta. En efecto, a partir de fines de 1970 se constituyeron diversas organizaciones rurales en las provincias del Nordeste argentino que agruparon a pequeños y medianos productores y a campesinos minifundistas y sin tierra. Según los escasos estudios que se han publicado hasta el momento y el análisis de las fuentes disponibles, estas

organizaciones tuvieron un marcado protagonismo juvenil en su constitución y crecimiento. A partir de mi investigación, este protagonismo juvenil definió muchos de los rasgos que las caracterizaron, abonando así una perspectiva generacional de análisis (Alvarado, Martínez & Muñoz, 2009; y Botero, Torres & Alvarado, 2006).

Con gran relevancia en provincias como Chaco (Ligas Agrarias Chaqueñas), Misiones (Movimiento Agrario Misionero, MAM), Formosa (Ligas Campesinas) y Corrientes (Ligas Agrarias Correntinas), y con repercusiones en Santa Fe (Unión de Ligas Agrarias de Santa Fe) y Entre Ríos (Ligas Agrarias Entrerrianas), estas organizaciones fueron conocidas con el nombre de Ligas Agrarias. Tuvieron un gran crecimiento durante los primeros años de la década del setenta, y hacia 1975 se debilitaron hasta su casi desaparición luego del golpe de Estado de 1976.

En la conformación de estas organizaciones tuvo una marcada incidencia el Movimiento Rural de la Acción Católica. Esta agrupación, fundada en 1958, tuvo una estrecha vinculación con los sectores de la Iglesia Católica más receptivos a los cambios, que se produjeron en esta institución luego de la II Guerra Mundial, que se expresaron en la realización del Concilio Vaticano II (1962-1965) y el nacimiento de la Teología de la Liberación y, en la Argentina, del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo.

A partir de lo dicho, mi principal objetivo en este artículo será analizar un conjunto de experiencias

organizativas de los jóvenes y las jóvenes en el ámbito rural, que expresaron formas políticas y modos de subjetivación que años más tarde estarán presentes -actualizados y reconfigurados- en otras organizaciones sociales tanto del campo como urbanas. De esta manera, me propongo acercarme a algunas de las primeras manifestaciones de organización social y política juvenil que esbozaron rasgos que luego se desplegarían más acabadamente en otros ámbitos.

En este trabajo muestro una forma de participación y compromiso de los jóvenes y las jóvenes con la política que no siempre fue la hegemónica en aquellos años y que quedaría subsumida a otras modalidades de implicación política en los años setenta. Sin embargo, estas prácticas se reactualizarían y reconfigurarían en otras experiencias de organización social más recientes, constituyendo una forma alternativa de militancia política que perdura hasta el presente (Vommaro, 2010).

En las décadas del ochenta y el noventa encuentro rasgos de esta forma de militancia política -que denomino político social-, en diversas organizaciones territoriales y comunitarias que he estudiado; por ejemplo, en experiencias de tomas de tierras y asentamientos urbanos y en Movimientos de Trabajadores Desocupados, ambas en la zona sur del Gran Buenos Aires.

2. Metodología

Este texto se basa en un trabajo de relevamiento de bibliografía secundaria acerca de las problemáticas abordadas. Asimismo, hago un análisis de documentos de las organizaciones que he estudiado. Estas fuentes primarias se componen fundamentalmente de periódicos, panfletos y otras publicaciones, tanto del Movimiento Rural de la Acción Católica como de las Ligas Agrarias del Chaco, Corrientes y Misiones. Asimismo, trabajo con periódicos locales y regionales publicados entre 1968 y 1975.

También tomo investigaciones propias acerca de las organizaciones urbanas más recientes, cuyos rasgos pongo en relación con las características de las Ligas Agrarias que identifiqué en este texto (Vommaro 2006, 2008, 2009 y 2010). Estas investigaciones incluyeron un extenso trabajo de campo que se sostuvo en la metodología de la Historia Oral, es

decir, la construcción de fuentes orales a partir de testimonios de diferentes protagonistas o de personas vinculadas a las experiencias de organización social o casos¹ que he estudiado. Trabajo con entrevistas situadas que fueron parte y resultado de un trabajo etnográfico (Aguirre Baztan, 1995; Hammersley & Atkinson, 1994; Guber, 2001) que me permitió un acercamiento a la vida cotidiana de las organizaciones sociales estudiadas. Este ingreso etnográfico al campo me posibilitó, además de producir descripciones densas o interpretaciones (Geertz, 1993)², desplegar un proceso reflexivo de selección de los sujetos entrevistados.

Mis investigaciones fueron predominantemente de tipo cualitativo -aunque hago algunos análisis cuantitativos sobre todo para comprender algunos aspectos del proceso histórico más general³- enfocadas desde una perspectiva interpretativa⁴ que recoge los aportes de la teoría fundamentada -*grounded theory*- (Glaser & Strauss, 1967; Jones, Manzelli & Pecheny, 2007; Strauss & Corbin, 1994).

Según Jones, Manzelli y Pecheny (2007), la teoría fundamentada “refiere a que la construcción de la teoría está basada en los datos empíricos que la sustentan, siguiendo un procedimiento de análisis inductivo” (Jones, Manzelli & Pecheny, 2007, p. 47). Estos autores, siguiendo entre otros a Denzin y Lincoln (1994), plantean que “la investigación cualitativa puede ser vista como un *bricolage* y el investigador como un *bricoleur*” (Jones, Manzelli & Pecheny, 2007, p. 47).

En efecto, en mis investigaciones combiné múltiples métodos, materiales empíricos -aunque el principal fueron las fuentes orales- y perspectivas,

¹ Para Coller (2000), “un caso es un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella, bien sea por su valor intrínseco” (Coller, 2000, p. 30).

² Para Geertz (1993), la descripción densa o interpretación reconoce los marcos de interpretación dentro de los cuales los actores clasifican el comportamiento y le atribuyen sentido. Este autor propone que el investigador o investigadora debe aprehender las estructuras conceptuales con las que la gente actúa y hace inteligible su conducta y la de los demás (Geertz, 1993).

³ Bericat (1998) define la utilización de metodologías cualitativas y cuantitativas en forma independiente, pero orientadas hacia un objetivo único y un mismo aspecto de la realidad, como convergencia o triangulación metodológica (Bericat, 1998).

⁴ Para Vasilachis de Gialdino (2006), el paradigma interpretativo es aquel “cuyo supuesto básico es la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis de Gialdino, 2006).

para lograr una interpretación que, por ser amplia e integral, no pierda densidad, rigor y profundidad. Coincido con Jones, Manzelli y Pecheny (2007) en que las propuestas provistas por la teoría fundamentada son sumamente útiles para el estudio de los procesos vinculados a la vida cotidiana, ya que “requieren un acercamiento íntimo al área de estudio” (Jones, Manzelli & Pecheny, 2007, p. 48). Asimismo, a partir de este enfoque es posible construir teoría desde la “interacción entre el investigador y sus datos”. Es decir, “generar conceptos y desarrollar teoría a partir del material procedente del estudio de casos” (Jones, Manzelli & Pecheny, 2007, p. 48).

Por último, trabajar desde la Historia Oral me permitió acercarme a las percepciones, saberes, capacidades, valores y deseos de los miembros de las organizaciones estudiadas; a la mirada o punto de vista de los sujetos sociales (Necoechea, 2006), a partir de indagar, partiendo de su experiencia directa, en sus proyectos de vida singulares y colectivos. A partir de las técnicas de construcción de fuentes orales abordé las problemáticas de la memoria individual y colectiva en torno a la experiencia de participación o militancia en las organizaciones sociales más actuales, para ponerlas en relación con las del período estudiado en este artículo.

3. Presentación del problema:

Existe un consenso en la bibliografía consultada que señala que entre los años 1968 y 1973 se condensaron un conjunto de mutaciones que transformaron las características del sistema capitalista en múltiples dimensiones (Negri, 1980 y 1999; Lazzarato, 1994; Antunes, 2009; Virno, 2002). También en que este proceso de reorganización de la producción capitalista puede interpretarse como parte de una reacción del capital ante la creciente conflictividad de los años sesenta, protagonizada, en gran medida, por los trabajadores y trabajadoras, aunque también por una multiplicidad de sujetos sociales que comenzaban a constituirse o a consolidarse como tales. A partir de este enfoque podemos abordar el proceso abierto a fines de la década del cincuenta, cuando se produjeron una serie de movimientos a nivel mundial que, más allá de que puedan ser caracterizados como derrotados o exitosos en el

corto plazo, dejaron profundas consecuencias y enseñanzas tanto para las futuras configuraciones de lo social como para los gobiernos que intentaban reestablecer la dominación⁵.

En mi análisis, estos movimientos fueron de alguna manera fundantes, ya que actualizaron, resignificaron y crearon elementos que luego tuvieron gran incidencia en los rasgos fundamentales de las organizaciones sociales posteriores. Entre ellos destaco: 1) las formas de organización y toma de decisiones, 2) los escenarios de lucha y movilización, 3) los sujetos organizados y movilizados, 4) la construcción territorial, y 5) el lugar de los vínculos comunitarios.

Podemos analizar al Cordobazo⁶ como la experiencia que expresó el proceso recién descrito, tanto en cuanto condensación de un conjunto de transformaciones, como de apertura de un nuevo escenario para la expresión del conflicto social. Así, en este acontecimiento se resignificaron y actualizaron elementos que estaban presentes en el proceso histórico anterior. Pienso, sobre todo, en rasgos característicos de la experiencia conocida como Resistencia Peronista (Salas, 2006) y, profundizando el rastreo histórico, de las luchas sociales de comienzos del siglo XX en la Argentina⁷.

En años posteriores -durante la década del setenta- el sistema capital reconstruyó crisis mediante las relaciones de dominación conmovidas por el crecimiento de la organización social. En

⁵ Podemos incluir en este proceso a los diferentes movimientos de descolonización y de liberación nacional en Asia y África, la Revolución Cubana, la independencia de Argelia, los movimientos en Hungría y Checoslovaquia, la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos, el mayo francés y los movimientos estudiantiles de 1968 (como el de México), los movimientos pacifistas (contra la guerra de Vietnam), los ecologistas, los de mujeres, los denominados nuevos movimientos culturales, los de homosexuales, entre otros. Todos estos pueden ser analizados dentro de esta reorganización y ascenso de las luchas sociales, en distintas regiones y continentes, entre fines de los cincuenta y comienzos de los setenta.

⁶ Se conoce como Cordobazo al conjunto de masivas movilizaciones callejeras que ocuparon la Ciudad de Córdoba los días 29 y 30 de mayo de 1969. Este acontecimiento puede ser considerado como una rebelión popular que abrió un período “auge de masas” que terminó abruptamente con el golpe militar de 1976 (Pozzi & Schneider, 2000, p. 49). Por otra parte, el Cordobazo formó parte de un ciclo de protestas y movilizaciones populares que incluyó los Rosarios de mayo y septiembre de 1969, y diferentes rebeliones o puebladas que se produjeron en distintas provincias argentinas (hasta 1973 podemos destacar el Viborazo o segundo Cordobazo, el Cipolletazo, el Mendozazo, el Tucumanazo, el Choconazo y el Neuquenazo, entre otros).

⁷ Sobre todo las llevadas adelante por grupos anarquistas y anarcosindicalistas.

la Argentina, la última dictadura militar aspiró a cumplir, con un genocidio brutal, este cometido.

En las próximas páginas, entonces, indagaré en una de las experiencias que me parecen relevantes para estudiar los problemas que describo más arriba. Esta selección se basa en que encuentro en ella rasgos que se proyectaron sobre los casos de mi investigación. Se trata de las Ligas Agrarias que se constituyeron en las provincias del Nordeste Argentino (NEA) a comienzos de los años setenta. El proceso de cambio que se desarrolló en la Iglesia Católica en aquella época es uno de los elementos que permiten entender el surgimiento de estas organizaciones.

Así, al abordar las características de las Ligas Agrarias se hace necesaria la referencia a la Teología de la Liberación y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, que expresaron los cambios que se produjeron en la Iglesia Católica luego de la II Guerra Mundial y -especialmente- a partir del Concilio Vaticano II (1962-1965). Como parte de estos cambios se crearon las Comunidades Eclesiales de Base que fueron fundamentales en la organización, y la consolidación de diversas experiencias de organización social entre fines de los años setenta y comienzos de los ochenta (Vommaro, 2010).

4. Las Ligas Agrarias

Examinaré ahora la experiencia de las Ligas Agrarias del Nordeste argentino tanto en cuanto a sus características organizativas, como en lo referido a sus concepciones acerca de la tierra, la construcción de comunidad y las formas productivas. Asimismo, analizaré la participación juvenil en estas organizaciones.

Mi interés por el estudio de las Ligas Agrarias se funda en que en mi proceso de investigación doctoral descubrí la relevancia de las migraciones internas en la definición de algunos rasgos de las organizaciones que estudié⁸. Las migraciones hicieron que algunos protagonistas de las tomas y los asentamientos de 1981 tuviesen un origen agrario y hayan llegado a la zona de Quilmes provenientes de las provincias del Nordeste argentino (Vommaro, 2010). De

esta manera, en el acervo de la experiencia social de los migrantes del Nordeste hacia la zona sur del Conurbano bonaerense, en particular hacia Solano, la memoria y el relato de las vivencias y las formas organizativas desplegadas en su zona de origen y expulsión ocupan un lugar de relevancia. Así, una de las experiencias más directas que refirieron algunos de los sujetos entrevistados, y que me llegó por fuentes secundarias, fue la de las Ligas Agrarias.

Por otra parte, a partir de las entrevistas que realicé comprobé que algunos de los miembros de las Comunidades Eclesiales de Base que impulsaron las tomas y los asentamientos a comienzos de los ochenta, habían participado de las Ligas Agrarias -sobre todo del Movimiento Agrario Misionero, MAM- en los primeros años setenta⁹. Esta participación en una organización social como las Ligas, sumada al referido origen agrario de muchos tomadores y asentados, contribuyó a definir parte de las características de la experiencia de organización iniciada en 1981, sobre todo respecto de la concepción acerca de la tierra, las formas productivas y las modalidades de organización (Vommaro, 2009). Asimismo, muchos de los integrantes del MTD de Solano -y sus familias- también eran migrantes internos de las provincias del Nordeste argentino. En general, llegaron a la zona en los años ochenta, expulsados de sus lugares de origen por motivos económicos o por las inundaciones ocurridas en esa década. Su experiencia agraria signó algunos rasgos del Movimiento, sobre todo en cuanto a los enfoques con los cuales se trabajaron cuestiones referidas a la salud, a la creación de huertas y a ciertas técnicas de trabajo artesanal que desplegaron en los talleres productivos.

5. Nacen las Ligas Agrarias

A partir de fines de 1970 se constituyeron diversas organizaciones rurales en las provincias del Nordeste argentino que agruparon a pequeños y medianos productores y a campesinos y campesinas minifundistas y sin tierra. Estas organizaciones crecieron durante los primeros años de la década del setenta, y se debilitaron hasta su casi desaparición

⁸ En mi Tesis doctoral estudié sobre todo las experiencias de tomas de tierras y asentamientos urbanos que se produjeron en Quilmes a partir de 1981 y el Movimiento de Trabajadores Desocupados de Solano que se creó en la zona en 1997.

⁹ Entre ellos mi entrevistado J., que era originario de Misiones y había participado en el MAM. Él refirió el caso de Raúl Aramendi, quien luego se vinculó al Serpaj y al que no he podido entrevistar aún.

luego del golpe de Estado de 1976¹⁰. Comentando el caso de las Ligas del Chaco, Galafassi plantea que luego del golpe de marzo de 1976 se produjeron un “sinnúmero de operativos en la zona rural por parte del Ejército, dando como resultado el desmantelamiento de las Ligas y la desaparición de varios de sus dirigentes” (Galafassi, 2005, p. 264).

Con gran relevancia en provincias como Chaco (Ligas Agrarias Chaqueñas), Misiones (Movimiento Agrario Misionero, MAM)¹¹, Formosa (Ligas Campesinas) y Corrientes (Ligas Agrarias Correntinas)¹², y repercusiones en Santa Fe (Unión de Ligas Agrarias de Santa Fe)¹³ y Entre Ríos (Ligas Agrarias Entrerrianas)¹⁴, estas organizaciones fueron conocidas con el nombre de Ligas Agrarias.

Galafassi sostiene que las Ligas Agrarias estaban integradas por “campesinos y pequeños productores” de las provincias del Nordeste, con algunas variaciones regionales (Galafassi, 2005, p. 245). En el Chaco, por ejemplo, predominaba el colono, definido por este autor como “un productor directo que contrata mano de obra asalariada de baja calificación en forma esporádica”, y también como “un productor familiar” fundamentalmente agrícola (Galafassi, 2005, pp. 245 y 247). En cambio, en Formosa -donde actuaban las Ligas Campesinas- existía un “estrato de campesinos que ocupaban tierras fiscales o bien como aparceros o arrendatarios de grandes terratenientes” (Galafassi, 2005, p. 245). En estos y otros casos fue importante la presencia de agricultores familiares que eran capaces de desplegar “estrategias de subsistencia [...] que implicaban la adopción de conductas económicas de autodefensa que, en líneas generales, no pueden utilizar las explotaciones plenamente capitalistas” (Galafassi, 2005, p. 282).

¹⁰ Diversos trabajos plantean la relación que existe entre las organizaciones campesinas que surgieron a fines de los ochenta y durante la década del noventa, y las Ligas Agrarias de los setenta. Tanto el MAM como el Mocase son las expresiones más cabales de este vínculo, aunque también existen otros movimientos. Ver, por ejemplo, Ferrara (2007).

¹¹ Para ampliar acerca del MAM consultar Galafassi (2008).

¹² Para profundizar sobre las Ligas Agrarias Correntinas, formadas en enero de 1972, consultar Roze (1992) y Buzzela, Percíncula y Somma (2008).

¹³ Para ampliar acerca de las Ligas Agrarias de Santa Fe consultar, por ejemplo, Archetti (1988) y Roze (1992, p. 134 y sigs.).

¹⁴ En Roze (1992, p. 136 y sigs.) se puede encontrar un análisis de las Ligas Agrarias Entrerrianas. El mismo autor menciona también las Ligas Tambeas, que conformaron productores lecheros de Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe (Roze, 1992, p. 137).

Según Galafassi, quien retoma a Roze (1992), las Ligas Agrarias reunieron -en conjunto- a más de 20.000 familias y 54.000 jóvenes (Galafassi, 2005, p. 251).

Para este autor, las Ligas Agrarias expresaron los intereses de

(...) un gran sector de productores rurales, tanto colonos como campesinos [...] “que irrumpieron en la arena de la lucha política”. En su mayoría, los productores rurales que integraron las Ligas habían sido marginados por el “modelo de desarrollo agrario dominante” (Galafassi, 2005, p. 251).

Asimismo, el surgimiento de la primera de estas organizaciones rurales en el Chaco estuvo asociado a la fuerte baja del precio del algodón que se produjo a partir de 1969. Esta caída de los precios generó una crisis en la producción algodonera que se tradujo también en una crisis económica regional, ya que el algodón era la principal producción de la zona¹⁵. Por otra parte, este marcado descenso en los precios y en la producción de algodón también perjudicó a las cooperativas algodoneras¹⁶, de vasta trayectoria en la provincia del Chaco¹⁷.

De esta manera, la crisis del algodón sucedida en los últimos años de la década del sesenta favoreció la concentración económica. Esto tanto en la producción algodonera -los grandes productores hicieron valer su posibilidad de

¹⁵ Galafassi, tomando datos de 1984 elaborados por la Bolsa de Cereales, explica que para 1957/58 la producción de algodón alcanzó las 550.000 toneladas sembradas en 732.000 hectáreas; mientras que entre 1969/71 429.000 hectáreas produjeron 369.500 toneladas (Galafassi, 2005, p. 248). Ferrara indica que mientras que en 1963 Chaco aportaba el 72,6% de la producción algodonera nacional, en 1968 este porcentaje descendió al 55% (Ferrara, 2007, p. 131).

¹⁶ Ferrara (1973) señala que el porcentaje del total del algodón desmotado y comercializado por las cooperativas descendió de casi un 40% en 1964/65 a casi un 18% en 1967/68. Mientras tanto, las desmotadoras y comercializadoras privadas incrementaron su participación de un 48,3% en 1964/65 a casi un 74% en 1967/68, lo que habla de una presencia decisiva de los grandes grupos privados en esta rama decisiva de la economía regional. Estas cifras son retomadas por Galafassi (2005, p. 249).

¹⁷ El movimiento cooperativo chaqueño nació a comienzos del siglo XX, impulsado por inmigrantes llegados a la zona. La primera cooperativa se creó en Margarita Belén en 1905. En 1949 se produjo un gran crecimiento de las cooperativas de crédito en detrimento de las grandes casas comerciales. Entre 1953 y 1956 el 60% de la producción algodonera de la Argentina pasaba por las cooperativas chaqueñas, en su mayoría nucleadas en la Unión de Cooperativas Algodoneras (Ucal). Para 1972 ese porcentaje había bajado al 21,4%, a pesar de que en el Chaco habían comenzado a operar otras organizaciones cooperativas como la Asociación Cooperativas Argentinas (ACA) y la Federación Argentina de Cooperativas Agrarias (Faca). Para ampliar, ver Ferrara (1973 y 2007, pp. 229-230).

diversificar su producción y comprar los campos abandonados por los campesinos y campesinas que emigraban o no podían afrontar los costos de la producción agrícola ante la baja de precios-, como en la comercialización de la cosecha, ya que los grandes grupos comercializadores intentaban monopolizar la comercialización e imponer precios y normas de pago. Asimismo, esta concentración en la propiedad de la tierra y en la comercialización aceleró el proceso de tecnificación de la producción agrícola, lo que fue otra de las causas de expulsión de mano de obra, degradación de la calidad de vida de los habitantes de las zonas rurales y migraciones (Pozzi & Scaglia, 2008)¹⁸.

Ferrara (1973) también considera determinante la concentración de la tierra y explica el gran desarrollo que tuvieron las Ligas Agrarias en el Nordeste, sobre todo por la situación de los campesinos y campesinas minifundistas que, teniendo el 75% de las propiedades, ocupaban sólo el 9% de las tierras; mientras que el 1% de las explotaciones se extendían sobre el 37% de las tierras.

A raíz de esta situación, latifundistas y comercializadores fueron los adversarios fundamentales -junto con el gobierno dictatorial- de las protestas agrarias que se produjeron en el Chaco y en las provincias del Nordeste a comienzos de los setenta¹⁹. Por ejemplo, en el periódico *Amanecer Agrario* de enero de 1972, publicado por el MAM, se decía que los productores no lograrían “justicia social, solución definitiva a nuestros problemas, mientras los monopolios sigan siendo los dueños de nuestra patria, de nuestro trabajo” (Citado en Galafassi, 2005, p. 256).

Tanto Galafassi (2005 y 2008) como Roze (1992) hacen hincapié en la heterogeneidad de las Ligas Agrarias de las distintas provincias. Por

su parte, Ferrara (1973 y 2007) las concibe como un movimiento más homogéneo y unitario. En este artículo tomaré el caso de las Ligas Agrarias Chaqueñas como representativo del conjunto de las organizaciones rurales del Nordeste en esos años, por ser la primera organización de este tipo que se crea, y la más numerosa. De todos modos, también incluiré rasgos de las Ligas Agrarias Correntinas, de las Ligas Campesinas Formoseñas y, sobre todo, del Movimiento Agrario Misionero. Estas organizaciones se integraron en la Coordinadora Regional del Nordeste y más tarde en la Coordinadora Nacional de Ligas y Movimientos Agrarios (Galafassi, 2005 y Ferrara, 2007).

6. La participación de la Iglesia Católica en las Ligas Agrarias

Los autores consultados coinciden en asociar el surgimiento de las Ligas Agrarias con iniciativas gestadas por sectores de la Iglesia Católica interesados en llevar las tareas pastorales y evangelizadoras a los habitantes del campo argentino (Galafassi, 2005, p. 252; Ferrara, 1973 y Ferrara, 2007, p. 25; Roze, 1992: 113, 116 y 144; Lasa, 1987). La expansión de esta línea de trabajo en la Iglesia estuvo vinculada con los cambios que se produjeron en esta institución luego de la II Guerra Mundial, que se expresaron en la realización del Concilio Vaticano II (1962-1965) y en el nacimiento de la Teología de la Liberación, y en la Argentina, en el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo.

Ferrara menciona como primer antecedente para establecer la relación entre los cambios en la Iglesia y el surgimiento de las Ligas, la decisión que adoptó la Acción Católica Argentina en 1948, de formar “grupos de jóvenes para trabajar en el medio rural” (Ferrara, 2007, p. 23). Diez años más tarde -en 1958- nació el Movimiento Rural de la Acción Católica (Ferrara, 2007, p. 25).

Este Movimiento impulsó y contribuyó al surgimiento de las Ligas Agrarias. Sin embargo, años más tarde el mismo Movimiento las aprisionó y se constituyó en un corsé para las organizaciones campesinas que estaban creciendo (Ferrara, 2007, p. 25). A su vez, el Movimiento Rural, en la medida en que se acercaba a las Ligas Agrarias y se proponía ser fiel a las prácticas que éstas proponían, se alejaba de la línea oficial de la Iglesia.

Ferrara señala que:

¹⁸ Esto está referido en las alusiones al trabajo del PRT-ERP en la zona del Chaco por aquellos años, que se incluyen en la entrevista a Humberto Tumini citada en este trabajo de Pozzi y Scaglia (2008).

¹⁹ Claro que la producción algodonera era fundamental en el Chaco y el Norte de Santa Fe. En otras provincias, el conflicto se produjo alrededor de otras producciones. Por ejemplo, en Misiones estuvo vinculado a la crisis de la producción yerbatera y la diversificación forzosa hacia otros cultivos como el tung y el tabaco. En 1972 se produjo una caída de los precios del té, lo que reactivó la movilización y dio un nuevo impulso al MAM (Galafassi, 2005, p. 255). En Corrientes la producción tabacalera y los precios pagados por los acopiadores ocuparon el centro de la escena, mientras en Formosa el conflicto giró en torno a la tenencia de la tierra, en una provincia signada por el latifundio y la expansión ganadera (Galafassi, 2005, pp. 256-257; Buzzela, Percinola & Somma, 2008, p. 1).

Los responsables del trabajo campesino van apartándose de las estructuras eclesíásticas en un camino marcado por las experiencias que recogen en su contacto con los agricultores, el impacto de las luchas sociales que vienen protagonizando las masas argentinas desde la década del 60 y los reflejos de una situación convulsiva a nivel mundial que se advierten en la propia Iglesia (Ferrara, 2007, p. 25).

Como parte de este proceso signado por las tensiones existentes entre el Movimiento Rural, la Iglesia Católica y los productores rurales pequeños y medianos, a partir de 1963 el Movimiento Rural se concentró en las cuestiones de educación y formación de los campesinos y campesinas. Esta línea dio sus frutos y la organización creció. Para 1966 el Movimiento contaba con al menos 300 grupos en diversas provincias, editaba un periódico mensual (*Siguiendo la huella*), había construido un Instituto de Capacitación (el San Pablo, situado en Capitán Sarmiento, Provincia de Buenos Aires), y había conformado un Equipo Nacional de ocho miembros rentados que se ocupaban de las tareas de organización en forma permanente. Según Ferrara, el trabajo educativo tenía dos objetivos principales: la formación de líderes campesinos y la promoción de la comunidad (Ferrara, 2007, p. 26).

Durante esos años de crecimiento y conflictos existió en el Movimiento Rural de la Acción Católica una preocupación constante por encontrar un método de trabajo adecuado y fértil para desplegar entre los campesinos y campesinas. Esta búsqueda guió

(...) las embrionarias organizaciones a comienzos de la década del sesenta, nutrido con las experiencias recogidas y enriquecido con la participación creciente del campesinado [...] Este método es el aporte inédito que brindan las Ligas Agrarias [...] es lo que permite a estas organizaciones poseer un perfil propio e inconfundible y les ha otorgado la solidez y el arraigo que ostentan (Ferrara, 2007, p. 27).

En un comienzo el método de trabajo del Movimiento Rural ponía el centro en la “elevación pedagógica del campesinado, proponiéndole que se esfuerce por conocer los adelantos técnicos, que se integreen cooperativas y que se guíe por el Evangelio” (Ferrara, 2007, p. 27). En el N° 89 de *Siguiendo la huella* se apelaba a los “pequeños y medianos

propietarios y obreros rurales” y se planteaba que la realidad del campesino pequeño exigía “soluciones eficaces que nos permitan competir en condiciones de igualdad y obtener lo necesario para una vida verdaderamente humana”.²⁰

En esta cita vemos cómo se perfilaban al menos dos adversarios que expresaban sendos conflictos sociales en el agro argentino. Éstos eran, como lo mencioné, los latifundistas que concentraban la propiedad de la tierra, y los acopiadores y comercializadores que monopolizaban la compra y venta de la producción. Ambos estaban protegidos, según el Movimiento y las Ligas, por la complicidad del Estado. Galafassi señala que la centralidad de la dinámica del proceso de comercialización de la producción en el conflicto agrario se debía a que “en este proceso se definía fuertemente la estructura productiva y la trama de relaciones entre las clases y las fracciones de clase presentes en el proceso económico regional” (Galafassi, 2005, p. 249).

Para el Movimiento Rural, la superación de estos conflictos estaba vinculada a la posibilidad de “obtener lo necesario para una vida verdaderamente humana”, ligada al Evangelio. Es decir, que la vida “verdaderamente humana” -digna- que se proponía no estaba sólo vinculada a una lucha social, sino que era reinterpretada como realización plena de la palabra de Dios.

En la concepción del Movimiento, los objetivos de mejoramiento de la vida campesina se lograban mediante la creación de cooperativas. Éstas expresaban la “tendencia natural hacia la cooperación” y representaban una “solución a nuestros problemas campesinos”.²¹ Además, generaban “mecanismo de regulación para una distribución más igualitaria de los recursos” (Galafassi, 2005, p. 250).

Las cooperativas campesinas de producción y consumo que impulsó el Movimiento Rural estaban basadas en valores como la solidaridad y los principios que surgían del Evangelio (Ferrara, 2007, p. 28). De esta manera, “el afán de lucro y la competencia serán sustituidos por una inquietud de servicio y una honesta y fraterna cooperación

²⁰ *Siguiendo la huella*, N° 89, agosto 1966, citado en Ferrara (2007, p. 27).

²¹ *Ibidem* (2007, p. 28).

entre las personas de nuestras comunidades”.²²

Vemos así cómo, al lado de la cooperación y las relaciones de solidaridad y fraternidad basadas en el Evangelio, aparecía la comunidad entendida como construcción colectiva fundada en los valores que se impulsaban.

El crecimiento del Movimiento Rural en la segunda mitad de los años sesenta, ligado a los procesos de lucha y organización de los campesinos y campesinas, sobre todo en el Chaco, produjo un “proceso muy profundo que ya se operaba en el seno de las colonias campesinas” (Ferrara, 2007, p. 29). Este momento de cambio estuvo vinculado al crecimiento de la “lucha y la organización campesinas”. Sin embargo, se encontraba “enchalecado” por los “escollos de las concepciones evangelizadoras” que habían orientado el trabajo del Movimiento Rural de la Acción Católica. Como parte de este proceso de cambio el movimiento campesino descubrió “el cooperativismo como forma de resolver sus problemas” (Ferrara, 2007, p. 29). Confirmamos entonces cómo a medida que el Movimiento Rural crecía y se vinculaba a las luchas campesinas también en aumento, se alejaba de la línea oficial de la Iglesia, en un conflicto que eclosionaría años más tarde.

7. La organización del Movimiento Rural y el surgimiento de las Ligas Agrarias

Estos años de expansión del Movimiento Rural fueron también los de la consolidación de su método de trabajo. Éste estaba basado en una tríada: ver, juzgar y actuar²³. El ver implicaba “tomar contacto con la realidad y extraer de ella los datos”. El juzgar se constituyó en “el momento del cuestionamiento”, influido por la interpretación que hizo del Evangelio el Concilio Vaticano II y por el contenido de las nuevas encíclicas papales. El actuar era “la movilización personal o de la

comunidad hacia la superación de las situaciones conflictivas” (Ferrara, 2007, p. 29).

A partir de esta tríada se organizaron grupos de reflexión e investigación de la realidad, integrados por campesinos de los diferentes núcleos del Movimiento. Esta práctica, a la vez que formaba a los campesinos y campesinas en el análisis de distintos elementos de la situación en la que vivían, los habituaba a funcionar en grupos (Ferrara, 2007, p. 30).

Coincidimos con Ferrara en señalar que esta “organización grupal constituye uno de los soportes esenciales sobre los que se apoyarán luego las Ligas Agrarias” (Ferrara, 2007, p. 30). El Movimiento Rural puso mucho énfasis en fortalecer la organización de estos grupos e incluyó varias indicaciones para garantizar su buen funcionamiento en su publicación periódica *Siguiendo la huella*. Estas premisas organizativas trataban de que estos grupos funcionasen con un “método democrático que facilite la participación más amplia de todos los asistentes” (Ferrara, 2007, p. 30).

Por otra parte, el Movimiento Rural propició la organización de los campesinos y campesinas en entidades gremiales constituidas en forma similar a los sindicatos obreros. De esta manera, los grupos campesinos del Movimiento y las cooperativas que habían creado, se integraron a la Federación Agraria Argentina (FAA). Sin embargo, en 1970 los campesinos y campesinas chaqueños se rebelaron contra la Federación y constituyeron la “primera organización independiente de los agricultores del Nordeste: las Ligas Agrarias del Chaco” (Ferrara, 2007, p. 33). Se puso en evidencia entonces que la Federación Agraria Argentina tenía una “absoluta incapacidad para expresar las necesidades de los agricultores pequeños y medios” y estaba ligada a los “latifundistas y monopolios en perjuicio de esos mismos campesinos” (Ferrara, 2007, p. 33). Esta ruptura entre el Movimiento Agrario y la Federación Agraria, que se profundizará con la constitución de las Ligas Agrarias, es señalada también por Lasa (1987) y Galafassi (2005). Este autor coincide en este punto con Ferrara y vincula la separación con la posición vacilante y la “actitud pro-monopolios” y a favor de la “evolución natural del mercado” de la FAA (Galafassi, 2005, p. 260).²⁴

²² *Ídem*.

²³ Según el sitio web del Movimiento Internacional de Jóvenes Agrarios y Rurales Católicos, esta metodología está basada en la propuesta del cardenal Joseph Cardijn (1882-1967), quien fue fundador del Movimiento de Jóvenes Trabajadores Cristianos. Se la conoce como revisión de vida, reflexión/acción o ver, juzgar, actuar. En el mencionado sitio web se dice que “esta metodología permite no sólo entender mejor los problemas, sino también contribuir a la solución de los problemas por la acción. La metodología ver juzgar actuar hace que los jóvenes sean capaces de analizar sus condiciones de vida y de actuar a través de proyectos locales, actividades de formación y capacitación o acciones políticas” (tomado de www.mijarc.org).

²⁴ Ambos autores también recogen una publicación de las Ligas Agrarias Chaqueñas de 1972, en la que se define a los “funcionarios y directivos

De esta manera, el proceso de crecimiento del Movimiento Rural sobre la base de la organización de los campesinos y campesinas agudizó las contradicciones tanto entre el Movimiento y la institución eclesial, como entre éste y las agrupaciones gremiales que habían intentado representar a los pequeños y medianos productores rurales hasta entonces. Dentro de esta dinámica conflictiva, en 1967 se realizó en Salta el 5º Encuentro Nacional del Movimiento Rural de la Acción Católica. Del mismo participaron al menos dos obispos (de Salta y de Goya, Corrientes), dos gobernadores (de Salta y de Jujuy) y delegados del Movimiento Internacional de la Juventud Agraria y Rural Católica (Mijarc)²⁵, al cual estaba afiliado el Movimiento Rural argentino. Las principales resoluciones de este Encuentro estuvieron centradas en las tareas pedagógicas y formativas del Movimiento. No obstante, durante el evento se expresaron las “preocupaciones y las inquietudes” de los campesinos y campesinas provenientes de diferentes zonas. Así se hacían cada vez más claros los límites de una organización que había surgido con el objetivo de evangelizar y que “sentía crujir su estructura” ante la convulsionada realidad social y política de la Argentina en aquellos años, frente a las transformaciones en la Iglesia postconciliar, y de cara a las aspiraciones postergadas de los campesinos y campesinas que comenzaban a tener una experiencia organizativa y a fortalecer sus relaciones comunitarias en un proceso de politización de su vida cotidiana (Ferrara, 2007, p. 35).

En 1968 se realizó en Medellín la II Conferencia General del Consejo Episcopal Latinoamericano (Celam)²⁶. Este fue el escenario de presentación pública del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo en América Latina. En aquellos años, ésta era una región surcada por movimientos que luchaban por la liberación nacional y social,

ya fuese por la vía electoral y dentro del sistema político dominante, o por medio de la acción armada.

Podemos identificar entonces algunos rasgos del proceso de radicalización del Movimiento Rural que llevará a la formación de las Ligas Agrarias a mediados de 1970. En este decurso muchos sacerdotes que integraban el Movimiento en calidad de asesores espirituales, se “sienten más comprometidos con la realidad campesina que con la estructura eclesial” (Ferrara, 2007, p. 38).

Esta radicalización se profundizó con los ecos de la II Conferencia General del Celam, con la situación de América Latina y con los cambios en la Iglesia argentina, donde el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo tuvo un rápido crecimiento. Así, la preeminencia de lo educativo cedió paso a la importancia de la acción. En el mismo sentido, las instancias de formación del Movimiento comenzaron a implementar las metodologías que propuso el pedagogo brasileño Paulo Freire²⁷, que se convirtieron en la “respuesta a numerosos interrogantes” que venía formulando el Movimiento desde años atrás (Ferrara, 2007, pp. 38 y 40).

En 1969, año del Cordobazo, que –según Ferrara (1973)– también impactó en las reflexiones del Movimiento sobre su práctica, se realizó en Uruguay una reunión del Mijarc que analizó “la experiencia de aplicación del método de Freire en el medio campesino” (Ferrara, 2007, p. 40). En el documento final se proponía una formación que fuese “integral, que una fe y vida, que personalice. La reflexión conjunta a partir de la realidad vivida, y en cada actividad; buscando hacer continuamente un análisis crítico de la situación, permitiendo una efectiva participación de todos” (Ferrara, 2007, p. 41). En las resoluciones de esta reunión, Ferrara identifica el “núcleo central de la Pedagogía de Paulo Freire: partir de una búsqueda conjunta, extrayendo

de la Federación Agraria Argentina” como los “traidores al movimiento algaonero chaqueño” (Ferrara, 2007, p. 231 y Galafassi, 2005, p. 260).

²⁵ Entidad creada en 1954, que tenía su sede en Bélgica, y agrupaba a más de cien organizaciones rurales católicas. Estaba reconocida por la FAO, la OIT y Unesco como miembro consultivo, y también por el Vaticano como una Organización Católica Internacional. Más información en www.mijarc.org.

²⁶ El Consejo Episcopal Latinoamericano (Celam) celebró su Primera Conferencia en 1955 en Río de Janeiro, Brasil, impulsada sobre todo por los obispos Helder Camara (Brasil) y Manuel Larraín (Chile).

²⁷ Paulo Freire (1921-1997) fue un educador y pensador brasileño. Trabajó como alfabetizador y llegó a ser coordinador general del Plan Nacional de Alfabetización de Adultos de Brasil. También fundó el Movimiento de Educación de Base, patrocinado por el Episcopado brasileño. Una de sus obras principales, *Pedagogía del oprimido*, fue publicada en 1970 y sentó las bases para lo que se conocería como Pedagogía de la Liberación o Educación Popular. En sus obras Freire critica el sistema tradicional de la educación al que denomina educación “bancaria”. En cambio, propone un método para que los estudiantes y las estudiantes sean activos y puedan tomar conciencia de su propia situación. Esta toma de conciencia (que él denomina “concientización”) sirve como un paso hacia la auto-liberación de los oprimidos. De esta manera, los sujetos se convierten en protagonistas de su propia liberación.

elementos de la situación vivida, del contexto, para ir ampliando el campo del conocimiento con la acción y la reflexión constantes” (Ferrara, 2007, p. 42).

Este autor señala otro punto que considero central para este análisis. En las conclusiones de este encuentro se incluyó la siguiente formulación:

(...) aquí surge un problema: si se debe conseguir una horizontalidad, un diálogo, un crecer juntos, ¿cómo realizar una acción liberadora? Esta es la pregunta clave que todos nos estamos planteando, sin tener respuesta hecha. Todos estamos buscando. Sólo podemos encontrar respuestas aproximadas sobre la misma marcha de los acontecimientos [...] en la misma praxis (Ferrara, 2007, p. 43).

Esta búsqueda en pos de la horizontalidad, por la institución de relaciones menos jerárquicas, mecanismos más participativos y espacios de reflexión acerca de la práctica, guió buena parte de los proyectos de las organizaciones sociales que estudiamos en años posteriores. Asimismo, éstos constituyen rasgos característicos de las formas políticas y organizativas que estos grupos gestaron en los años ochenta y noventa.

Como dijimos, el Cordobazo tuvo repercusión en el Movimiento Rural que comenzó a interrogarse acerca de las mejores maneras de generar “conciencia crítica y reflexiva para poder asumir un verdadero compromiso” entre los “muchachos” -obreros y estudiantes- que “vivieron y participaron de los mismos”²⁸. En esta línea, la Conferencia Latinoamericana del Mijarc realizada en Chile en julio de 1969 permitió expresar la radicalización del Movimiento Rural en la Argentina y su consecuente alejamiento de la línea oficial de la Iglesia Católica.

Esto se comprueba en varios pasajes del documento final que analiza Ferrara (2007, p. 46 y sigs.). Allí se preguntaba si las organizaciones rurales vinculadas a la Iglesia “¿contribuyen a mantener el sistema actual o marchan a una renovación total?” (Ferrara, 2007, p. 49). La opción por responder afirmativamente el segundo término de la pregunta hizo que muchos laicos y curas que militaban en el Movimiento Rural se alejasen de las estructuras eclesásticas y confluyesen en la conformación de

las Ligas Agrarias.

Otro signo de la radicalización del Movimiento Rural fue el primer esbozo de crítica que realizaron a la propiedad privada. En el N° 116 de *Siguiendo la huella* (septiembre de 1969) señalaban que “se dice que la propiedad privada es un derecho natural [...] En este caso, lo natural es antihumano según la realidad”. Este cuestionamiento de la propiedad privada como antihumana o no cristiana, en tanto refuerza las desigualdades sociales y no es asignada a todos los hombres, aparecerá también en las Comunidades Eclesiales de Base que impulsaron las tomas y los asentamientos de 1981 en Quilmes.

En este proceso de transformación del Movimiento se realizó una nueva reunión de su Comité Nacional en Santa Fe, en septiembre de 1969. Allí se planteó que “es necesario pensar seriamente en un cambio en las estructuras del movimiento (nacional, regional, diocesano, de base, etc.) de manera de permitir más eficacia y funcionalidad dentro del movimiento y lograr una relación más directa con las bases”. Al llevar a la práctica este análisis, surgirán las primeras Ligas Agrarias en el Chaco un año más tarde.

La organización de las Ligas Agrarias y el alejamiento de la Iglesia

Los rasgos organizativos de las Ligas Agrarias pueden vincularse con diversas tradiciones y experiencias. Ferrara señala la de los campesinos y campesinas de Paraguay como antecedente de las Ligas Agrarias del Nordeste argentino (Ferrara, 2007, p. 51). La inclusión de la acción de las Organizaciones Campesinas de Paraguay en varios números de *Siguiendo la huella* como un ejemplo estimulante e inspirador, puede apoyar este análisis. Yo agrego la experiencia de Brasil y su Pastoral de la Tierra, que por aquellos años impulsó los primeros embriones de lo que luego sería el Movimiento Sin Tierra (MST)²⁹.

Por otra parte, a fines de octubre de 1970 se realizó en Río Tercero (Córdoba) el Encuentro Nacional de Jóvenes Agrarios, organizado por la Confederación de Juventudes Cooperativistas Argentinas, de la cual era parte la Unión de Cooperativas Algodoneras del Chaco (Ucal). En este Encuentro apareció claramente la necesidad

²⁸ *Siguiendo la huella*, N° 116, septiembre de 1969, citado en Ferrara (2007, p. 45).

²⁹ Para ampliar acerca de la formación de la Pastoral de la Tierra en Brasil y sus raíces bíblicas y religiosas, ver Barros Souza y Caravias (1988).

de crear organizaciones propias, independientes, que pudieran expresar los intereses y anhelos de los campesinos y campesinas. El movimiento cooperativista y el Movimiento Rural³⁰, se constituyeron así en las principales organizaciones que impulsaron la creación de las Ligas Agrarias.

En 1969 el Movimiento Rural estaba organizado en seis zonas a nivel nacional: Noroeste -con sede en Tucumán, que era la más numerosa con unos 1600 miembros organizados en 78 grupos-, Bonaerense, Pampa central, Nordeste, Cuyo y Patagonia (Ferrara, 2007, p. 36).

Fruto del proceso descripto, para fines de 1970 encontramos en vastas zonas rurales del Nordeste argentino diversos grupos campesinos que, impulsados por el Movimiento Rural de la Acción Católica, tenían experiencia en:

- la organización y participación de grupos con un funcionamiento democrático, tendiente a la horizontalidad;
- la discusión de cuestiones de su realidad inmediata y nacional, es decir la reflexión sobre su propia práctica;
- la participación en espacios de formación orientados por las metodologías de la educación popular de Paulo Freire; y
- la creación de cooperativas de producción y consumo.

Como expresión del proceso de lucha y organización del campesinado, y sostenido por el crecimiento del Movimiento Rural y sus relaciones con otras organizaciones, se realizó el Primer Cabildo Abierto de las organizaciones campesinas del Chaco en Presidencia Roque Sáenz Peña, el 14 de noviembre de 1970. Esta reunión, impulsada sobre todo por el Movimiento Rural de la Acción Católica y la Juventud Cooperativista Chaqueña³¹, contó con la participación de más de cuatro mil “colonos y campesinos” chaqueños, y marcó el nacimiento de las Ligas Agrarias Chaqueñas³² (Ferrara, 2007, p. 52). El detonante que permitió aglutinar al flamante movimiento fue la oposición

a la concesión de un millón de hectáreas en el Chaco y Formosa a la firma Agrex, de capitales norteamericanos y argentinos. La parte argentina de la firma era propiedad de la familia del futuro presidente Lanusse, lo que otorgó dimensión nacional a la lucha (Ferrara, 2007, p. 52).

El Estatuto de las Ligas Agrarias Chaqueñas definía la organización como una “entidad gremial y de concientización agraria que agrupa a las Ligas Agrarias de las colonias agrícolas de la provincia del Chaco y zonas vecinas” (artículo 1 del Estatuto de las Ligas Agrarias Chaqueñas, tomado de Ferrara, 2007, p. 204). Entre sus fines se incluía “la toma de conciencia permanente de todos los afiliados”, “el desarrollo integral, la formación y la participación activa del campesinado en la decisión de la vida del Chaco, con personalidad propia, con visión de un cambio auténtico, con sentido nacional y popular”, y “la renovación del cooperativismo y la creación de cooperativas de producción” (artículos 4, 5 y 8 del Estatuto de las Ligas Agrarias Chaqueñas, tomado de Ferrara, 2007, p. 205).

Como lo expresé antes, una de las cuestiones centrales que sostuvieron las acciones iniciales de las Ligas Agrarias fue la denuncia de los grupos que monopolizaban la comercialización de los productos agrarios. La lucha contra las empresas que detentaban el monopolio de la comercialización -por ejemplo, contra los acopiadores- tenía una larga tradición en la organización de los pequeños y medianos productores rurales argentinos, que podemos remontar al Grito de Alcorta, movimiento originado en la ciudad santafesina de Alcorta en 1912³³. Este fue el antecedente inmediato del surgimiento de la Federación Agraria Argentina (Grela, 1985).

La presencia de esta tradición de lucha y organización agrarias también está presente en el surgimiento de las Ligas. Por ejemplo, en su discurso del 8 de febrero de 1971, el obispo Di Stéfano, que por entonces apoyaba claramente a las Ligas, manifestó en alusión al Grito de Alcorta, que “si al Chaco no le quedan soluciones, será necesario memorar los tiempos heroicos de las luchas agrarias” (Ferrara, 2007, p. 149).

Por su parte, la Federación Agraria Argentina participó en los momentos previos a la constitución formal de las Ligas Agrarias. Sin embargo, como lo

³⁰ Todavía ligado a la Iglesia Católica.

³¹ Vinculada a la Unión de Cooperativas Algodoneras (Ucal).

³² Como señala Ferrara (2007), la tradición cooperativista en el Chaco se remonta a los primeros inmigrantes europeos que llegaron a la provincia en la primera mitad del siglo XX. La dimensión del movimiento cooperativo chaqueño se puede descubrir al leer, por ejemplo, que para 1963 había 83 cooperativas en el Chaco que agrupaban a 15.000 productores medianos y pequeños (datos de la Dirección Nacional Cooperativa tomados de Ferrara, 2007, p. 130).

³³ Para ampliar acerca del Grito de Alcorta, ver Grela (1985).

señalé, pronto surgieron los primeros conflictos. En un comienzo el Movimiento Rural confluyó en acciones de protesta y movilizaciones junto a la Federación Agraria, por ejemplo en un acto realizado en septiembre de 1970 en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña que reunió a más de 5.000 campesinos y campesinas. Sin embargo, ya en ese acto se vislumbraban las diferencias que más adelante se profundizarían entre ambas organizaciones. El Presidente de la Federación Agraria Argentina, Antonio Di Rocco, tuvo un discurso conciliador hacia el gobierno militar y buscó diluir la situación de conflicto³⁴. En cambio, Osvaldo Lovey -referente del Movimiento Rural y luego de las Ligas Agrarias del Chaco, quien en 1970 tenía 21 años- planteó la necesidad de radicalizar la lucha y no dejarse seducir con “promesas vacías” (Ferrara, 2007, p. 126).

La relevancia que cobraba el naciente movimiento agrario se evidenciaba en la solidaridad que recibió de parte de otras organizaciones, tales como sindicatos de obreros urbanos, estudiantes universitarios y pequeños comerciantes. Por ejemplo, luego del mencionado acto realizado en Presidencia Roque Sáenz Peña se produjo un apagón en la mayoría de los comercios de esa ciudad, y en muchos de Resistencia, como señal de apoyo a los productores rurales organizados en las que dos meses más tarde serían las Ligas Agrarias Chaqueñas.

A partir de lo expuesto, comprobamos que las Ligas Agrarias y el Movimiento Rural que las impulsaban, en la medida en que fortalecían un proyecto propio, se alejaban no sólo de la jerarquía y la línea oficial de la Iglesia, sino también del sindicalismo rural que hasta entonces había dominado la organización de los pequeños y medianos productores y los campesinos y campesinas. La “doble fidelidad” -hacia la Iglesia o los sindicatos rurales y hacia el movimiento campesino- se tensionaba al máximo, y esa tensión comenzaba a resolverse a favor de los campesinos y campesinas. Ante el surgimiento de las Ligas Agrarias, el Movimiento Rural mantuvo su existencia, pero reformulado como agrupación de apoyo político a estas organizaciones.

Entonces, el Movimiento Rural de la Acción Católica, al acercarse a las necesidades y aspiraciones

cotidianas de los campesinos y campesinas, recorrió un camino que se presentaba cada más divergente respecto de la línea oficial de la Iglesia. El trabajo de Ferrara analiza el caso de monseñor Di Stéfano³⁵ como ejemplo de este proceso de alejamiento entre la jerarquía eclesiástica y el Movimiento Rural, que había impulsado las Ligas Agrarias³⁶.

En efecto, en un comienzo Di Stéfano apoyó el trabajo del Movimiento Rural y avaló el surgimiento de las Ligas. Sin embargo, cuando éstas “revelaron poseer energía propia”, el obispo “se esforzó por frenar las Ligas y hacerlas retornar al rol pacifista y reformista con que él las concibiera” (Ferrara, 2007, p. 59)³⁷. Algo similar sucedió en el Movimiento Agrario Misionero, que recibió en sus primeros tiempos el apoyo del obispo de Posadas, monseñor Kemerer, quien luego se alejó de la organización (Galafassi, 2008).

Por otra parte, Ferrara sostiene que las Ligas Agrarias constituyeron “la primer experiencia de organizaciones independientes del campesinado pobre y medio, que ya desde su nacimiento apuntan a convertirse en potentes instrumentos de organización y lucha, aportando como rasgo particular el hecho de inaugurar la aparición del campesinado en la escena política nacional” (Ferrara, 2007, p. 53). Asimismo, este autor resalta el apartidismo (Ferrara, 2007, p. 54) de estas organizaciones.

Al respecto, el documento de formación de las Ligas Agrarias Chaqueñas, de noviembre de 1970, declaraba

(...) la absoluta prescindencia y libertad política de las Ligas Agrarias a efectos de buscar exclusivamente el desarrollo, la formación y la participación activa del campesinado en la decisión de la vida del

³⁴ Antonio Di Rocco fue Ministro de Agricultura y Ganadería durante el gobierno militar de Alejandro Agustín Lanusse.

³⁵ Ítalo Di Stéfano fue obispo de San Roque (Presidencia Roque Sáenz Peña) entre 1964 y 1980. Según algunas fuentes, este obispo tuvo actitudes de complicidad con la última dictadura militar (ver <http://www.desaparecidos.org/arg/iglesia/complice/4.html>). Monseñor Di Stéfano falleció en octubre de 2002.

³⁶ Roze también analiza este enfrentamiento para el caso de las Ligas Correntinas, donde se produjeron tomas de iglesias por parte de los fieles por los conflictos abiertos entre la “Iglesia oficial y los sacerdotes del Tercer Mundo” (Roze, 1992, p. 116).

³⁷ Claro que hubo sacerdotes que siguieron apoyando y participando del Movimiento Rural y luego de las Ligas. Por ejemplo, a fines de junio de 1971 el cura del pueblo de Tres Isletas (en el Chaco) inició una huelga de hambre para exigir la liberación de tres campesinos miembros de las Ligas que habían sido detenidos luego de una manifestación. La huelga duró más de dos días y fue levantada cuando los colonos salieron en libertad (Ferrara, 2007, p. 159).

Chaco, con personalidad propia en un sentido de cambio auténtico, [...] nacional y popular.³⁸

En marzo de 1973, ante la coyuntura electoral, esta misma organización reafirma su “posición de que el movimiento mantendrá su total prescindencia política partidista”.³⁹

El Movimiento Agrario de Misiones (MAM) compartía esta perspectiva. En una nota publicada en *Amanecer Agrario* en enero de 1973 se planteaba que el MAM no debía “meterse en política”, pero que eso no significaba que a sus miembros no les interesara la política o no interviniesen en la vida política⁴⁰. En la misma publicación, no meterse en política se asociaba a no “embanderarse con un partido” y se reivindicaba “hablar de política” distinguiendo “dos políticas”. La “de los grandes, de los explotadores, que es la politiquería”, y la “otra política. La política del pueblo”⁴¹.

Por otra parte, frente a los llamados de Lanusse a celebrar lo que se conoció como el Gran Acuerdo Nacional (GAN)⁴², que implicaba el llamado a elecciones controladas y restringidas, el referente de las Ligas Agrarias Chaqueñas, Osvaldo Lovey expresó estos cuestionamientos:

¿para qué larga las elecciones el gobierno?
¿Será esta la solución? ¿No será que al disputar con mi vecino por este o aquel partido nos vamos a distraer de los problemas que tenemos? Y más aún, ¿no será para dividirnos, para sembrar la división entre nosotros?”
(Tomado de Ferrara, 2007, p. 160).

Se expresó así el distanciamiento entre las

instituciones de la democracia representativa, liberal, y las prácticas de las organizaciones sociales surgidas a partir de procesos territoriales y que valorizaban la construcción de relaciones de proximidad, comunitarias.

Como dije, la concepción de las Ligas como organizaciones no vinculadas a los partidos políticos y la desconfianza respecto de la participación electoral, no implicaron que aquellas no estuviesen involucradas en política⁴³. En una entrevista al referente Carlos Píccoli, que publicó el periódico *La Comuna* el 8 de noviembre de 1972 y que recogen Ferrara (2007, p. 196) y Galafassi (2005, p. 286), el primero señaló que los integrantes de las Ligas “no queremos personería jurídica. Queremos ser dueños de nosotros mismos”⁴⁴ y rechazó “estar dentro del sistema porque luchamos contra él. En vez de un sistema de explotación y de opresión [...] nosotros queremos construir un sistema de liberación”. Por otra parte, el punto 6 del documento fundacional de las Ligas declaró “la absoluta prescindencia y libertad política de las Ligas Agrarias Chaqueñas” y su afán por buscar “la participación activa del campesinado en la vida del Chaco, con personalidad propia” (tomado de Ferrara, 2007, p. 201).

Se abrió así un espacio de participación política -en los asuntos públicos, comunitarios, como expresión del conflicto social y organizado colectivamente- que no estaba directamente relacionado con la política clásica concebida en términos partidarios o sindicales. Ferrara da cuenta de esta cuestión y expresa que:

(...) al tiempo que las Ligas rechazan ‘la política’, su accionar va abriendo en el campo un camino, antes inexistente, que es político y tiene una dirección política, y que va desbrozando el terreno para arribar, en un plazo no necesariamente largo, a la

³⁸ Tomado de Ferrara (2007, p. 54).

³⁹ “Manifiesto a la Opinión Pública, a todo el campesinado y futuros gobernantes”, publicado en *El Campesino* (Presidencia Roque Sáenz Peña, marzo de 1973, p. 3). Citado en Galafassi (2005, p. 263).

⁴⁰ *Amanecer Agrario*, segunda quincena de enero de 1973, tomado de Ferrara (2007, p. 253).

⁴¹ *Ídem*. Asimismo, luego del triunfo de Cámpora el 11 de marzo de 1973, el MAM llamó a “apoyar y controlar el gobierno popular” en consonancia con la consigna de la llamada Tendencia Revolucionaria del peronismo (Vilá, 2000; citado en Galafassi, 2005, p. 256).

⁴² El Gran Acuerdo Nacional fue un intento de salida política de la dictadura militar que Lanusse impulsó en julio de 1971. Consistía básicamente en el establecimiento de un calendario que concluía con la realización de elecciones de las cuales quedaba excluido el peronismo. Tanto este partido como la mayoría de las fuerzas políticas rechazaron el plan de Lanusse, que fracasó antes de poder desarrollarse. El 11 de marzo de 1973 se realizaron las elecciones presidenciales que ganó la fórmula Cámpora-Solano Lima, representando al Frejuli, el Frente Justicialista de Liberación Nacional que expresaba al peronismo y sus aliados. Para ampliar acerca del GAN, ver, entre otros, Tortti (1998).

⁴³ Galafassi señala, además, que existieron vinculaciones entre las Ligas Agrarias y sectores de la izquierda peronista, particularmente la Juventud Peronista. Esto sobre todo en los meses previos y luego del triunfo de Cámpora en marzo de 1973 (Galafassi, 2005, p. 254).

⁴⁴ Podemos vincular esta frase al conflicto que se generó en los asentamientos de Quilmes en 1984, cuando el gobierno exigió la conformación de Sociedades de Fomento que reemplacen a las asambleas y comisiones existentes, como condición para dialogar con los vecinos asentados. Éstos rechazaron en un primer momento esta exigencia, aunque luego cedieron a la constitución de las formas legales solicitadas. En varias entrevistas realizadas se pueden comprobar estas contradicciones. Por ejemplo, J.C. señala la desconfianza que existía hacia la conformación de las Sociedades de Fomento y la concepción de que ellos ya estaban organizados según modalidades propias que el Estado despreció.

conclusión de que la política tradicional debe ser reemplazada por otra política, explícita y compartida por el campesinado (Ferrara, 2007, p. 55).

En la misma línea, el periódico *Siguiendo la huella* en el número de agosto de 1971, se dirigió a los miembros de las Ligas pidiéndoles que “no dejemos que haga otro lo que a nosotros nos toca realizar”⁴⁵. De esta manera, los campesinos y campesinas descubrieron, en la práctica concreta y en el proceso de lucha cotidiano, sus capacidades, sus posibilidades y su fuerza colectiva. Uno de los documentos preparatorios del Primer Congreso de las Ligas Agrarias Chaqueñas, realizado en enero de 1971, sostuvo que: “el campesino descubrió ahora que es poseedor de una fuerza incalculable, y que tiene todos los medios para ponerla en funcionamiento, organizándose en sus propias colonias” (tomado de Ferrara, 2007, p. 141).

En los años iniciales de estas organizaciones la represión que recibieron por parte del Estado también fue un elemento que fortaleció su construcción. En efecto, cuando fracasaron los intentos por cooptarlas o por apaciguar el conflicto con medidas engañosas, el gobierno militar reaccionó a la creciente organización de las Ligas con represión. Esta represión fue justificada por algunos medios de comunicación. Por ejemplo, en el diario *La Prensa* del 27 de febrero de 1972 se decía que detrás de las Ligas Agrarias se perfilaba “la mano oculta del comunismo” (citado en Galafassi, 2005, p. 251).

Así como la reacción colectiva frente a la represión estatal contribuyó al fortalecimiento de las organizaciones agrarias en sus primeros años de vida, luego del golpe de Estado de 1976 las persecuciones, secuestros y desapariciones contribuyeron a “liquidar a las organizaciones” (Galafassi, 2005, p. 281). Esta represión sistemática incluyó a varios dirigentes de las Ligas. Por otra parte, la política criminal de la dictadura militar contra las diferentes Liga Agrarias⁴⁶ encontró una justificación en la relación que algunas de ellas mantuvieron con organizaciones como Montoneros. Por ejemplo, la represión generalizada que se llevó a cabo luego del copamiento del aeropuerto local “El

Pucú” y el intento de ocupación del Regimiento de Infantería de Monte N° 29 de Formosa, por parte de Montoneros el 6 de octubre de 1975, incluyó la detención de numerosos miembros y referentes de las Ligas Campesinas Formoseñas. Esto a pesar de que este movimiento había adherido al duelo declarado por los soldados caídos en esas acciones (Galafassi, 2005, p. 281).

Producto de las tensiones crecientes, la ruptura entre el Movimiento Rural y la jerarquía eclesiástica se formalizó en mayo de 1972, cuando la XXV Asamblea de la Conferencia Episcopal Argentina resolvió “retirarle al Movimiento Rural la pertenencia a la Acción Católica, prohibiéndole el uso de la denominación de la Acción Católica” (Ferrara, 2007, p. 60; y Lasa, 1987, p. 66). La carta que redactó el Movimiento Rural para defenderse de esta expulsión nos permite conocer la dimensión que había adquirido el trabajo de organización rural que impulsaba. Allí se expresó que había, a mediados de 1972, más de 30.000 familias organizadas en torno a las Ligas Agrarias en las provincias del Nordeste (Ferrara, 2007, p. 60). Además, esta carta lamentó que “los cristianos comprometidos en movimientos son abandonados por sus pastores” (Ferrara, 2007, p. 60). Por su parte, Forni (1987), basándose en el trabajo de Borón y Pegoraro (1985), sostiene que las familias organizadas en las Ligas Agrarias fueron más de 40.000 (Forni, 1987, p. 50).

Otra prueba de la magnitud que adquirieron las Ligas es el número de delegados que concurrieron al Primer Congreso de las Ligas Agrarias Chaqueñas, realizado el 23 y 24 de enero de 1971 en Presidencia Roque Sáenz Peña. De éste participaron 60 delegados que expresaban la voluntad de 27 colonias agrícolas (Ferrara, 2007, p. 142). Asimismo, en la marcha que impulsaron las Ligas Agrarias Chaqueñas hacia Resistencia el 31 de enero de 1972, participaron 10.000 manifestantes, de los cuales 8.000 eran integrantes de las Ligas Chaqueñas y 2.000 habían llegado desde Santa Fe (Ferrara, 2007, p. 168). Por otra parte, las Ligas Chaqueñas editaron su propio periódico a partir de septiembre de 1972. Se denominó *El Campesino* y alcanzó una tirada de 10.000 ejemplares (Ferrara, 2007, p. 188). Además, para octubre de 1972 ya estaban conformadas las siguientes organizaciones, además de las Ligas Chaqueñas: las Ligas Agrarias del Norte de Santa Fe, el Movimiento Agrario

⁴⁵ Tomado de Ferrara (2007, p. 56).

⁴⁶ Ejecutada a través de operativos militares específicos como el Toba IV (Galafassi, 2008).

Misionero (MAM)⁴⁷, las Ligas Campesinas Formoseñas⁴⁸, las Ligas Agrarias Correntinas⁴⁹ y agrupamientos más pequeños en Entre Ríos.

Entre las cuestiones que discutió el Primer Congreso de las Ligas Agrarias Chaqueñas destaco el punto acerca de la “organización y funcionamiento de las Ligas”. Allí se plantearon tres preguntas disparadoras del debate; éstas fueron: “¿es necesario un organismo central de las ligas?, ¿cómo lo formaremos?, ¿cómo continuar con la promoción de las Ligas en otras colonias?” (Ferrara, 2007, p. 142). Estas preguntas demuestran el lugar central que ocupaba en las Ligas la discusión acerca de las formas organizativas del agrupamiento que estaba surgiendo.

Allí lo organizativo no era concebido como algo dado o ya establecido, sino como expresión de una práctica y de un proceso de reflexión acerca de ella. No era el resultado de un programa único decidido por otros, sino que surgía de la experiencia que se transitaba en forma cotidiana y colectiva. Así, el primer punto del temario del Segundo Congreso de las Ligas Agrarias Chaqueñas, realizado en mayo de 1971, proponía “establecer las bases de organización definitiva de las Ligas”, dando cuenta de que la cuestión no se había saldado luego del Primer Congreso desarrollado cinco meses antes (Ferrara, 2007, p. 151).

Ferrara analiza las Ligas Agrarias como “organizaciones de base, nacidas desde abajo y estructuradas sobre métodos democráticos” (Ferrara, 2007, p. 133). Las Ligas estaban organizadas por colonias agrícolas, con comisiones y asambleas que funcionaban en cada una de ellas. Por ejemplo, en los primeros tiempos de las Ligas Agrarias Chaqueñas participaron campesinos de al menos 33 colonias organizados en comisiones de trabajo (Ferrara, 2007, p. 133). Para mayo de 1971 estas Ligas ya nucleaban a más de 60 colonias.

Este autor también subraya los “rasgos comunitarios” que caracterizaron a las Ligas Agrarias desde sus inicios y que éstas contribuyeron a fortalecer (Ferrara, 2007, p. 149). Roze, por su parte, enfatiza las “ideas comunitarias” que se recrearon en Corrientes a través de espacios

como los fogones populares⁵⁰, que eran ámbitos de encuentro en donde se potenciaba el “espíritu de sociabilidad y festivo” y se reforzaba la “acción comunitaria” en cada población rural (Roze, 1992, p. 117). En efecto, las colonias -que como lo dije constituían la base a partir de la cual se organizaban las Ligas- pueden ser concebidas como “verdaderas unidades comunales” en las que se despliegan experiencias cooperativas muy arraigadas en la zona (Ferrara, 2007, p. 154). Lasa también destaca, para el caso del Chaco, la “resemantización de la idea de comunidad agraria” que propuso el Movimiento Rural en su impulso a las organizaciones agrarias (Lasa, 1987, p. 61).

Las colonias estaban conformadas por un número variable de familias. Las personas que componían cada colonia estaban vinculadas por “lazos de amistad o parentesco que dan fluidez a las relaciones” (Ferrara, 2007, p. 155). Fue a partir de estas redes sociales de organización situadas en cada colonia que se originaron las *Comisiones de Colonias de las Ligas Agrarias*, elegidas en asamblea. De esta manera, en las colonias se superponían redes sociales que instituían lo común, vinculando relaciones de diversos tipos: familiares, de amistad, de afecto, de similar condición productiva, reivindicativas o gremiales, entre otras. Así se produjo un proceso de politización de los vínculos y prácticas cotidianos que masificó las Ligas en la mayoría de las provincias del Nordeste argentino.

Las *Comisiones de Colonia*, que eran elegidas en las *Asambleas de Colonia*, conformaban el núcleo organizativo básico de las Ligas Agrarias⁵¹. Entre varias *Comisiones de Colonia* de una misma región se integraba el *Comité de Lucha Zonal*. Así como las Asambleas de Colonia eran la instancia organizativa inicial, el *Congreso General* era el espacio que reunía a todos los delegados y delegadas de las diferentes colonias que integraban la *Unión de Ligas Agrarias* a escala provincial. El *Congreso General* elegía a los diez miembros de la *Comisión Coordinadora Central*, que duraban un máximo de tres años

⁴⁷ Que nació el 28 de agosto de 1971 en una asamblea reunida en la ciudad de Oberá, de la que participaron 95 delegados representando a 65 colonias (Galafassi, 2008).

⁴⁸ Que surgieron en septiembre de 1971.

⁴⁹ Que se conformaron en julio de 1972.

⁵⁰ Esta iniciativa puede vincularse con la experiencia de organización territorial a través de encuentros denominados “fogones comunitarios” que fueron impulsados a mediados de los ochenta por, entre otros, Agustín Ramírez en Quilmes (Vommaro, 2010).

⁵¹ Para esta descripción nos basamos en las características de las Ligas Agrarias Chaqueñas. El funcionamiento de otras organizaciones era similar, como se demuestra en el análisis del Movimiento Agrario Misionero que realiza Galafassi (2008). Allí también la forma asamblearia y la participación directa, junto al rol central de los delegados de cada colonia, constituían la base de la organización del Movimiento.

en sus funciones y debían tener más de 20 años de edad. A su vez, las diferentes Ligas de cada provincia conformaron la *Coordinadora Regional del Nordeste* y luego la *Coordinadora Nacional de Ligas y Movimientos Agrarios*. Ésta impulsó un paro agrario nacional en noviembre de 1974⁵².

De esta manera, el funcionamiento asambleario se constituyó en uno de los pilares de la organización de las Ligas, lo que estimuló la participación de un número creciente de campesinos y campesinas en ellas. Esta participación creciente fue alimentada, además, porque los únicos requisitos estatutarios que debía cumplir un campesino o campesina para ser miembro de una Liga, eran ser mayor de 15 años y abonar una cuota anual por núcleo familiar, que era casi una décima parte de la que cobraba en aquellos años la Federación Agraria Argentina (Ferrara, 2007, p. 157). En varios escritos producidos por las Ligas Agrarias Chaqueñas se resalta la dimensión colectiva, participativa y comunitaria de esta organización. Por ejemplo, en el folleto “Qué son las Ligas Agrarias” -destinado a la formación interna y al conocimiento de la organización por parte de nuevos miembros-, se sostiene que “a la cosa la dirigimos entre todos” y que “siempre se respetan las decisiones tomadas en cada colonia, en las asambleas y en los congresos” (“Qué son las Ligas Agrarias”, tomado de Ferrara, 2007, p. 239).

Además, los mecanismos asamblearios para la deliberación y toma de decisiones estaban asegurados por el Estatuto de las Ligas Agrarias Chaqueñas. En su Artículo 16 establecía que “la autoridad máxima de la Liga Agraria de colonia será la Asamblea de socios. Ésta estará integrada por todos los socios y se reunirá por lo menos cada cuarenta y cinco días” (artículo 16 del Estatuto de las Ligas Agrarias Chaqueñas, tomado de Ferrara, 2007, p. 205). Según el Artículo 17, sus atribuciones eran amplias ya que tenía la facultad de resolver “las líneas de acción a seguir en la colonia” y “todo otro tema que se considere de importancia” (artículo 17 del Estatuto de las Ligas Agrarias Chaqueñas, tomado de Ferrara, 2007, p. 206). Además, la *Asamblea de Colonia* elegía no sólo a los miembros de la *Comisión de Colonia* -que podían durar en sus cargos hasta tres años-, sino también a los delegados que integraban el *Congreso*

General, que era la “máxima autoridad de la Unión de Ligas Agrarias” (artículo 22 del Estatuto de las Ligas Agrarias Chaqueñas, tomado de Ferrara, 2007, p. 206).

Con el crecimiento de las Ligas Agrarias los principios de “ver, juzgar y actuar” que habían guiado al Movimiento Rural, fueron sustituidos por lo que los referentes agrarios denominan “las cuatro patas de una mesa” (Ferrara, 2007, p. 157). Éstas eran: consulta con la base, organización, concientización, y movilización. Según los miembros más activos de las Ligas, ninguna de estas “patas” debía desarrollarse en desmedro de las otras para evitar que la mesa se desnivelase.

Como ya vimos, un aspecto central en el proyecto desplegado por las Ligas era la capacitación, que se realizaba bajo el lema de que “capacitarse no es aprender muchas cosas, sino saber lo que nos hace falta para llevar adelante nuestra tarea” (tomado de Ferrara, 2007, p. 153). En el Segundo Congreso de las Ligas Chaqueñas se le otorgó un lugar clave a los cursos y actividades de capacitación dentro del proceso de fortalecimiento de la organización. Por su parte, el Estatuto fundacional del MAM estableció entre los objetivos de la organización “la capacitación y la renovación y el sano desarrollo del cooperativismo” (artículo 5 del Estatuto de fundación del Movimiento Agrario Misionero, citado en Galafassi, 2008).

A pesar de las rupturas y cambios que produjeron las Ligas Agrarias en cuanto a proyecto político, formas organizativas y vínculo con el Estado, los espacios de capacitación y formación estaban concebidos de acuerdo con el propósito de la “toma de conciencia”. Esto era una expresión de las concepciones políticas de la época, de las cuales a las Ligas les costaba alejarse en muchos aspectos.

Por otra parte, en el seno de las Ligas Agrarias también se debatió la posibilidad de desplegar su práctica política a través de la acción directa, y no sólo mediante el reclamo al Estado. Como parte de las acciones de lucha que discutió el Quinto Congreso de las Ligas, realizado en junio de 1972, se incluyeron las ocupaciones de rutas y las tomas de los galpones de los acopiadores (Ferrara, 2007, p. 186). En este sentido, los paros generales de agricultores que organizaron las Ligas Chaqueñas en octubre de 1972, y que recibieron el apoyo de organizaciones agrarias de las provincias vecinas, incluyeron cortes de ruta en varias ocasiones y

⁵² Ver Galafassi (2005, p. 281) y Diario *La mañana* del 1º de noviembre de 1974.

lugares (Ferrara, 2007, p. 192).

Galafassi también señala que a medida que las acciones se radicalizaban, se multiplicaban las “medidas de acción directa como el corte de rutas o su bloqueo con clavos ‘miguelito’” (Galafassi, 2005, p. 263). Por ejemplo, el paro organizado por el MAM en enero de 1972, en medio de una fuerte crisis de la producción tealera, incluyó medidas de acción directa y un acuerdo con los obreros rurales que trabajaban en la cosecha del té⁵³. Los productores que integraban el Movimiento no entregaron el té a los secaderos y se aliaron a los trabajadores y trabajadoras rurales nucleados en la Fatre, para impedir que los grandes productores pudieran colocar su cosecha. Para no perder sus jornales, los obreros y obreras no dejaron de cosechar, pero informaban a los miembros del MAM cuando un camión estaba cargado y listo para partir desde los campos tealeros hacia los secaderos, para que éstos impidieran el transporte, incluso apelando al vuelco del té sobre la ruta (Galafassi, 2008). Otro ejemplo de la relación que se estableció entre el movimiento agrario y los sindicatos obreros fue la integración de las Ligas Agrarias Correntinas a la CGT de Goya en 1972 (Roze, 1992, p. 119).

La posibilidad de tomar tierras también estuvo presente en el horizonte de las Ligas, aunque con distintas variantes⁵⁴. En las Ligas Chaqueñas se trató más de reafirmar los derechos de quienes ocupaban tierras fiscales o de frenar el avance de la concentración de la propiedad de la tierra en manos de los monopolios. Por su parte, las Ligas Campesinas Formoseñas impulsaron algunas tomas de nuevas tierras⁵⁵ -que según Galafassi tuvieron un carácter espontáneo (Galafassi, 2005, p. 265)- y desplegaron diversas acciones en torno a esta cuestión⁵⁶. Por ejemplo, en julio de 1973 se

produjeron en Formosa

(...) una serie de tomas y ocupaciones por parte de campesinos en forma individual, y ante las cuales, sólo en algunos casos intervienen las Ligas Campesinas Formoseñas, siempre después de haberse producido las ocupaciones y sólo para gestionar ante los organismos correspondientes la legalización de dichas ocupaciones, que eran reprimidas por la policía (Galafassi, 2005, p. 280).

Roze también comenta los episodios de tomas de tierras sucedidos en Formosa (1992, p. 165). En todos los casos, la defensa de las tierras ya ocupadas o las tomas de nuevas tierras, se justificaban en términos de reparación de una injusticia y de recuperación de las tierras por parte de sus legítimos dueños (Galafassi, 2005, p. 265; Roze, 1992, p. 166). Esto era sostenido además por una concepción cristiana que proponía la fidelidad a las disposiciones de los Evangelios. Un documento de las Ligas Campesinas Formoseñas planteaba que:

(...) ¡la tierra debe ser del que la trabaja! Es decir, no debe constituir más un bien de renta, un bien que se alquila para producir una renta. La concepción cristiana sostiene que la tierra debe entregarse a aquellos que la trabajan, y no ser de señores que sólo cobran alquiler a fin de mes, o a fin de año (Documento “La ley de tierras en la provincia de Formosa”, producido por las Ligas Campesinas Formoseñas en 1971. Tomado de Galafassi, 2005, p. 268).

El acceso, la tenencia y el usufructo de la tierra no eran concebidos entonces sólo en términos jurídicos o de derecho ciudadano, sino que eran vistos como formas de cumplir la palabra divina y de restablecer relaciones más justas e igualitarias entre los campesinos. Así, las Ligas Campesinas plantearon que distribuir la tierra entre quienes la trabajan significaba “conseguir la justicia en el campo”⁵⁷. Para Roze, estas tomas de tierras significaron para sus protagonistas “una recuperación de lo que les pertenecía [...], es decir un acto de justicia realizado por sí mismos, sin mediación alguna” (Roze, 1992, p. 166).

En un sentido similar, en la misma entrevista

⁵³ Si bien la relación más importante se estableció con la Federación Argentina de Trabajadores Rurales y Estibadores (Fatre), Galafassi menciona que en Misiones existió un sindicato clasista de trabajadores rurales que se llamó Movimiento de Obreros Rurales Independiente Misionero (Morin), que mantuvo relación con el MAM (Galafassi, 2008).

⁵⁴ Para un trabajo acerca de procesos de tomas de tierras agrarias en la misma época en Chile, consultar a Marín (1973).

⁵⁵ Según el Censo Agropecuario de 1960, el 68% de las tierras cultivables de Formosa estaban en manos del Estado y una gran parte de ella se encontraba improductiva en ese año. Dato tomado de Galafassi (2005, p. 269).

⁵⁶ Según Buzzela, Percíncula y Somma (2008, p. 5), las Ligas Agrarias Correntinas también plantearon “la expropiación de las tierras improductivas”. En el mismo sentido, Roze menciona que el lema del II Congreso de las Ligas Agrarias Correntinas, realizado en mayo de

1974, fue “ni hombres sin tierras, ni tierras sin hombres” (Roze, 1992, p. 126).

⁵⁷ Documento de las Ligas Campesinas Formoseñas de diciembre de 1971, citado en Galafassi (2005, p. 271).

que cito unos párrafos más arriba, C. Píccoli señaló que:

(...) la tierra es para quien la trabaja. Hay que expropiar los latifundios, entregar la tierra a los campesinos y a sus hijos. ¿Cómo se hará el trabajo después? La gente lo dirá: en forma cooperativa, en forma comunitaria, en forma individual. Pero la tierra será únicamente para quien la trabaje (Tomado de Ferrara, 2007, p. 196).

Se adelantaban así ideas acerca de otras formas de organizar la producción agraria, aún embrionarias, pero alternativas a la lógica capitalista. Y también se esbozaba, con la frase “la tierra será únicamente para quien la trabaje”, la noción de que quien tiene tierra debe “merecerla”. Estas concepciones sostenían la posibilidad de tomar tierras como una acción legítima y reparadora, que en este caso se podía producir en el ámbito agrario⁵⁸, pero que casi una década más tarde se desplegó en zonas urbanas.

8. La participación juvenil en las Ligas Agrarias

Ferrara destaca que las Ligas Agrarias estaban constituidas por “jóvenes ruralistas” (Ferrara, 2007, p. 55). Por ejemplo, Osvaldo Lovey tenía 21 años cuando asumió como uno de los principales referentes de las Ligas Agrarias Chaqueñas. Además, en el temario del Cabildo Abierto a partir del cual surgieron las Ligas Agrarias Chaqueñas (en noviembre de 1970), se incluyeron discusiones acerca de la mujer campesina y sobre la juventud, junto a las problemáticas de tierras, la comercialización y los créditos, entre otras (Ferrara, 2007, p. 135).

Por otra parte, la “notoria juventud” de los referentes de las Ligas se comprueba en la composición etaria que tuvo la primer Comisión Central de las Ligas Agrarias Chaqueñas. Ésta estaba conformada por siete miembros, de los cuales cuatro tenían menos de 30 años y dos de ellos menos de 25. Así, el promedio de edad de los integrantes de esta Comisión era de 31 años (Ferrara, 2007, p. 143).

Además, los trabajos de capacitación y formación -fundamentales en el proyecto de las Ligas Agrarias- estaban especialmente dirigidos a la juventud con el objetivo de “acrecentar la capacidad de decisión, participación y conducción” de los jóvenes campesinos (artículo 14 del Estatuto de las Ligas Agrarias Chaqueñas, tomado de Ferrara, 2007, p. 205). Reforzando la importancia de la participación juvenil en las Ligas, Roze señala que, junto al Movimiento Rural, “el canal de incorporación de las organizaciones agrarias al proceso liguista serán los centros Juveniles Cooperativistas, tomando el modelo de participación de la Ucal en el Chaco” (Roze, 1992, p. 137).

Por su parte, el Movimiento Rural también era una organización con un alto grado de participación juvenil. Desde su creación estuvo estrechamente relacionado con la Asociación Juvenil de la Acción Católica (Roze, 1992, p. 147). Además, como lo señalé, integró el Movimiento Internacional de la Juventud Agraria y Rural Católica (Mijarc).

El lugar de la mujer en la organización también era importante. El periódico *Amanecer Agrario*, que publicó el MAM desde 1972, tenía una página fija dedicada a la problemática de la mujer campesina. Asimismo, es destacable en este punto el caso de Norma Morello, una maestra secuestrada por fuerzas del gobierno militar, quien se convirtió en un símbolo de la lucha de las Ligas durante los meses en los que permaneció privada de su libertad, y fue la principal oradora en el acto que celebró su liberación (Ferrara, 2007, p. 57; Vommaro, 2010). Ferrara menciona también que una de las oradoras centrales del acto que organizaron las Ligas Agrarias Chaqueñas en febrero de 1971 en Presidencia Roque Sáenz Peña, era mujer, y que su discurso fue muy aplaudido (Ferrara, 2007, p. 147).

Por otra parte, este autor también enfatiza que las Ligas eran organizaciones que incluían a toda la familia. Estaban construidas, en buena medida, con base en vínculos familiares, de afinidad y afecto.

Esto se expresó en un documento producido por las Ligas Campesinas Formoseñas. Allí se decía que estas organizaciones eran “de todas las familias del campo”. El texto era un folleto de formación dirigido a niños y niñas, en el que se defendía el paro activo como herramienta de lucha (Ferrara, 2007, p. 258). Y también se plasmó en otro documento que defendía el paro activo que impulsaron las Ligas Agrarias Chaqueñas en octubre de 1972. Allí

⁵⁸ Si bien Galafassi señala que las Ligas no tomaron tierras como práctica sistemática, el acceso a la tierra “implicaba una cuestión de peso para aquellos productores no propietarios” (Galafassi, 2005, p. 250). A su vez, el problema de la tierra era más profundo en provincias como Corrientes o Formosa, y en esta última hubo algunas experiencias de toma de tierras para la producción agraria (Galafassi, 2005, p. 254).

se apelaba a la “fuerza y la unidad que tenemos las familias del campo organizadas” (Tomado de Galafassi, 2005, p. 262).

Bidaseca (2008) también subraya la participación juvenil y femenina en las Ligas Agrarias. Para esta autora “los *cadres* intelectuales del movimiento fueron las/os jóvenes”. Asimismo, Bidaseca afirma que:

(...) algunas mujeres se destacaron por su aparición en la esfera pública provocando un cambio cultural importante. A pesar de la impronta eminentemente machista del lema liguista “no hay hombres sin tierra ni tierra sin hombres”, lo cierto es que las Ligas habilitaron nuevos espacios para la participación política de las mujeres que pudieron llegar, por primera vez en la historia política de la/os colonas/os, a emitir sus discursos en el espacio público colonizado por los varones (Bidaseca, 2008, p. 130).

Sin duda, el discurso que Norma Morello pronunció en Goya tras su liberación, fue una expresión de los señalamientos citados.

9. Comentarios finales

En este artículo presento los principales elementos que caracterizaron a las distintas Ligas Agrarias de las provincias del Nordeste argentino desde su creación a fines de 1970, hasta su disolución a mediados de 1976.

Entre los puntos característicos de las Ligas que vinculo con otras experiencias de organización en las que el protagonismo juvenil es un elemento central en la configuración de sus características distintivas, destaco los siguientes:

- Relación con sectores de la Iglesia Católica en los momentos iniciales de la organización, y luego distanciamiento y ruptura entre ambos.
- Desarrollo de experiencias de producción cooperativa (sobre todo en los casos de Chaco y Misiones, distintos entre sí⁵⁹). La organización cooperativa se lleva también a

la esfera de la circulación y el consumo.

- Institución del territorio como dimensión privilegiada de la práctica política y social. La territorialización de la acción de las Ligas es referida por todos los autores y autoras consultados, especialmente por Galafassi (2005 y 2008) y Roze (1992).
- Despliegue de la acción directa como modalidad de expresión del conflicto social territorialmente situado.
- Protagonismo juvenil en la dinámica de las organizaciones liguistas. Encuentro esta importante participación de los jóvenes y de las jóvenes en otro tipo de organización -distinta a los partidos políticos y a los sindicatos-, tanto en el Cordobazo como en otras experiencias que estudiamos de los años ochenta y noventa (Vázquez & Vommaro 2008 y 2009).
- Construcción de vínculos comunitarios como sustento principal de la organización. Estas relaciones se desplegaban en el territorio. En su constitución, los grupos asociados a la Iglesia Católica tuvieron un lugar fundamental.
- Concepción de que la tierra debe ser para quien la trabaja y para quien la merece. Esto se relaciona con la visión cristiana acerca de que la tierra, como creación divina, debía ser para todos los seres humanos. Era, además, un requisito para lograr la situación de justicia e igualdad que debía guiar la práctica del buen cristiano, según las líneas eclesísticas que se expandieron luego del Concilio Vaticano II.
- Establecimiento de vínculos transversales entre distintas clases y grupos sociales (campesinos, proletariado, clases medias). Más adelante observaremos la confluencia entre trabajadores y trabajadoras urbanos y sectores medios (por ejemplo, estudiantes) en el Cordobazo. Esto contribuyó a la constitución de un sujeto social múltiple, sin filiaciones de clase únicas o excluyentes.
- Estas relaciones interclasistas expresaron, también, un estrecho vínculo entre la dinámica rural y la urbana. Los múltiples lazos entre los procesos del campo y la ciudad se expresaron también en las tomas de tierras y los asentamientos (por ejemplo, en las migraciones internas que llevaron

⁵⁹ Mientras en el Chaco existía la Ucal, una unión de cooperativas, en Misiones se había conformado una Federación de cooperativas, lo que otorgaba menos unidad al movimiento cooperativo y posibilitó, según Galafassi (2008) y Roze (1992), que en este último caso se conformase una “capa burocrática de dirigentes que terminaban defendiendo intereses propios sin consultar al conjunto” (Galafassi, 2008).

a muchos habitantes de las provincias del Nordeste a protagonizar estas ocupaciones, y en la concepción acerca de la tierra que se configuró al calor de la práctica histórica), y en varios movimientos de trabajadores y trabajadoras desocupados, como el MTD de Solano, que mantuvo vínculos con organizaciones campesinas como el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Mocase) o la Red Puna.

De esta manera, también podemos establecer relaciones entre algunas de las características de las organizaciones agrarias que existieron en los años noventa y aún continúan, y las Ligas Agrarias de los setenta. En este sentido, un referente del MAM expresaba en un testimonio de 2003 citado en Ferrara:

(...) la garantía está en la organización solidaria. La relación que antes teníamos con la gente era más a partir de la política [...] hoy la relación es más mano a mano, más jugando nuestro cuero con la suerte de los compañeros. Al final, así nacimos nosotros, creo que estamos llegando a donde habíamos empezado (Ferrara, 2007, p. 270).

Este “llegar a donde habíamos empezado” nos habla de una práctica que es recuperada, reactualizada, y también transformada, tendiendo puentes con las experiencias de los primeros años setentas interrumpidas por la dictadura militar.

Todos los textos relevados coinciden en que para mediados de 1976 las Ligas se hallaban sumamente debilitadas o muy dispersas. Sin embargo, la disolución de las Ligas luego del golpe de 1976 no puede vincularse sólo con la fuerte represión que sufrieron estas organizaciones desde su mismo nacimiento.

Es necesario considerar diversos conflictos internos que atravesaron las Ligas, y también los posicionamientos distintos que existieron frente al gobierno peronista de 1973 y los cambios que se produjeron en él luego de 1974. Por ejemplo, el MAM tuvo en 1974 al menos dos escisiones: la del movimiento de Agricultores Misioneros Agremiados (AMA), por derecha; y la de las Ligas Agrarias Misioneras (LAM), por izquierda (Galafassi, 2008 y Bartolomé, 1982).

Por otra parte, los conflictos internos por los que atravesaban las Ligas Agrarias se expresaron también en el Parlamento Agrario que se realizó en

Villa María (Córdoba) a mediados de 1974. Allí se enfrentaron, según el análisis de Roze, dos líneas: la política y la gremial (Roze, 1992, p. 141). Esta fue la última reunión conjunta de las Ligas Agrarias y marcó el “comienzo de la liquidación de las Ligas Agrarias” (Roze, 1992, p. 143). Los cambios políticos que se produjeron en la época generaron condiciones adversas tanto para quienes sostenían la posibilidad de un acuerdo con el gobierno peronista, como para quienes se inclinaban por los reclamos gremiales y corporativos, crecientemente rechazados y reprimidos a raíz de la política de acercamiento a los intereses del capital financiero y de represión del conflicto social que se expandió a partir de fines de 1974 (Roze, 1992, p. 143).

Finalizo este trabajo con la caracterización de las Ligas que formulan Buzzela, Percíncula y Somma (2008). Esta autoras definen las Ligas Agrarias como “experiencias de autonomía y solidaridad” (2008, p. 5). Para ellas las Ligas:

(...) rebasaron la visión corporativa y su accionar se extendió a toda la vida comunitaria. Interpeló a la familia en su conjunto y densificó las relaciones sociales, reconfigurando los sentidos y las prácticas. De esta manera, se consolidaron valores como la solidaridad, la identificación con el par, la preponderancia del interés colectivo por sobre el individual, el espíritu crítico y la organización colectiva (2008, p. 6).

Sostengo que muchos de estos valores y prácticas están presentes en las experiencias de organización de base territorial y comunitaria de las décadas del ochenta y noventa que estudiamos. Desde ya, las relaciones que establecemos no son lineales, sino que están necesariamente mediadas por los diferentes momentos históricos en los que despliegan su proyecto cada una de las organizaciones.

Lista de referencias

- Alvarado, S. V., Martínez, J. E. & Muñoz, D. (2009). “Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales de la juventud”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*. 1 (7), pp. 83-102.
- Aguirre, A. (Ed.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Madrid: Boixareu.

- Antunes, R. (2009). "Diez tesis sobre el trabajo del presente (y el futuro del trabajo)", en J. C. Neffa; E. Garza & L. Muñiz. *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. Buenos Aires: Clacso-CAICYT.
- Archetti, E. (1988). "Ideología y organización sindical: las ligas agrarias del norte de Santa Fe", *Desarrollo Económico*, 111 (28).
- Bartolomé, L. (1982). "Base social e ideología en las movilizaciones agraristas en Misiones entre 1971 y 1975". *Desarrollo Económico*, 85 (22).
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bidasecca, K. (2008). "El poder de la comunidad y la trama simbólica del pasado. Reflexiones en torno a las prácticas sedimentadas de las Ligas Agrarias en el repertorio de acciones de la/os colona/os en el fin de siglo", en A. Natalucci (Ed.). *La comunicación como riesgo. Sujetos, movimientos y memorias*. La Plata: Al Margen.
- Borón, A. & Pegoraro, J. (1985). "Luchas sociales en el agro argentino", en: P. González-Casanova, P. *Historia política de los campesinos latinoamericanos*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Botero, P., Torres, J. & Alvarado, S. V. (2006). "Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*. 2 (6). pp. 565-612.
- Buzzela, N., Percíncula, A. & Somma, L. (2008). "Ligas Agrarias Correntinas: una aproximación a la mirada desde el actor". Ponencia en el Congreso *Pre ALAS*, Corrientes.
- Coller, X. (2000). *Estudios de caso*. Madrid: CIS.
- Ferrara, F. (1973). *Qué son las ligas agrarias*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferrara, F. (2007). *Los de la tierra. De las Ligas Agrarias a los movimientos campesinos*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Forni, F. (1986). "Reflexión sociológica sobre el tema de la religiosidad popular", *Sociedad y Religión*, 3.
- Forni, F. (1987). "Catolicismo y modernidad en América Latina", *Sociedad y Religión*, 5.
- Forni, F. (1987b). "Derechos humanos y trabajo de base: la reproducción de una línea en el catolicismo argentino", *Sociedad y Religión*, 7.
- Galafassi, G. (2005). "Rebelión en el campo. Las Ligas Agrarias de la región Chaqueña y la discusión del modelo dominante de desarrollo rural (1970-1976)", en Lázaro & Galafassi (Comp.), *Sujetos, política y representación del mundo rural. Argentina 1930-1975*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galafassi, G. (2008). "El Movimiento Agrario Misionero en los años setenta. Protesta, movilización y alternativas de desarrollo rural", *Revista Herramienta*, 38 Año XII.
- Geertz, C. (1993). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discover of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Grela, P. (1985). *El grito de Alcorta*. Buenos Aires: Ceal.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Buenos Aires: Paidós.
- Jones, D., Manzelli, H. & Pecheny, M. (2007). "La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C", en A. L. Kornblit (Coord.). *Metodologías Cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos*. Buenos Aires: Biblos.
- Lasa, C. (1987). "Un proceso de mediación política. Movimiento Rural y Ligas Agrarias Chaqueñas", *Sociedad y Religión*, 7.
- Lazzarato, M. (1994). "El ciclo de la producción inmaterial", *Revista Derive Approdi*, 4.
- Marín, J. (1973). "Las tomas", *Revista Marxismo y Revolución*, 1.
- Necoechea, G. (2006). "Mi mamá me platicó: punto de vista, clase y género en dos relatos de mujeres", *Taller*, 23.
- Negri, A. (1980). *Del obrero masa al obrero social*. Barcelona: Anagrama.
- Negri, A. (1999). *Las verdades nómadas & General Intellect, poder constituyente, comunismo*. Madrid: Akal.
- Pozzi, P. & Scaglia, M. (2008). *Historias del PRT-ERP II. Entrevistas con Humberto Tumini*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA/Imago Mundi.
- Pozzi, P. & Schneider, A. (2000). *Los setentistas. Izquierda y clase obrera: 1969-1976*. Buenos Aires: Eudeba.

- Roze, J. (1992). *Conflictos agrarios en la Argentina. El proceso liguista*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Salas, E. (2006). *La resistencia peronista. La toma del frigorífico Lisandro de la Torre*. Buenos Aires: Altamira.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). "Grounded Theory Methodology. An Overview", en N. Denzin & Y. Lincon (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.
- Tortti, M. (1998). "Protesta social y "nueva izquierda" en la Argentina del "Gran Acuerdo Nacional", *Taller. Revista de Sociedad, Cultura y Política*. 6 (3).
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vázquez, M. & Vommaro, P. (2008). "La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs)", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 2 (6), pp. 485-522.
- Vázquez, M. & Vommaro, P. (2009). "Sentidos y prácticas de la política entre la juventud organizada de los barrios populares en la Argentina reciente". *Revista Cuadernos del Cendes*, 70.
- Virno, P. (2002). *Gramática de la multitud*. Traducción de Eduardo Sadier. Buenos Aires: Mimeo.
- Vommaro, P. (2006). "Acerca de una experiencia de organización social: las tomas de tierras y los asentamientos de 1981 en Solano", *Revista de Historia Bonaerense*. 31, Año XIII.
- Vommaro, P. (2008). "El trabajo territorial y comunitario en las organizaciones de trabajadores desocupados: el caso del MTD de Solano", en S. Pereyra, G. Pérez & F. Schuster (Eds.). *La Huella Piquetera. Avatares de las organizaciones de desocupados después de 2001*. La Plata: Al Margen.
- Vommaro, P. (2009). "Territorio, subjetividades y producción social: un acercamiento a algunas modalidades de organización de la producción en el capitalismo contemporáneo", en R. Izquierdo, H. Palermo, M. Schiavi, A. Schneider, J. Solul, & P. Vommaro, *Trabajadores. Un análisis sobre el accionar de la clase obrera en la segunda mitad del siglo XX*. Buenos Aires: Herramienta.
- Vommaro, P. (2009b). "Territorios, organizaciones sociales y migraciones: las experiencias de las tomas de tierras y los asentamientos de 1981 en Quilmes", *Espaço Plural*, 20.
- Vommaro, P. (2009c). "Las organizaciones sociales urbanas de base territorial y comunitaria y el protagonismo juvenil: dos experiencias en Quilmes 1981-2004". *Periferias*, 17, Año 12.
- Vommaro, P. (2009d). "Territorios, organizaciones sociales y migraciones: las experiencias de las tomas de tierras y los asentamientos de 1981 en Quilmes", *Espaço Plural*, 20.
- Vommaro, P. (2010). "Política, territorio y comunidad: las organizaciones sociales urbanas en la zona sur del Gran Buenos Aires (1970-2000)". Tesis doctoral: Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Director: Federico Schuster. Co-Director: Pablo Pozzi.

Referencia para citar este artículo: Hurtado, D. R. (2011). “Ciudadespacios”. Recorridos y tránsitos de las prácticas culturales de jóvenes por la ciudad de Popayán. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 215 - 226.

“Ciudadespacios”

Recorridos y tránsitos de las prácticas culturales de jóvenes por la ciudad de Popayán*

DEIBAR RENÉ HURTADO**

Profesor Titular. Universidad del Cauca. Director grupo de investigación Urdimbre de la Universidad del Cauca.

Artículo recibido noviembre 5 de 2010; Artículo aceptado febrero 3 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** *En el contexto de una ciudad como Popayán (Colombia), se hace muy interesante visibilizar cómo la práctica del skate bording, de la capoeira, del teatro, del death metal, y la práctica política en el movimiento estudiantil, se convierten en prácticas de subjetivación y en escenarios de configuración de imaginarios, en razón a que es a través de éstos que algunos jóvenes y algunas jóvenes se agrupan para compartir un interés común. Estas prácticas son generadoras de espacios y de itinerarios que implican la creación o la apropiación de la ciudad. Sin embargo, estos espacios tienen como característica que no están vinculados a un lugar o a un territorio en especial, sino que son parte de unos tránsitos que están marcados por la movilidad, la funcionalidad y la conveniencia.*

Palabras clave: Ciudad, jóvenes, prácticas de subjetivación.

“Cidadespaços”

Percursos e trânsitos das práticas culturais de jovens pela cidade de Popayán

• **Resumo:** *No contexto de uma cidade como Popayán (Colômbia), se torna muito interessante visualizar como a prática do skate, da capoeira, do teatro, do death metal e a prática política no movimento estudantil se convertem em práticas de subjetivação e em cenários de configuração de imaginários, em razão aos quais é que alguns jovens e algumas jovens se agrupam para compartilhar um interesse comum. Estas práticas são geradoras de espaços e de itinerários que implicam a criação ou a apropriação da cidade. Contudo, estes espaços têm como característica o fato de que não estão vinculados a um lugar ou a um território em especial, senão que são parte de trânsitos que estão marcados pela mobilidade, a funcionalidade e a conveniência.*

Palavras-chave: Cidade, jovens, práticas de subjetivação.

* Este artículo de reflexión se deriva de los hallazgos de mi tesis doctoral “La configuración de significaciones imaginarias del deseo en jóvenes urbanos de la ciudad de Popayán”. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales - Centro de estudios avanzados en Niñez y Juventud/Cinde. La investigación fue desarrollada entre agosto de 2003 y agosto de 2007 con préstamo condonable, según contrato N° 056-2005. Agradezco expresamente a la Universidad del Cauca por el tiempo otorgado en comisión de estudios de doctorado para realizar la investigación en los años anteriormente mencionados. Con este trabajo busqué comprender las significaciones imaginarias de deseo en jóvenes urbanos de la ciudad de Popayán, mostrando cómo para ello es necesario urdir entramados de interdependencia a partir de las prácticas de subjetivación y de la experiencia del mundo de las jóvenes y los jóvenes. Este ejercicio comprensivo me mostró además cómo el skate bording, la capoeira, el teatro, el death metal, y la práctica política en el movimiento estudiantil, se convierten en espacios de libertad transitoria y en campos de posibilidad para la configuración de imaginarios. En tal sentido, la investigación me permitió visibilizar a las jóvenes y a los jóvenes como actores sociales que habitan, recorren y apropian la ciudad de Popayán, creando en ella otros centros y otros mapas de la ciudad deseada; tal es el énfasis que comparto en este artículo. Igualmente pude ver el carácter atópico del deseo expresado en mixturas, ambigüedades, hibridaciones y ambivalencias presentes en sus procesos de significación, y por último, la manera como estos escenarios de vivenciación de la corporeidad configuran otras formas de ser sujeto.

** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rude-Colombia-sede Universidad del Cauca. Dirección postal: Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad del Cauca. Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. Edificio Antiguo Liceo. Kra. 3ª Número 3N 100. Correo electrónico: deibarh@unicauca.edu.co, deibarh@yahoo.es.

“Cityspaces”

Routes and transit of youth cultural practices through Popayán

• **Abstract:** *In Popayán, the context of the city becomes very interesting to make visible how the practices of skate boarding, capoeira, teather, death metal, and the political practice in the student's movement become in subjectivation practices and settings of configuration of imaginary meanings, whose reason is why some grouped young people share common interests. These practices are generators of spaces and itineraries that involve the creation or appropriation of the city. However these spaces have as characteristic the fact they are not attached to a special place or territory, but are part of some transits marked by mobility, functionality, and fellowship.*

Key words: City, young people, subjectivation practices.

-1. Metodología. -2. “Ciudadesespacios”. -3. Crear y buscar espacios de encuentro. Formas de recorrer la ciudad. -4. Diversión, libertad y transformación. Entramado de goce y solidaridad. 5- A manera de cierre. -Lista de referencias.

No tiene sentido dividir las ciudades en estas dos clases (felices o infelices), sino en otras dos: las que a través de los años y las mutaciones siguen dando su forma a los deseos y aquellas en las que los deseos, o logran borrar la ciudad, o son borrados por ella.

Italo Calvino

1. Metodología

Tipo de estudio:

Esta investigación la ubiqué dentro del enfoque cualitativo de investigación social, dado que comprendió las significaciones imaginarias en el contexto histórico donde éstas se producían, pero también desde el mundo de la vida de las jóvenes y los jóvenes. Mi interés se centró en comprender las prácticas sociales y la construcción de realidad social desde las perspectivas de los propios actores, desde su cotidianidad y desde sus vivencias, la mayoría de ellas relacionadas con el espacio urbano.

De acuerdo con las necesidades de la investigación, opté por el principio de complementariedad (Murcia & Jaramillo, 2000)¹, debido a que los imaginarios eran múltiples y requería diferentes metodologías que han sido utilizadas por estudios emergentes cualitativos. La complementariedad la asumo en primer lugar como principio, en la medida en que recurre a nivel teórico a dar orientaciones epistemológicas para comprender la complejidad de la(s) realidad(es) sociales; podría ubicar la otra perspectiva de complementariedad en el diseño, al apoyar

la interpretación de sentido en los diferentes momentos del proceso, desde la teoría sustantiva y desde la teoría formal con pretensión de validez, y también al optar por apoyarse en diferentes tradiciones metodológicas: Etnografía reflexiva, Hammersley y Atkinson (1994), Historia de vida, Creswell (1998) y Teoría fundada, Strauss y Corbin (2002), que permiten la utilización de herramientas propias de ellas.

Técnicas e instrumentos

Realicé en un primer momento cinco grupos focales con distintos grupos de jóvenes en la ciudad de Popayán. La información recogida la sistematice utilizando teoría fundada, y con las categorías emergentes procedí a desarrollar observación participante de las prácticas culturales seleccionadas²: diez historias de vida de los informantes y las informantes clave, entrevistas en profundidad, y la realización de un dibujo que fue por ellos posteriormente descrito. Una vez realicé la interpretación de sentido y definí las categorías, éstas las compartí con los informantes y las informantes clave, buscando darle mayor confiabilidad a mi interpretación y retroalimentarme con sus aportes.

¹ Principio de complementariedad que ha sido usado en otras investigaciones realizadas en la línea de jóvenes e imaginarios sociales. Para ampliar, ver en: Murcia y Jaramillo (2005), Murcia (2008) y Hurtado (2008).

² Escogí las prácticas culturales juveniles seleccionadas bajo el criterio de que en ellas se realizara algún tipo de producto cultural, bien fuera corpóreo, musical o escrito, o que mixturara las anteriores expresiones.

2. “Ciudadespacios”

Es necesario en este momento, y de acuerdo con lo planteado anteriormente en relación con los tránsitos, aclarar la razón por la cual he usado el juego de palabras “ciudadespacios”. Inicialmente debo resaltar que con la expresión “ciudades” en plural no estoy haciendo referencia a ciudades distintas sino, desde la perspectiva poética de Italo Calvino (1999, p. 60), a la forma en que «... a veces ciudades diferentes se suceden sobre el mismo suelo y bajo el mismo nombre, que nacen y mueren sin haberse conocido, incomunicables entre sí». Este sucederse sobre un mismo suelo, sólo es posible desde el andar por la ciudad, desde las trayectorias que afirman o transgreden, desde la experiencia de quien vive la ciudad, de quien la niega o se la apropia. La otra parte del juego de palabras es el espacio en plural (espacios), o sea aquello que De Certeau denominara el *lugar practicado*, ese cruzamiento de movilidades producido por «... las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales» (2000, p. 129).

Son los espacios que están vinculados con acciones y experiencias de sujetos históricos, en tanto tienen una existencia espacial. Pero a esta existencia espacial, puesta en el contexto de mi investigación, le es inherente el tránsito por la denominada “ciudad blanca”, o por “la ciudad universitaria”, denominación de Popayán a la cual le subyacen unos imaginarios sociales de pureza y religiosidad³, o de una ciudad para jóvenes en moratoria social⁴. Visibilizar estos tránsitos en esta ciudad, tiene la pretensión de contextualizar la relación entre ciudad y subjetividad; o sea, la manera como la ciudad los interpela, como la ciudad se vive, como se vive el espacio, donde el espacio es existencial y la existencia espacial⁵;

una afectación mutua donde se ponen en escena elementos estilísticos, históricos, afectivos. Se trata de una ciudad que desde su relación centro-periferia, como desde su arquitectura, convierte sus espacios en lugares de enunciación. Así, las estructuras visibles y funcionales de la ciudad se constituyen en máquinas de sentido con efectos múltiples, que van desde el aplastamiento unificador a la re-singularización liberadora de la subjetividad individual y colectiva (Guattari, 1993). La ciudad se convierte en el espacio que posibilita la apertura o el bloqueo de prácticas de subjetivación⁶ y, por lo tanto, la emergencia de singulares formas de subjetividad.

Es entonces en estos tránsitos, en estas prácticas culturales y políticas, desde las cuales ellos y ellas habitan la ciudad y desde las cuales van configurando su subjetividad, sus vínculos, sus deseos, sus búsquedas. Líneas de fuga para salir de la estética católica, de la asfixia escolar, de la realidad vivida, de los problemas cotidianos. Espacios de libertad en los que pueden hacer lo que quieran y lo pueden hacer por gusto, donde pueden alcanzar el máximo nivel de actuación o de *performance*⁷, o igualmente la posibilidad de realizar la práctica sólo con el objeto de divertirse, de tener “*la vivencia de un trance donde no los amarra nada*”. En fin, espacios de creación de productos comunicativos para expresar sus puntos de vista para llegar a otros y a otras desde una postura crítica.

Las prácticas de subjetivación se convierten en espacios de encuentro, en lugares para divertirse, para pasarla bien, para salir del estrés, pero también para soñar que otras cosas pueden ser posibles. En este sentido, el grupo permite el encuentro con otros y otras que están buscando o luchando por las mismas cosas, que están intentando cambiar la realidad que viven; pero en lo inmediato es el

³ Durand (2005) plantea cómo en la misma constelación simbólica convergen lo brillante, lo luminoso, lo solar, lo dorado, lo puro, lo blanco, lo azul, lo real, lo vertical. Toda esta constelación simbólica se ubica en el régimen diurno del imaginario, régimen de la trascendencia donde el afán purificador se restablece a través del agua lustral. Durand muestra cómo el agua lustral por excelencia es la nieve, ya que purifica tanto por la blancura como por el frío.

⁴ Este último aspecto será de gran importancia considerarlo, ya que la mayoría de las informantes y los informantes de la investigación se encontraban estudiando, habían terminado o estaban terminando la universidad.

⁵ La noción de espacio vivido implica la fijación del sujeto en un medio

contextual, un anclaje posible que se relaciona con las maneras concretas en que se recorre la ciudad, con que se frecuenta, con la relación de diversos puntos de referencia; por lo tanto, con el sentido o los sentidos que se configuran de ella (Merleau-Ponty, 2000).

⁶ Para Foucault, la subjetivación es una práctica, y es en este sentido en que las prácticas culturales consideradas en el trabajo las asumo como prácticas de subjetivación, ya que en ellas se llevan a cabo procedimientos «... que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad» (Foucault, 1996, p. 48).

⁷ Asumido como forma de actuación que implica presentación de sí mismos ante los otros.

espacio para soñar sitios de práctica, de apoyo, y la posibilidad de ser respetados y respetadas y de tener una vida tranquila.

Igualmente resalto la contingencia de los compromisos que los unen y la diversidad de razones que los llevan a pertenecer a estos grupos de jóvenes, las dinámicas heterogéneas de relación y las maneras cambiantes en que ellos y ellas se van adaptando al grupo. Así mismo, es necesario acentuar que son espacios que no están vinculados al barrio, a la cuadra o a la esquina, sino que son lugares de práctica y de encuentro que se constituyen en su hábitat. De igual forma, es preciso resaltar que estos espacios no han sido propuestos por las industrias del ocio ni del consumo, como ha sucedido en la ciudad con los lugares de rumba, de los cuales podemos mencionar lo que fue “*la noventa y cuarta*”⁸ y posteriormente “*la estación*”. Estos jóvenes y estas jóvenes han configurado una red de espacios que gozan de una cierta autonomía con relación a los lugares anteriormente mencionados; el consumo hace parte de sus dinámicas, de sus prácticas y de sus discursos, pero no juega un papel determinante en la configuración de sus espacios. Desde esta perspectiva se configuran otras ciudades dentro de la ciudad, otras ciudades más coloridas que se mixturán con la “ciudad blanca” y que la descentran en la dinámica de los tránsitos y recorridos propios de sus prácticas.

3. Crear y buscar espacios de encuentro. Formas de recorrer la ciudad.

Los territorios simbólicos configurados por los jóvenes y las jóvenes redefinen la ciudad desde las dinámicas propias de los grupos; esto implica no sólo la visibilidad que generan de ciertos lugares por

donde transitan, sino la apropiación de espacios para la realización de sus prácticas o para sus encuentros. Entonces, casas, calles, parques, andenes, garajes, corredores universitarios, cafeterías, adquieren una nueva significación en función de sus intereses. De ahí que la noción de espacio público, en relación con la funcionalidad del lugar, puede que no coincida con los usos dados por los jóvenes y las jóvenes, razón por la cual en algunas ocasiones son expulsados. Ellos y ellas desean espacios de práctica, y no tenerlos los lleva a apropiárselos a su manera, así sean prohibidos; esto los hace sentir como realizando una práctica marginal en la cual se consideran excluidos. El siguiente testimonio lo refrenda:

A mí me gustaría que más que un reconocimiento tuviéramos como la oportunidad de que nos dieran espacios para realizar la práctica, pero desafortunadamente aquí en este contexto no hay en dónde patinar; básicamente nos toca es la calle y no somos reconocidos por nadie [...] entonces uno muchas veces es marginado porque golpea a la gente o porque la misma policía no deja patinar, bueno en este caso no se nota, pero cuando salimos a otros lugares donde son sitios, digámoslo así, prohibidos, nos sacan muy rápido (I:03/Gr: Skb/Tec: Ep/R:22/G:M)⁹.

La ciudad no tiene espacios diseñados para que ellos y ellas realicen su práctica; los espacios existentes son espacios públicos que ellos y ellas transforman en lugares adecuados, donde las prácticas hacen que se rompa el ordenamiento social de la ciudad. Algunos de los lugares de práctica son alquilados (salones y garajes), pero los pre-conceptos de los vecinos y vecinas (considerándolos como desocupados o drogadictos) o de la misma familia, la intensidad de la música y el ruido que producen, hace que de estos espacios también sean expulsados, así que de forma permanente están cambiándose de un lugar a otro. Otros informantes señalan:

Ensayábamos por allá al frente de las Bethlemitas, eso se alquilaba por horas, después eso lo quitaron y ahí ni más, en la casa del guitarrista allá vamos a ensayar ahora

⁸ “La noventa y cuarta”, denominada así por las jóvenes y los jóvenes, correspondió a un momento histórico de la ciudad (2002-2004) en el cual en la carrera novena con calle cuarta (plazoleta de la iglesia San Francisco) fueron ubicados varios bares considerados los lugares “IN” y que por lo tanto tuvieron un enorme suceso. Se llamó la noventa y cuarta como una analogía paródica de la zona rosa de Bogotá. Esta zona de ocio provocó que los jóvenes y las jóvenes se apropiaran de la plazoleta de San Francisco los días jueves, viernes y sábado, en las horas de la noche hasta la madrugada. La enorme presión realizada por aquellos habitantes que consideraron violentado el lugar, teniendo en cuenta que se encontraba en el centro histórico y al frente de una iglesia, provocó su desplazamiento. Posteriormente y con la construcción —por fuera del centro histórico— del centro comercial “La estación”, este lugar pasó a remplazar a “la noventa y cuarta”, debido a la ubicación nuevamente de bares. Actualmente aún existen los bares en este lugar pero no poseen el grado de convocatoria que alcanzó “la noventa y cuarta” en su mejor momento.

⁹ En los códigos utilizados (I: corresponde a número de informante, Gr: al grupo de jóvenes, Tec: a la técnica de recolección información utilizada, R: al número del relato y G: al género).

(I:05/Gr:Dm/Tec:Hv/R:23/G:M).

Que nos uniéramos y lo que yo siempre he tenido pensado, tener un sitio donde patinar, donde no nos echen, donde no nos saquen, donde tengamos nuestros módulos, no sé si ahora te distes (*Sic*) cuenta, nos van a echar del *Parque de la salud* también, entonces lo ideal sería un sitio específico para patinar (I:03/Gr:Skb/Tec:Ep/R:25/G:M).

Estos procesos de apropiación, trastrocamiento o desplazamiento en términos de la funcionalidad, se enfrentan a los procesos de racionalización de la ciudad que hace de ella un campo de operaciones programadas y controladas; pero al mismo tiempo son los jóvenes y las jóvenes quienes posibilitan el enriquecimiento del espacio con nuevos atributos:

Pues sí, hay muchos lugares donde uno llega y siente como una buena energía (I:01/Gr:Cp/Tec:Ep/R:95/G:F).

Claro, digámoslo por la perfección del sitio para patinar, o sea, es perfecto para patinar, entonces uno se arriesga, es por eso, porque el lugar le da las condiciones precisas para hacer una práctica ideal (I:03/Gr:Skb/Tec:Ep/R:24/G:M).

Para los jóvenes y las jóvenes, la búsqueda de espacios de reunión y de práctica es muy importante. Ellos y ellas deben desplazarse por la ciudad buscando lugares adecuados para la realización de sus prácticas; lugares donde puedan realizar sus actividades en cualquier momento y sin tener condicionamientos de ningún tipo, lo que implica libre acceso y posibilidad de hacer lo que se quiera, pero además en donde puedan guardar los implementos y encontrarse. La necesidad de estos espacios es una de las justificaciones de estos tránsitos y además una de las razones por las cuales ellos y ellas se sienten al margen de la configuración de la ciudad:

Después nos quedamos escampano debajo de la caseta y mientras tanto realizamos un círculo para jugar con un balón de fútbol, hasta que un *skate* propuso que por qué no se iban para el coliseo de Palacé, los demás le dijeron que ¡listo!, pero que cuando escampara, éste les respondió que no esperaran, que se fueran así lloviendo. Los demás aceptaron, entonces nos dirigimos a pie y mojándonos hasta el coliseo del barrio Palacé (Gr:Skb/Tec:Dc/R:122/G:M).

De esta manera transitan la ciudad en una especie de correría urbana, lo que implica acuerdos para definir a qué lugar van y en dónde se reúnen. Esta decisión depende de qué actividad pretendan desarrollar en cada jornada, lo que implica a su vez decidir de acuerdo con la necesidad concreta que se plantee en el lugar de reunión, ya que lo que se pretende hacer sólo se decide en el momento en que están los sujetos integrantes del grupo. En este sentido, un joven *Skate* nos dice:

Yo antes patinaba en las salesianas [...] ahí al comienzo yo creo que se empezaron a reunir, ya después cuando se armó un grupo más grande, pues ya se iba a diferentes sitios, a volar, deslizar andenes, ahí ya digámoslo según una opinión grupal, o sea entre todos se elige qué es lo que se quiere hacer, si se va a volar, si se va a deslizar, ¿si me entendés? (I:03/Gr:Skb/Tec:Ep/R:15/G:M).

En el caso de la *capoeira* y la banda de *deth metal*, los lugares donde realizan las prácticas tiene dos características: puede ser un lugar alquilado que sirve de espacio para guardar los instrumentos y algunas cosas propias de la práctica, pero al mismo tiempo son lugares públicos que ellos buscan, donde hacen sus reuniones y presentaciones y donde se encuentran con otros practicantes. El espacio propio desde esta perspectiva se considera de gran importancia:

No sé, como grupo lo que me gustaría que tuviéramos y que ahorita no lo tenemos es un local propio, yo creo que es el problema, pues si lo vemos como que no podemos tomarlo a cualquier hora y hacer lo que queramos y cuando queramos (I:01/Gr:Cp/Tec:Ep/R:87/G:F).

Para los jóvenes y las jóvenes del movimiento estudiantil, su espacio es la Universidad del Cauca; cualquier lugar de ella es su territorio y este territorio se siente como propio y se defiende, y es precisamente por la apropiación que se hace de este espacio que se lucha por la defensa de la universidad pública, como principal motivación de existencia del movimiento. Ser estudiante de una universidad pública representa una sensibilidad distinta frente a lo público y a lo social, pero igualmente una forma de ser *sí mismo* en el territorio. Un estudiante del movimiento estudiantil afirma que:

Uno se representa dentro de un territorio [...] lo que implica ciertas responsabilidades

y ciertas características culturales ¿qué pasa mano?, ¿por qué es que no siente su territorio?, ¿por qué no defiende lo suyo?; si no defiende donde nació, mucho menos va defender de donde viene la demás gente, es como una auto-relación de lo que somos (I:07/Gr:Me/Tec:D/R:07/G:M).

En estos procesos de apropiación simbólica de la ciudad, en estas búsquedas de espacios de práctica, se dan procesos que implican la creación de lugares de encuentro, que no necesariamente son espacios físicos, sino también de producción escrita y musical, de producción radial y de televisión, de foros, tertulias y producción teatral tal como lo reafirman los siguientes relatos:

Ah pues, con unos compañeros me encontré por ahí y comencé a hacer un periódico que se llamaba Kraken que estamos viendo si lo volvemos a sacar; un periódico cultural [...] Hice un programa para jóvenes que se llamaba Caja Negra donde presentaba, hacia producción junto con Federico, y por azar me metí en el medio de la TV, en un convenio de Imaginando nuestra imagen, entre la Casa de la cultura y la Universidad del Cauca y el Ministerio de la Cultura (I:10/GrTe/Tec:Hv/R:04/G:M).

Pues siempre se están haciendo foros y cosas de esas... tertulias, entonces detrás de eso siempre hay alguien, algún pensador o alguna cosa que lo motiva, entonces por ejemplo vamos a hablar sobre el TLC¹⁰, entonces detrás de esa vendría una producción escrita sobre el TLC o un programa de radio. Los medios de comunicación masiva no muestran este lado, entonces escribamos cómo nos parece, digamos lo que nosotros realmente pensamos, siempre apoyados de algunas lecturas, pero entonces la idea era levantar la voz, decir, yo no estoy de acuerdo (I:07/Gr:Me/Tec:Ep/R:08/G:M).

Ellos consideran que estos espacios sirven para levantar la voz, para que la gente vaya ampliando el panorama, para conocer otras cosas y para hablar de los problemas sociales, para generar debate y crítica. Plantear utopías y hacerse conscientes de la situación actual que se vive en Colombia es la tarea, ya que:

Crear espacios para que la gente vaya cambiando esa visión que tienen, no para que vayan cambiando esa visión, sino para que vayan conociendo otras cosas, sí, que les vaya ampliando el panorama, que les vaya dando otro punto de vista, diría mejor. Por medio de foros, de charlas, al sólo reunirse ahí a hablar con alguien, nosotros estamos abriendo un espacio de tertulia que se llama “tertulia Hemingway”, y ese espacio intenta que nosotros leamos textos y los comentemos; entonces también es como ese espacio de debate que va construyendo y va generando debate y crítica, y tener otro punto de vista, eso es lo que genera, que te abra como la concepción (I:08/Gr:Me/Tec:Ep/R:02/G:F).

De la sociedad es de lo que estoy hablando, porque el ser humano sigue siendo tan caníbal; ¿por qué se matan? [...] yo tomo mis letras así, algo como fantasioso, como utópicas [...] entonces hablan de eso, coger consciencia [...] poner a pensar a la gente como: ¿qué podemos hacer? y algo hay que hacer, pero algo bien, algo que nos sirva aquí en Colombia, pero algo que nos sirva porque vea como estamos, estamos jodidos (I:06/Gr:Dm/Tec:Ep/R: 06/G:M).

En este sentido, se trata de espacios formativos en los cuales encuentran la posibilidad de formar a otros; espacios diferentes a los espacios formales en los cuales se rompe esa llave formación-escuela. Son espacios desde los cuales se moviliza, se informa y se compromete a otros sujetos jóvenes que participan o están interesados en estas prácticas. Espacios, en fin, desde los cuales, y mediante la producción de piezas comunicativas de diferente tipo, se brinda la posibilidad de expresión, de interlocución y participación.

Las trayectorias, la apropiación, la búsqueda y la creación de espacios, van componiendo una historia múltiple que pone en diálogo las prácticas de subjetivación de estos grupos juveniles con la ciudad. Estas maneras de habitar la ciudad, estas prácticas del espacio, remiten a “maneras de hacer” y a necesidades específicas, a otra espacialidad que pasa por la experiencia de vida; o sea, aquellas experiencias (antropológica, poética y mítica del espacio) que hacen de la ciudad una ciudad habitada (De Certeau, 2000). La apropiación de

¹⁰ TLC, tratado de libre comercio con los Estados Unidos.

la ciudad depende de los tránsitos de los diferentes grupos en los que están inscritos los sujetos, de los territorios recorridos y apropiados, de los territorios desde los cuales han sido también expulsados, de sus búsquedas y creaciones. Así, entonces, la ciudad se configura desde el uso social del espacio pero también desde las necesidades particulares de los grupos. Desde ahí construyen unas formas de ubicación en la ciudad que va de lo permitido a lo prohibido, del día a la noche, de la ciudad real (blanca) a la ciudad deseada (de múltiples colores).

La ciudad deseada es aquella ciudad vivida, generadora de espacios donde todos y todas caben. Ciudad habitada e incluyente que hace lectura de las diversas maneras en que sus espacios han sido apropiados, de los lazos emocionales que la constituyen, de los tránsitos y recorridos que configuran unos mapas diferenciados de la misma ciudad. Mapas de inclusión con espacios divergentes o convergentes, donde caben todas y todos y donde se admiten las diversas maneras en que la ciudad se habita.

4. Diversión, libertad y transformación. Entramado de goce y solidaridad.

Es en el contexto de la ciudad donde se ubican estas prácticas, en tanto espacios alternativos creados por los jóvenes y las jóvenes para divertirse y pasarla bien. Espacios de libertad para hacer lo que se quiere; escenarios para la adrenalina, la euforia, la alegría y la tranquilidad. Éstos se ubican en oposición y en complementariedad con las lógicas apolíneas de la escuela, el trabajo y la iglesia. En oposición, desde aquella disyuntiva en la cual el trabajo y la escuela se asocian con la razón y la seriedad, con horarios y disciplina; y en complementariedad, porque sus prácticas no niegan la escuela ni el trabajo, sino que son prácticas dionisiacas que les permiten realizar un tipo de catarsis y después restablecer la unidad con lo apolíneo. Espacios que les ofrecen:

Libertad, la mayor libertad cuando salgo a patinar, o sea, si me preguntas de esto, en mi caso, cuando salgo a patinar, yo me olvido de todo, de todo lo cotidiano, del estudio, de los problemas, de todo, me subo a mi tabla y me pongo es a patinar, tengo la libertad de tirarme al piso estando bien vestido o tengo la libertad de vestirme como quiera, tengo la

libertad de hacer los trucos que yo quiera y la libertad de interactuar con los *skater* que yo quiera, la libertad de escoger el momento de patinar (I:03/Gr:Skb/Tec:D/R:8/G:M).

La libertad para ellas y ellos es como la capacidad de hacer lo que quieren, de desconectarse y mejorar en relación con su práctica; la libertad de hacer lo que se hace por gusto. Esta noción de libertad que tienen los jóvenes y las jóvenes en relación con sus prácticas se acerca al concepto clásico de libertad propuesto por Ruggiero y citado por Bauman (2001: 29), como la «... capacidad de hacer lo que a uno le gusta, la libertad de elección implica el derecho del individuo a no ser obstaculizado por otros en el desarrollo de su propia actividad». Pero el acento de este concepto está colocado en la capacidad -la capacidad como cualidad de la práctica-; de ahí que la búsqueda de diversión, de gozo como experiencia práctica, como posibilidad de infinitud de posibles, está directamente relacionada con la responsabilidad de elección. Ser libres en la experiencia de aquello que se hace por gusto, de aquello que se ha elegido libremente y que ofrece placer y alegría. En tal sentido, las prácticas se convierten en un escenario en donde la libertad y el goce no se restringen al consumo, sino que abre otras posibilidades de vivenciación. Entonces, para ellos y ellas:

La libertad es como la capacidad de hacer lo que vos querés [...] La libertad te permite evolucionar como vos querás y en diferentes connotaciones de libertad, digámoslo así; por eso te digo que la libertad para mí no tiene forma; ¿por qué?, porque yo evoluciono en lo que yo tengo libertad de hacer y en lo que yo tengo la libertad de hacer, lo hago es por un gusto, al tener el gusto y la libertad, puedo evolucionar. ¿Qué es en lo que más evoluciono? pues en mi práctica, también evoluciono en el estudio, intelectualmente, en el conocimiento, pero no es una evolución como si uno tuviera una libertad completa (I:03/Gr:Skb/Tec:D/R:7/G:M).

Es la posibilidad de divertirse y sentirse libre o de soltar el cuerpo y reconocer las limitaciones que imponen los reglamentos; libertad de expresar quién se es a través de las prácticas, lo que va asociado también a la manera de vestirse y de imponerse su propia disciplina, y asumir las consecuencias de los riesgos que se corren; de esta forma, las prácticas se

convierten en actividades de ocio que les ofrecen: «la posibilidad de ellos ser lo más auténticos posibles, dado que en ese campo ellos estarían más libres de las presiones sociales. Esto no significa la inexistencia de coerción externa» (Freitas y Nacif; 2005, p. 13). De ahí que se convierten en espacios donde pueden hacer lo que quieren pero conscientes de la existencia de un orden social; así pues:

Para mí la libertad no tiene forma, porque la libertad, o sea, uno la puede ver de diferentes puntos de vista; la libertad de hacer lo que uno quiere, pero también los grados de libertad en los cuales uno está limitado, porque muchas veces la libertad no es libertad como tal, no es sólo hacer lo que yo quiero, uno tiene que... como ligarse o basarse en reglas, ya sea del contexto donde vive o de diferentes cosas; entonces yo por eso la libertad la veo como sin forma, porque para mí la libertad no tiene forma, antes pienso que toma muchas formas, si ves... (I:03/Gr:Skb/Tec:D/R:6/G:M).

Poder soltar el cuerpo y que hiciera otras cosas [...] poder hablar duro, durísimo o de hablar muy pasito, de disfrazarse, de sacar la ropa vieja de la casa, ir y proponer cosas en escena (I:09/Gr: Te/Tec:Hv/R:16/G:F).

Los jóvenes ponen la libertad más en el plano individual, mientras que en las jóvenes la libertad se asume de manera diferente, ya que remite a la relación con otros, a una forma colectiva de liberarse. En este sentido, una joven afirma:

En una marcha vos sentís que estás dando todo lo que podés dar, porque te motivás al ver mucha gente, reunida con gente que piensa igual que vos y es como la forma que uno tiene de liberarse, de gritar; hay gente que piensa que uno está loco pero es la forma colectiva de liberarse. Aunque sea una persona se va a preguntar ¿qué es lo que pasa? y ¿por qué la gente esta ahí?, y esa inquietud que sembrás en las personas hace que se vayan enterando (I:08/Gr:Me/Tec:Ep/R:17/G:F).

Las prácticas de subjetivación, como espacios de diversión y libertad que permiten -como diría uno de los informantes- “*olvido de lo cotidiano*”, nos muestran elementos que coinciden con prácticas como el carnaval de la edad media que Bajtín resaltó a partir del estudio de la obra de Rabelais. El carnaval representaba, al igual que en

estas prácticas, espacios de «huida provisional de la vida ordinaria (es decir, oficial)» (Bajtín, 1995, p. 13). El carnaval ofrecía una especie de liberación transitoria y la abolición provisional de las relaciones jerárquicas, de los privilegios, de las reglas y de los tabúes. Expresión de un advenir incompleto que se oponía a la perpetuación, al perfeccionamiento y a la reglamentación. Los espectadores y espectadoras no asistían al carnaval, sino que lo vivían.

A las prácticas como experiencia carnavalesca tampoco se asiste; ellas se viven, son un espacio de vida y libertad, son una experiencia transitoria de liberación, que implica otras formas de relación, otras reglas de juego, otras maneras de comprensión de la realidad. Estas prácticas no son sólo una forma de expresión artística, deportiva o de lucha política, sino que se constituyen en una forma concreta de la vida misma donde la práctica se transforma en vida real; en una forma singular de vida en la cual los jóvenes y las jóvenes se ubican en la frontera entre sus procesos formativos formales y estos espacios no formales de formación, esa esfera intermedia que para el caso del carnaval se situaría entre lo real y lo ideal, entre la vida y el arte.

Un elemento que me parece clave resaltar por la pertinencia para este caso, es la diferenciación que hace Bajtín entre carnaval y fiesta oficial, lo que a mi juicio podría ser válido para una oposición entre las prácticas y las fiestas oficiales de la ciudad de Popayán e igualmente entre las prácticas y el deporte. La fiesta oficial se caracteriza por su concepción determinada y concreta, y porque

(...) tendía a consagrar la estabilidad, la inmutabilidad y la perennidad de las reglas que regían el mundo: jerarquías, valores, tabúes religiosos, políticos, morales. La fiesta era el triunfo de la verdad prefabricada, victoriosa, dominante, que asume la apariencia de una verdad eterna inmutable y perentoria (Bajtín, 1995, p. 15).

En el caso de Popayán, la fiesta oficial de mayor tradición es la Semana Santa (451 años). Fiesta religiosa que se caracteriza por la procesión de imágenes que reproducen la pasión, muerte y resurrección de Jesucristo, por la calles de la ciudad. En las procesiones se reproduce el orden social de la ciudad, e igualmente es el espacio donde las jerarquías y las diferencias de clase se hacen visibles. Es una especie de desfile de autoridades morales, religiosas, políticas, educativas y militares. Esta fiesta oficial

es determinante en la configuración de los espacios en la ciudad; la arquitectura del centro histórico se mantiene inmutable y se embellece para esta ocasión; esta es una de las razones por la cuales las prácticas de los jóvenes y las jóvenes han sido expulsadas del centro histórico de la ciudad o están en él por apropiación o transgresión. Las prácticas de subjetivación de los sujetos jóvenes son configuradoras de otros espacios, de otros mapas distintos de ciudad, de otros centros que hacen relevantes otros lugares¹¹ y la convierten en una ciudad des-centrada, en una ciudad con múltiples centros.

Pero este análisis también podría utilizarse en la oposición entre las prácticas y el deporte; al fin y al cabo éste también reproduce ideologías, formas organizativas para el control y la producción (jerarquías, competencia, reglas de juego), como formas de adiestramiento. Al contrario, estas prácticas rompen con las lógicas del mundo adulto presentes en el deporte, con las lógicas del rendimiento, con la presencia de un entrenador o entrenadora que ostenta el saber y el poder, con los espacios predeterminados¹²; son prácticas de libertad y de diversión que en algunos casos -como el *skate* y la *capoeira*- se ubican en un lugar intermedio, ya que hacen hibridaciones entre deporte y arte.

A pesar de que estos espacios de encuentro se caracterizan por ser espacios no institucionalizados que ofrecen la posibilidad de hacer lo que se quiera, en ellos existe también una preocupación por cambiar ciertas cosas que los afectan directamente. Esa preocupación y esos deseos de cambio se encuentran acentuados principalmente en los jóvenes y en las jóvenes del movimiento estudiantil, y difieren de los otros cuatro grupos. Los sujetos jóvenes del movimiento estudiantil quieren transformar la realidad que les ha tocado vivir, darles a los otros la posibilidad de vivir unas condiciones de las cuales ellos no han podido gozar, buscar que las cosas sean diferentes, tal como lo afirmara

una joven estudiante:

Que todos pensamos y todos creemos que otras cosas pueden ser posibles y que todo ese amor que cada uno de nosotros como jóvenes le damos a esa organización puede cambiar, y que nos une -como diría un amigo- “esa sangre de la gente que murió” construyendo este proyecto, y nos une ese sueño de querer que sea diferente y de querer que nuestros sobrinos o hijos, los que vienen, vivan otra patria (I:08/Gr:Me/Tec:Ep/R:11/G:F).

Es de aclarar que los jóvenes y las jóvenes del movimiento estudiantil se han adscrito a una práctica explícitamente política, y su compromiso es reivindicativo y solidario frente a la situación de otros, pero también frente a su propia situación. No solamente se trata de hacerse sensible a la realidad que sufren ellas y ellos y los demás, sino de llevar sus conocimientos políticos a la práctica. Dentro de las transformaciones a la realidad que viven, está la búsqueda de espacios y conocimientos que les permitan ampliar la manera como asumen la realidad, pero manteniendo y respetando las diferentes visiones de ella:

Claro, la sensibilidad para vos percibir el mundo diferente y entonces meterte en el cuento de que ya no es sólo uno, sino que son varios los que quieren luchar y meterse en el cuento de querer cambiar las cosas; yo creo eso, una transformación y seguir unos lineamientos pero desde tu misma conciencia, no porque alguien te dijo tené un libro de Marx y de Lenin y te dijo léelos y si no lees bien y si entendés pues también y entonces metete; no por eso, porque igual leíste, te pareció bacano, pero en la práctica tenés que ver cómo aplicar eso, en la práctica no sólo son esos textos que te dieron, son muchas más cosas y también como tu amor, todo lo que uno percibe se puede aplicar en una realidad (I:08/Gr:Me/Tec:Ep/R:36/G:F).

Pues conocer muchas cosas y ampliar esa visión, porque igual, el hecho de que compartan un mismo sueño no quiere decir que todos tengamos una visión igual, porque pues igual, el individuo es individuo y entonces lo que cambia es también conocer como piensa el otro y ampliar ese panorama

¹¹ La otra fiesta oficial más importante de la ciudad son las denominadas “fiestas de Pubenza”. Actualmente es una fiesta oficial, pero comenzó como el carnaval de blancos y negros o fiesta popular de reyes (5 y 6 de enero). Es un híbrido entre fiesta y carnaval, ya que tiene una programación oficial que pocos disfrutan y una actividad no oficial —de hecho prohibida—, en la que gran parte de la ciudad participa, donde las personas, sin hacer ningún tipo de distinción, echan a los demás agua, talcos, harina y betún de diferentes colores.

¹² Considerados oficialmente para los jóvenes y las jóvenes, así como los espacios propuestos por las empresas de ocio y de consumo.

(I:08/Gr:Me/Tec:Ep/R:05/G:F).

Igualmente, llevar a la práctica lo aprendido en la universidad y vivir bien y de forma tranquila, ser respetados, reconocidos, apoyados y tenidos en cuenta. Por esa razón consideran:

Con la emisora es donde uno pasa de la teoría a la práctica, porque ahí tenés que asumir tus responsabilidades frente a lo que decides y lo que realizas, y ahí sí dar ejemplo, si te vas a sostener económicamente tenés que ser muy buena cabeza para saber con quién te aliás y con quién no, a qué le apostás (I:07/Gr:Me/Tec:Ep/R:55/G:M).

Quiero vivir bien, no vivir bien digamos de que todos los lujos y las comodidades, sino de una forma tranquila (I:04/Gr:Skb/Tec:D/R:7/G:M).

A los otros cuatro grupos los une el deseo de tener mejores lugares de práctica o espacios donde se puedan conseguir elementos relacionados con ella, motivándose desde la vivencia y generando otras posibilidades de vida para quienes vienen atrás. Espacios diversos desde los cuales aportar; así por ejemplo:

Yo quiero montar un *skate-shop* es para ayudar a evolucionar el *skate boarding* en Popayán, ¿si ves?, no por cogerlo por producir, o sea, pues yo sé que uno gana dinero y todo, pero es que en el *skate* uno puede ganar lo suficiente y no cogerlo como por lucro, que lo hace la mayoría de la gente, sino por ayudar a evolucionar la cultura (I:03/Gr:Skb/Tec:D/R:20/G:M).

Que ojalá, digamos, cuando ya esté montando mi hijo, si monta algún día, no pues que esto ya haya mejorado muchísimo más, que sea de un mejor nivel, que hayan mejores lugares para patinar, que haya más apoyo que es lo que hace falta... apoyo (I:04/Gr:Skb/Tec:Ep/R:44/G:M).

Los jóvenes y las jóvenes no desean lo imposible; por ello las transformaciones son planteadas en lo inmediato, de forma realista; un acto imaginativo de lo que se puede cambiar, que no es demasiado abarcador espacialmente y depende de los efectos posibles de sus propias acciones, politizando los escenarios donde expresan sus deseos más intensos. Son prácticas culturales pero del mismo modo espacios de libertad y diversión que tienen como finalidad el gozo, y que podrían ser considerados

como prácticas de individualización¹³. Sin embargo, es necesario resaltar la importancia de matizar esta afirmación, ya que junto a estas búsquedas van aunados sentimientos de solidaridad para con otros que, como ellos y ellas, precisan de ayuda. La solidaridad está planteada más en términos de desear para los demás aquello de lo cual ellas y ellos también carecen, y no en la perspectiva de una solidaridad filantrópica, en la cual comparto con "otros" aquello que disfruto a plenitud o en exceso; o sea, desde una perspectiva asistencial a las demandas de ayuda. Entonces, y tal como lo planteara Beck (2002, pp. 13-14): «La autoafirmación, el goce de sí y la preocupación por los otros no se excluyen sino que se incluyen, van juntos, se refuerzan y se enriquecen mutuamente».

Las prácticas son consideradas como generadoras de espacios en los cuales se instituyen unas nuevas significaciones, un nuevo vínculo social donde la solidaridad se convierte en una forma de tránsito del espacio del yo al espacio del otro. Una solidaridad desde el *nosotros*, como lo propusiera Rorty (1996), ya que en las prácticas se configura un *nosotros los jóvenes, nosotros los que realizamos una práctica*, pero un "nosotros" que se extiende a aquellos seres humanos que anteriormente fueron considerados como "ellos", como "los otros". Es una solidaridad que se vivencia y que implica sensibilidad a las necesidades y carencias de esos otros u otras de los cuales ellos y ellas hacen parte; necesidades que son pensadas en términos de transformación, de espacios, de otras condiciones, de otros ordenamientos institucionales y de otro tipo de ciudad más incluyente. Esta combinación de libertad y solidaridad es un entramado que está presente en las experiencias que viven los jóvenes y las jóvenes al interior de estas prácticas de subjetivación, y son garantía para la libertad misma, porque sin solidaridad ninguna libertad es segura; afirma Bauman (2001, p. 252): «La libertad de cada individuo y el libre disfrute de dicha libertad, requiere libertad de todos; y que la libertad de cada uno ha de estar asegurada y garantizada por los esfuerzos conjuntos de todos».

Las prácticas son formas de remplazar las

¹³ El concepto de individualización se retoma de Beck (2002, p. 231) y significa que «el hombre aparece como constructor de su identidad, como planificador del curso de su vida, como usufructuario racional estratégico y en lo posible también como productor de relaciones sociales».

contingencias heredadas, en relación con la ciudad, con los espacios, con lo que se espera de ellos, por contingencias creadas por ellos mismos que les dan libertad, diversión y deseos de transformación, apostándole a sus propios procesos creativos como una forma de llegar a ser *sí mismos* quienes son; la manera en que esa creación puede estar predeterminada no les interesa, como tampoco las oposiciones [metafísicas en términos de Rorty (1996)] entre libertad y determinismo. Se trata de espacios de libertad que les implican riesgos e incertidumbre que están dispuestos asumir, pero también sensibilidad a las carencias propias y a las de los demás. Son espacios donde pueden disfrutar la embriagadora libertad sin tener nada garantizado.

5. A manera de cierre

El saber social generado en estos espacios y en estos grupos¹⁴ tiene como característica común el desarrollo de una actividad performativa, así ésta se dé en el contexto de una práctica política como la de los jóvenes y las jóvenes pertenecientes al movimiento estudiantil. La manera de instituir los universos simbólicos propios de cada práctica, se da mediante el encuentro intersubjetivo al interior de los grupos y mediante la estabilidad y la regularidad de lo que allí se aprende. Es lo que Beriain (2005, p. 48) denominó una *praxis interactiva*, donde los lenguajes a través de los cuales un grupo se comunica consigo mismo, no están confinados únicamente a los actos de habla sino que abarcan gestos, músicas, danzas y representaciones simbólicas.

Una de las formas a través de las cuales se instituyen estos universos simbólicos que ahí

se configuran, es el proceso de ritualización instituido-instituyente de las prácticas simbólico-ritualistas. En ese sentido, Beriain (2005, p. 48) plantea que «el ritual menta una representación simbólico-constitutiva que se manifiesta a través de una actividad performativa, contribuyendo a la reproducción social». Sin embargo, a pesar de que las prácticas de subjetivación, a través de las cuales los jóvenes y las jóvenes se agrupan, guardan desde esta perspectiva una enorme proximidad con las prácticas rituales; en lo que respecta a la actividad performativa no necesariamente se constituyen en un espacio de reproducción social, porque de ser así, ¿en dónde quedaría lo instituyente?

Esta producción de subjetividad, estos procesos de formación que se dan en estos espacios no institucionales mediante las prácticas, implican la reproducción social; sin embargo, como espacios de transitoria libertad se abre en ellos la posibilidad de trasgresión de ese orden, lo que implicaría también el encarnamiento de otras significaciones, de otros *habitus*. Traigo aquí el concepto de *habitus*¹⁵ de Bourdieu (1991), porque se encuentra estrechamente vinculado a una teoría de la práctica, al sentido de ella, pero también a la in-corporación del orden social. Este último acento sobre el papel del cuerpo se me hace muy pertinente, ya que considero que las prácticas de subjetivación juegan un papel fundamental como espacios de incorporación de unos *habitus* que los hacen más sensibles y transgresores del límite.

Lista de referencias

- Bajtín, M. (1995). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus*

¹⁴ Para el análisis se hace necesario aclarar que las jóvenes y los jóvenes estudiados alrededor de estas prácticas de subjetivación, están vinculados a lo que indiscriminadamente hemos llamados grupos. He asumido el concepto de grupo como ese espacio simbólico en el cual los sujetos jóvenes configuran subjetividades alrededor de sus prácticas. Esta aclaración se hace pertinente si se tiene en cuenta que en Reguillo (2000) encontramos una diferenciación entre grupo y colectivo, en relación con el grado de organicidad. Los grupos, para ella, no tienen ninguna organicidad, a diferencia de los colectivos. Dentro de la clasificación por ella propuesta, el movimiento estudiantil se ajustaría más al concepto de movimiento juvenil, lo que «supone la presencia de un conflicto y de un objeto social en disputa que convoca a los actores juveniles en el espacio público. Es de carácter táctico y puede implicar la alianza de diversos colectivos o grupos» (Reguillo, 2000, p. 54-55). Independiente de la clasificación de Reguillo, para nuestro caso optaré por el concepto de grupo, aclarando que éstos se encuentran organizados, aunque los grados de organicidad difieran, así como el grado de compromiso y los tipos de relaciones.

¹⁵ El *habitus* se asume en una perspectiva de in-corporación del orden social, de: «... las experiencias pasadas que, depositadas en el organismo bajo la forma de principios [*schémes*] de percepción, pensamiento y acción» (Bourdieu, 1991, p. 95), garantizan su reproducción y su constancia a través del tiempo. Es la historia hecha cuerpo, lo instituido y las instituciones habitando los cuerpos de estos sujetos jóvenes, imponiendo, inscribiendo y encarnando su lógica particular y el mecanismo práctico a través del cual se le mantiene activa, viva y vigorosa. Pero el concepto de *habitus* no puede ser asumido solamente como incorporación de disposiciones adquiridas y permanentes; también es necesario resaltar su régimen de producción y generación, de libertad e invención: esa «capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos, pensamientos, percepciones, expresiones y acciones» (Bourdieu, 1991, p. 95), pero con una libertad condicionada y condicional, impuesta por los límites de sus condiciones de producción histórica, socialmente situada.

- descontentos*. Madrid: Akal Editores.
- Beck, U. (2002). *Hijos de la libertad: contra las lamentaciones por el derrumbe de los valores*. En: U. Beck, (Comp.). *Hijos de la libertad*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Berriain, J. (2005). *Modernidades en disputa*. Barcelona: Anthropos.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Calvino, I. (1999). *Las ciudades invisibles*. Barcelona: Minotauro.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage publications.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana.
- Durand, G. (2005). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Freitas, R. & Nacif, R. (2005). "Comunicação, consumo e lazer: o caso da Barra da Tijuca no Rio de Janeiro". En: *Destinos da cidade. Comunicação, arte e cultura*. (Eds.): R. Freitas & R. Nacif (pp. 11-30) Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Guattari, F. (1993). *Caosmoses. Um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hurtado, D. R. (2008). La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (6), pp. 81-110.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Murcia, N. (2008). Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (6), pp. 821-852.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. G. (2000). *Investigación cualitativa. La complementariedad etnográfica*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. G. (2005). *Imaginos del joven colombiano ante la clase de educación física*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (3), pp. 175-212.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Buenos Aires: Paidós.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundada*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería.

Referencia para citar este artículo: Vergara, E. M., Montaña, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. U. & Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 227 - 253.

Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad?*

EDGAR MARIO VERGARA**

Universidad de Manizales – Cinde

NIDIA MONTAÑO***

Universidad de Manizales – Cinde

ROSALBA BECERRA****

Universidad de Manizales – Cinde

OSWALD URIEL LEÓN-ENRÍQUEZ*****

Universidad de Manizales – Cinde

CATALINA ARBOLEDA*****

Universidad de Manizales – Cinde

Artículo recibido en julio 30 de 2010; artículo aceptado en febrero 1 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** Este artículo es el resultado de una investigación realizada para optar al título de Magíster en la maestría en Educación y Desarrollo Humano, de la alianza Cinde y Universidad de Manizales, realizada durante el año 2009 con estudiantes y docentes de distintas instituciones educativas de Colombia. Indagamos sobre las incidencias de las prácticas y mecanismos institucionales de formación para la democracia, orientadas por la legislación educativa nacional para la promoción de la participación de los jóvenes y las jóvenes. La información la recogimos a través de una entrevista semiestructurada que aplicamos a todos los sujetos participantes del estudio.

Con la información resultante propusimos emprender un camino de comprensión e interpretación de los conceptos y prácticas que tienen docentes y estudiantes para la formación en participación democrática. Para el análisis de los textos utilizamos un enfoque hermenéutico, establecimos relaciones, recurrencias, contrastes y tendencias, e hicimos interpretaciones sobre los textos. Algunas de las tendencias encontradas nos permitieron configurar las categorías de análisis: 1. Visiones de los jóvenes y de las jóvenes frente a la participación en el ámbito escolar; 2. Las concepciones sobre la formación para la participación democrática juvenil de los docentes y de las docentes; 3. La escuela como escenario para la participación juvenil; 4. Las prácticas pedagógicas como

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se basa en la investigación denominada: La Formación para la participación democrática en la escuela: una lectura desde la legislación y el poder. Presentada por los autores y autoras de este texto para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales, en alianza con el Cinde, realizada entre enero del 2009 y septiembre del 2009; el enfoque investigativo es de corte hermenéutico.

** Economista, Universidad de Manizales. especialización en Proyectos de Desarrollo con Enfoque Sociohumanístico, de la Universidad Autónoma de Manizales. edgarvergi@hotmail.com

*** Ingeniera en Producción Acuícola de la Universidad de Nariño. nidiamontano@hotmail.com

**** Licenciada en Español y Comunicación audiovisual de la Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad Gran Colombia de Bogotá. Docente universitaria. mirosa60@yahoo.com

***** Licenciado en Pedagogía Reeducativa de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Licenciado en Teología de la Universidad de San Buenaventura de Bogotá. Especialista en Pedagogía Social y Animación Socio-Cultural de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Especialista en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad del Bosque. osurle8@yahoo.es

***** Comunicadora Social y Periodista. Universidad de Manizales. carboleda11@hotmail.com

oportunidad u obstáculo para la participación democrática; y 5. Mecanismos de participación democrática en el ámbito de la escuela. Cada categoría puede ser leída como una unidad independiente y aunque puede identificarse en ella algún tipo de coincidencia reflexiva, el grupo consideró pertinente dar autonomía al investigador o investigadora para interpretar la información, experiencia que nos permitió una diversa riqueza reflexiva.

Palabras clave: Escuela, Participación juvenil, Formación para la democracia, Mecanismos para la participación democrática, Prácticas democráticas, poder.

Práticas para a formação democrática na escola: Utopia ou realidade?

• **Resumo:** *Este artigo é o resultado de uma pesquisa realizada para optar ao título de Mestre no mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano, na aliança Cinde e Universidade de Manizales, realizada durante o ano 2009 com estudantes e docentes de distintas instituições educativas da Colômbia. Indagamos sobre as incidências das práticas e mecanismos institucionais de formação para a democracia, orientadas pela legislação educativa nacional para a promoção da participação dos jovens e as jovens. A informação a recolhemos através de uma entrevista semi-estruturada que aplicamos a todos os sujeitos do estudo.*

Com a informação resultante propomos empreender um caminho de compreensão e interpretação dos conceitos e práticas que têm docentes e estudantes para a formação em participação democrática. Para a análise dos textos utilizamos um enfoque hermenêutico, estabelecemos relações, recorrências, contrastes e tendências, e fizemos interpretações sobre os textos. Algumas das tendências encontradas nos permitiram configurar as categorias da análise: 1. Visões dos jovens e das jovens frente à participação no âmbito escolar; 2. As concepções sobre a formação para a participação democrática juvenil dos docentes e das docentes; 3. A escola como cenário para a participação juvenil; 4. As práticas pedagógicas como oportunidade ou obstáculo para a participação democrática; e 5. Mecanismos de participação democrática no âmbito da escola. Cada categoria pode ser lida como uma unidade independente e mesmo que possa identificar-se nela algum tipo de coincidência reflexiva, o grupo considerou pertinente dar autonomia ao pesquisador ou pesquisadora para interpretar a informação, experiência que nos permitiu uma diversa riqueza reflexiva.

Palavras chave: Escola, Participação juvenil, Formação para a democracia, Mecanismos para a participação democrática, Práticas democráticas, poder.

Practices for democratic formation at school: ¿Utopia, or reality?

• **Abstract:** *This article is the product of a research realized to graduate as a Magister of Education and Human Development, of Cinde and Manizales University alliance, realized along 2009 with students and professors of various education institutions of Colombia. We searched on the impact of practices and institutional mechanisms of formation for democracy, oriented by domestic education legislation for promotion and participation of young individuals. We collected information through a semi-structured interview applied to all subjects participating in the study.*

Using resulting information we undertook a way of comprehension and interpretation of concepts and practices of professors and students on formation in democratic participation. For analysis of texts we used a hermeneutic approach, we established relationships, recurrences, contrasts and trends; and interpreted texts. Some of the trends found enabled us to configure analysis categories: 1. Vision of young individuals in front of participation in school environment; 2. Conceptions on formation for juvenile democratic participation of professors; 3. The school as an scenery for juvenile participation; 4. Pedagogic practice as an opportunity or a barrier for democratic participation; and 5. Mechanisms of democratic participation in school environment. Each category may be read and an independent unit, although any type of reflexive coincidence may be identified in it; the group considered as pertinent to provide the researcher with autonomy to interpret information; which experience allowed us a diverse reflexive richness.

Key words: School, juvenile participation, formation for democracy, mechanisms for democratic participation, democratic practices, power.

-1. Introducción. -2. Contexto poblacional y conceptual. -3. Método. -4. Resultados. 5. Consideraciones finales y conclusiones. -Lista de Referencias.

1. Introducción

El presente artículo es el resultado de la investigación: “La formación para la participación democrática en la escuela: una lectura desde la legislación y el poder”, realizada como requisito para obtener el título de magíster en Educación y desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en alianza con el Cinde. El objetivo central de esta investigación fue realizar una aproximación a los sentidos que jóvenes y docentes tienen de las prácticas y mecanismos de formación para la democracia, orientadas por la legislación educativa nacional en sus instituciones.

Desarrollamos el trabajo con la participación de 25 estudiantes y 5 docentes, de 5 Instituciones Educativas: Gran Colombia del Municipio de Manizales, departamento de Caldas; Bernardo Arias Trujillo del Municipio de La Virginia, departamento de Risaralda; San Juan Bautista de La Salle del Municipio de Manizales, departamento de Caldas; Julio César Turbay Ayala del Municipio de Soacha, departamento de Cundinamarca, e Iberia del Municipio de Tumaco, departamento de Nariño.

Recogimos la información a través de una entrevista semiestructurada que aplicamos a todos los sujetos participantes del estudio. Con la información resultante y siguiendo el enfoque hermenéutico, desarrollamos un camino de comprensión e interpretación de los conceptos que sobre la formación en participación democrática tenían los educadores, educadoras y estudiantes de las instituciones. En el proceso de acercamiento a los textos establecimos las relaciones, contrastes y tendencias, y empezamos a consignar interpretaciones sobre los mismos, hasta obtener algunas unidades con sentido y coherencia discursiva que posteriormente dieron origen a cinco categorías que fueron abordadas por cada uno de los autores y autoras de la investigación, convirtiendo estos documentos en el resultado del presente trabajo. Dentro del referente tomamos los aportes de teóricos como Dewey, Delors, Apple y Beane, en cuanto a la manera como conciben la “Escuela Democrática” y su función dentro de la dinámica social.

En la primera fase del artículo nos referimos a la perspectiva contextual donde desarrollamos el estudio, y a la perspectiva teórica e investigativa sobre formación y participación democrática en la escuela; en la segunda, describimos el método y la lógica de reconstrucción de la información; en la tercera reseñamos los resultados del estudio que dan cuenta de las categorías de análisis: 1. Las visiones de los jóvenes y de las jóvenes frente a la participación en el ámbito escolar; 2. Las concepciones sobre la formación para la participación democrática juvenil de los sujetos docentes; 3. La escuela como escenario para la participación juvenil; 4. Las prácticas pedagógicas como oportunidad u obstáculo para la participación democrática; 5. Los mecanismos de participación democrática en el ámbito de la escuela. Concluimos el artículo con la formulación de algunas recomendaciones y conclusiones que se desprenden de la investigación.

2. Contexto Poblacional y Conceptual

2.1 Contexto social, cultural y educativo que rodea a las instituciones educativas

Las instituciones del estudio se caracterizan por tener una amplia cobertura en los sectores donde están ubicadas, y por prestar el servicio en diferentes jornadas en todos los ciclos vitales. Las modalidades son académicas, a excepción de la Gran Colombia que tiene énfasis en competencias laborales.

Fue interesante abordar los mismos parámetros de indagación en contextos diversos y encontrar coincidencias y divergencias que le aportan elementos importantes al contexto general de la investigación.

Para una mayor comprensión de los contextos donde se desarrolló la presente investigación, describiremos a continuación los aspectos generales de cada una de las instituciones:

Institución Educativa Julio César Turbay Ayala

Se encuentra ubicada en el barrio Julio Rincón y cuenta con una sede en el barrio Arroyo, en la comuna N° 4 del municipio de Soacha - Cundinamarca. Es una Institución Educativa de

carácter oficial que presta sus servicios educativos en la modalidad académica desde el grado 0° hasta el grado 11°. Atiende un total de 2.500 estudiantes provenientes de diversos sectores de la comuna.

El contexto está conformado por grupos de familias de estratos 0 a 2,¹ provenientes de procesos migratorios a causa del desplazamiento forzado; sin embargo, la comunidad es rica en diversidad cultural y pluralismo ideológico. La zona ha tenido marcada influencia de sectores al margen de la ley: paramilitares, guerrillas y delincuencia común, quienes han impuesto a la comunidad su propia visión de orden y dinámica.

Contexto de la Institución Educativa Gran Colombia

La institución educativa Gran Colombia está ubicada en el barrio Hoyo Frío - comuna 3 (Cumanday), de la ciudad de Manizales; atiende una población de estratos 1 y 2, pertenecientes a los sectores de La Isla, Bajo Marmato y Nevado. El colegio cuenta con 1.067 estudiantes de preescolar a grado 11, es mixto y su planta física es de 50 docentes.

Al interior del colegio se presentan altos índices de inseguridad, violencia, drogadicción y pandillismo, situaciones que generan en los jóvenes y en las jóvenes altos niveles de desmotivación y mayor riesgo al fracaso, al no concebir la educación como una oportunidad de ingreso a futuro. A lo anterior se suma el bajo interés de las familias frente a los procesos educativos de sus hijas e hijos.

Institución Educativa San Juan Bautista de La Salle

La Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle está ubicada en el barrio San Cayetano de la ciudad de Manizales. Esta comuna está conformada por aproximadamente 40 barrios, la mayoría de ellos de estratos 0, 1 y 2. Los barrios más antiguos nacieron en los años 70s como resultado de invasiones sucesivas de población desplazada, auspiciadas por los movimientos revolucionarios y sociales de la época.

El entorno social es inseguro; permanentemente se dan casos de violencia de todo tipo, y en los diferentes barrios se presenta como fenómeno

común el pandillaje juvenil que ya está derivando en bandas delincuenciales que se enfrentan entre sí por ganar el dominio de territorios.

Institución Educativa Iberia – Tumaco

La Institución Educativa Iberia se encuentra ubicada en la comuna 5 en el suroccidente del municipio de Tumaco, departamento de Nariño. Cuenta con cuatro sedes en diferentes barrios de la comuna; su sede principal está situada en el barrio Iberia, y tiene una población estudiantil de 3.202 estudiantes. Es una institución de carácter oficial de modalidad académica, que atiende desde el grado 0° hasta el 11°.

La mayoría de los estudiantes son afro descendientes, viven en barrios aledaños a la institución educativa. Se caracterizan por haber migrado de la zona rural del municipio o de otros departamentos por el desplazamiento forzado debido a la presencia de grupos armados y/o por falta de oportunidades educativas.

Institución Educativa Bernardo Arias Trujillo de La Virginia - Risaralda

Ubicada en el Municipio de La Virginia, alberga el 40% de la población en procesos de escolarización, que actualmente equivale a unos 3000 estudiantes. Posee planes de estudio aprobados desde preescolar, básica, media; educación para sujetos adultos en jornadas nocturnas y sabatina. Desde hace aproximadamente 50 años, se le reconoce como una institución formadora de líderes políticos, comerciales, académicos, comunitarios, deportivos y religiosos, a nivel local, regional y nacional.

Está en medio de un contexto agobiado por algunas de las realidades problemáticas más propias del país, como son el desempleo, la pobreza, la descomposición familiar a causa de las migraciones, el desplazamiento forzoso, la falta de sentido de pertenencia de una población que se considera de paso; agravado lo anterior por reconocerse en este municipio los más altos índices de violencia común manifestadas en el sicariato, los ejércitos privados para el narcotráfico, la prostitución masculina y femenina, y el alto consumo de droga.

2.2 Referentes conceptuales

Iniciamos nuestro acercamiento teórico ubicando los conceptos de formación, participación, democracia, escuela, jóvenes y poder, dentro de un

¹ Denominamos estratos a la clasificación socioeconómica de la población establecida en Colombia, teniendo en cuenta que 0 es la más baja condición y 06 la más alta.

marco contemporáneo. En este sentido, abordamos el concepto de “escuela democrática”, que plantea la necesidad de una escuela que antes que formar estudiantes exitosos o exitosas, forme sujetos ciudadanos activos; una escuela capaz de reconocer la diversidad y al mismo tiempo integrar diferentes grupos y miradas para propiciar el desarrollo de iniciativas variadas, en el amplio movimiento de construcción de la ciudadanía intercultural y crítica que permita “dar a cada persona la capacidad de participar activamente, durante toda la vida en un proyecto de sociedad” (Delors, 1993).

Desde este referente, sólo podemos concebir una escuela democrática, que en palabras de Apple y Beane (1999), se define como aquel *escenario que por su estructura y funcionamiento supone un ejercicio práctico de la democracia porque ya su mismo currículum implica oportunidades continuas de explorar las cuestiones que afectan a sus integrantes, de imaginar respuestas a los problemas y de guiarse por ellas*; lo anterior implica el concepto experiencial de democracia como proceso que conlleva una actitud frente a la vida y no un saber académico como se ha planteado regularmente dentro de la escuela a partir de currículos y planes de estudio rígidos y poco pertinentes. Nos apoyamos en Dewey (1997), quien plantea que *la democracia es primordialmente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada de individuos que participan en un interés común, es decir, que comparten perspectivas y necesidades susceptibles de ser satisfechas por la pertenencia al grupo*.

Visto así, la educación para la democracia requiere que la escuela se convierta en “*una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya*” (Dewey, 1997).

Una vez establecidos unos mínimos acuerdos conceptuales, nos planteamos que tanto los procesos de formación propuestos por la escuela, como sus impactos, necesariamente deben apuntar a la transformación del individuo y con él a la de la sociedad donde éste se desenvuelve, en los ámbitos de la vida individual y colectiva en escenarios de lo público y lo privado. Proceso que se da en un ambiente en el que los jóvenes y las jóvenes dejan de ser vistos como receptores y receptoras de políticas educativas nacionales de formación para la participación, y son vistos como sujetos aportantes

en este proceso.

A la luz de estas visiones, abordamos la “formación democrática” como la transformación de la consciencia de vida de un individuo heterónomo a uno autónomo, consciente de su propio poder, fruto de un proceso intencionado y articulado de prácticas sociales, en este caso, pedagógicas; mecanismos, acciones y actividades, que se manifiesta en el reconocimiento y vivencia de actitudes democráticas.

En este estudio, en el que buscamos hacer una lectura crítica sobre la formación para la participación democrática, establecimos cinco categorías para el análisis: i). visiones de los jóvenes y las jóvenes frente a la participación en el ámbito escolar, ii). Concepciones sobre la formación para la participación democrática juvenil de los docentes y las docentes, iii). la escuela como escenario para la participación juvenil, iv) las prácticas pedagógicas como oportunidad u obstáculo para la participación democrática, y v). Mecanismos de participación democrática en el ámbito de la escuela.

3. Método

En este proyecto asumimos el enfoque cualitativo para la investigación, desde donde planteamos contribuir a la comprensión y análisis de los conceptos y prácticas que para la formación en participación democrática tienen educadores, educadoras y estudiantes de cinco instituciones en donde los investigadores e investigadoras tienen algún tipo de vinculación.

Esta investigación inscribimos en el enfoque hermenéutico, desde la exploración del significado que los sujetos dan a las experiencias para la formación y la participación democrática en sus instituciones educativas.

3.1 Sujetos de estudio

Estructuramos este estudio a partir de entrevistas grupales semiestructuradas realizadas a jóvenes estudiantes de grado octavo en adelante, y a docentes del área de sociales de las instituciones educativas participantes en el estudio.

3.2 Técnicas e instrumentos

Para la recolección de la información utilizamos entrevistas semiestructuradas.

3.3 Procedimiento metodológico (fases)

La investigación la desarrollamos en tres fases:

Fase Uno: Identificación de los sujetos participantes en el estudio

Seleccionamos las instituciones, los educadores y educadoras o directores y directoras del área de sociales, y cinco estudiantes de cada institución. Realizamos un proceso de información y sensibilización sobre el objetivo de la investigación a los sujetos participantes.

Fase Dos: Recolección de la Información

La recolección de la información la hicimos en dos momentos: en primer lugar, realizamos las entrevistas semiestructuradas a los docentes y a las docentes para explorar los conceptos, prácticas y mecanismos de participación para la democracia que se desarrollan en las instituciones; seguidamente entrevistamos de manera grupal a los sujetos jóvenes sobre sus sentidos acerca de las prácticas y mecanismos de participación democrática promovidos por la escuela.

Fase Tres: Análisis de información

Para el análisis de la información efectuamos un análisis intratextual de las entrevistas. A partir de las categorías iniciales clasificamos la información en unidades con significado y coherencia discursiva, realizamos el proceso de análisis de los textos estableciendo las relaciones, contrastes y tendencias, hicimos la interpretación de los textos e identificamos las categorías emergentes.

4. Resultados

Agrupamos los resultados en cinco categorías, las cuales recogen las tendencias identificadas en la información, lo que nos permitió configurar cinco referentes categoriales para el análisis, así:

4.1 Visiones de la participación en el ámbito escolar

Como producto de este estudio, emergen evidentes tensiones entre los diversos abordajes de la teoría formal y la práctica de cada centro educativo. Algunas instituciones dejan ver en su dinámica cotidiana, elementos que se acercan a los planteamientos y sugerencias de la pedagogía y de la filosofía política, los cuales proponen como ideal

el tránsito en las dinámicas juveniles, de sujetos pasivos en los procesos de participación, a sujetos activos, críticos, reflexivos y comprometidos con los procesos institucionales. Otros dejan entrever que las directrices y la legislación educativa para la promoción de la participación, dan lugar a procesos en los que la participación de los jóvenes y de las jóvenes es un asunto meramente formal, llevando a cabo actividades que simulan la participación al modo en que se da en los ámbitos políticos tradicionales.

Los jóvenes y las jóvenes identifican en las dinámicas institucionales negación y ausencia de reconocimiento de su capacidad de aportar en las decisiones trascendentales en la institución; por otro lado, se evidencia la existencia de dinámicas adulto-céntricas que no respaldan los intereses e iniciativas de los jóvenes y las jóvenes. Los jóvenes y las jóvenes perciben que son tenidos en cuenta desde una lógica instrumental que invisibiliza su potencial participativo en los desarrollos institucionales.

No toman la opinión de cada uno de nosotros y lo que pensamos de las decisiones que los adultos toman. No nos apoyan cuando vamos a realizar actividades;... nos buscan cuando nos necesitan para hacer mandados, porque ellos piensan que nosotros no podemos hacer lo que ellos hacen (Estudiante I.E. San Juan Bautista de la Salle, Manizales).

Opiniones que dan cuenta de la ausencia de un compromiso institucional frente a la participación democrática de los jóvenes y las jóvenes. De esta manera, los planteamientos de participación se convierten en meras formalidades, ya que una verdadera convicción frente a este aspecto implicaría la remoción de las estructuras de poder existentes en la institución escolar.

Por otro lado, los sujetos jóvenes se perciben a sí mismos como seres en busca de identidad, con deseos de ser reconocidos y tenidos en cuenta en las decisiones que afectan su vida personal y social; elemento que a su vez coincide con los hallazgos de Vargas y Echavarría (2006) en los que, desde una perspectiva política, los jóvenes y las jóvenes se asumen como ciudadanos y ciudadanas que se reconocen a sí mismos como sujetos con posibilidades de construir *vida buena*, merecedores de felicidad y obligados a autocuidarse y a permitir que otros agentes significativos los cuiden y

los reconozcan. Sin embargo, este potencial no halla las condiciones para el fortalecimiento de subjetividades políticas auténticas y la formación de una ciudadanía discursiva y activa que la sociedad está demandando a los sujetos jóvenes hoy.

Del desconocimiento al re-conocimiento de los jóvenes y las jóvenes frente a los procesos de participación

Los jóvenes y las jóvenes son un grupo de población que reclama no solamente la construcción de una sociedad diferente fundamentada en la democracia participativa, sino la consolidación de un nuevo orden social, donde sea posible reconocer al otro y a la otra en sus potencialidades y dificultades, en sus fortalezas y debilidades y, ante todo, donde sea posible incluir en los procesos de participación ciudadana y democrática la voz y sentir de todo un país que busca mejores oportunidades de desarrollo.

En el estudio encontramos que algunos docentes y algunas docentes ven la participación como un elemento empoderante de los jóvenes y de las jóvenes, ligado a la capacidad de toma de decisiones de forma autónoma:

Cuando se recurre a ese término, participación,... para que los jóvenes tengan... aquella capacidad de poder decidir a la hora de... tomar... decisiones, tengan... la capacidad de decir su punto de vista..., es como formar, formar aquel pensamiento en el que los jóvenes puedan visualizarse o mostrarse en la toma de decisiones (docente I. E. San Juan Bautista La Salle, Manizales).

Por otro lado, los jóvenes y las jóvenes se visualizan como un segmento poblacional con gran potencial y posibilidades frente a la construcción de sociedad y a los compromisos e implicaciones relacionadas con el futuro del país. Algunos sujetos jóvenes se muestran conscientes de la necesidad de emprender procesos de formación que les permita en un futuro estar preparados para las exigencias propias de su contexto: “...si porque nosotros los jóvenes somos el futuro del País y debemos estar preparados para esto” (Estudiante I.E. Gran Colombia, Manizales).

Hart (1993) define la participación, desde la acción comunicativa, como el eje central de la deliberación de los elementos fundamentales propios de una sociedad, los cuales surgen de la objetivación de los mismos para luego ponerlos

en escena en cada uno de los escenarios que hacen parte del mundo de la vida. “...la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”.

Como lo propone Balardini (2005), en la mayoría de los países, los jóvenes y las jóvenes quieren participar, pero generalmente no encuentran ni los caminos ni los espacios para integrarse a los procesos y actividades que el Estado y la sociedad civil proponen para construir y consolidar la ciudadanía.

Los jóvenes de hoy, cuando participan, buscan hacerlo en instancias de relación cara a cara, concreta y próxima, en un vínculo de eficacia con el esfuerzo que se realiza, donde el producto de su participación sea visible y tangible. Con acciones puntuales, con reclamos y denuncias concretas relacionadas a su vida por cierta proximidad, y no canalizada a través de organizaciones tradicionales (Balardini, 2005).

En contraste con esta perspectiva, los sujetos jóvenes del estudio sienten que están participando pero sujetos a procesos que no son agenciados por ellos y en los que no se gana autonomía ni se participa de manera auténtica: “Sí, realizamos una actividad donde decidimos libremente la elección del personero², la única actividad en la que nos dejan decidir, pero hasta ahí porque cuando queda elegido, tiene que pedir permiso para todo, algunas cosas se cumplen otras no” (Estudiante, I.E. San Juan Bautista La Salle, Manizales).

Entendemos, a partir de lo dicho, que los estudiantes y las estudiantes de la institución educativa no identifican los ejercicios democráticos desarrollados en la escuela como un mecanismo de participación válido en el cual puedan ejercer su autonomía y su libertad; contrario a esto, no ven la participación como un derecho que puede ser reclamado en cualquier momento, sino que por el contrario, ven la participación en estos procesos como un espacio en el que los sujetos adultos “los dejan participar” sin ninguna trascendencia, a manera de una actuación, no en la toma de decisiones de la vida escolar.

² Se entiende por personero el joven representante y vocero de los estudiantes, perteneciente al último año de formación que ofrece la Institución Educativa y el cual es elegido de manera democrática para periodos de un año escolar.

En este sentido, la participación promovida institucionalmente se convierte en un remedo de las prácticas sociales hegemónicas en las que la participación de los jóvenes y de las jóvenes no es tomada en cuenta para la orientación de la vida escolar; de esta manera, la participación se convierte en una actividad escolar más que se suma al currículo, pero con pocas posibilidades de hacer procesos de transformación auténticos, y débil en la construcción de la autonomía individual y del protagonismo social de los sujetos jóvenes.

En palabras de Fraser (2006), la participación se da en la negociación de intereses en medio del conflicto, en la que desarrolla la categoría de contrapúblicos plurales en competencia que, a partir de la opresión y de la exclusión, desarrollan nuevas formas de expresión de lo público. Así, el espacio público, según la autora, no se restringe a lo común, sino también a intereses privados que posibilitan lo común desde las perspectivas individuales.

Si no hubiera tantos, tantos obstáculos como esto, con mucha seguridad se puede decir que la juventud de hoy en día sería muy diferente, tendría muchísimos más conocimientos, tendría muchísimos más, más, sería mucho más libre por lo mismo, por lo que nuestros directivos (?) nos, nos, nos niegan tantas cosas que nosotros no aprendemos (Docente I. E. Julio César Turbay Ayala).

Se debe desmitificar el concepto de participación que actualmente orienta a las instituciones educativas; el reto es hacer que los jóvenes y las jóvenes hagan parte del direccionamiento institucional de las organizaciones. Que participen no solo en la elaboración y ejecución de los proyectos educativos institucionales, sino también que sus decisiones tengan peso en la escuela, que puedan transformar escenarios y aprender lo que verdaderamente necesitan. El reto es lograr el empoderamiento del sujeto joven que decide participar en la toma de decisiones, para generar ambientes deliberativos, de formulación, planeación y formación, donde se elabora y actúa en torno a un proyecto común, donde se puede apoyar el reconocimiento de los derechos y responsabilidades, en la construcción del tejido social que genere conciencia de lo público. Por supuesto una primera forma está en la formulación de programas que propicien la participación de los jóvenes y de las jóvenes en concordancia con sus intereses, y posibiliten un

mayor abanico de opciones a los sujetos jóvenes, quienes buscan canalizar sus intereses a través de apuestas colectivas autogestionadas.

4.2 Concepciones de los docentes y de las docentes sobre la formación para la participación en la escuela y su relación con las prácticas escolares

Con esta reflexión buscamos hacer una aproximación al nivel de relación existente entre las concepciones sobre la formación para la participación y las prácticas democráticas que se dan en las instituciones.

A partir de la constitución de 1991 en Colombia y la posterior legislación educativa, el tema de la democracia se propuso para la discusión y abordaje en distintos escenarios de la sociedad, entre ellos en la escuela, por ser considerada -en palabras de Rodríguez (1997)- la que garantiza cuatro características que hacen de ésta un escenario excepcional para la construcción de una cultura democrática: *ser el primer espacio de actuación pública del niño o niña, contar con un alto espectro de incidencia temporal y espacial, tener nexos con otras instituciones exteriores a ella, y ofrecer la oportunidad de relacionarse con una normatividad institucionalizada en la que se especifican sus derechos y deberes.*

En relación con las concepciones sobre formación para la participación democrática, encontramos variadas visiones de los sujetos docentes, como un camino de generación de valores, como la responsabilidad y la búsqueda de la autonomía en la toma de decisiones y en la manera de actuar mediante la circulación libre de ideas. Se describe también el carácter comunitario que reviste esta formación y la importancia de la participación en la toma de decisiones y problemáticas del entorno. Igualmente encontramos visiones proyectivas y futuristas de la participación como elemento de perfectibilidad de los jóvenes y las jóvenes, y el aseguramiento de su papel en la sociedad.

Con relación a la formación para la democracia como generadora de valores, encontramos apreciaciones con carácter proyectivo e ideal donde el sujeto joven es un ser para el mañana con un legado social importante, como en el caso en el que un docente manifiesta que *“...es formar a los estudiantes especialmente en la democracia, en valores, en la actividad propia de ellos, en que sean*

seres únicos, responsables, que sean personas valiosas para la sociedad en especial en este sector de Soacha...”(Docente I. E. Julio César Turbay Ayala, Soacha), sin tomar en cuenta lo que el sujeto joven piensa y siente de este papel delegado socialmente por la escuela.

En cuanto al carácter comunitario de la formación para la participación democrática, encontramos docentes que piensan que “*Nosotros entendemos por educación para la participación democrática la información que se brinda a los estudiantes para contribuir de forma activa con ideas que benefician a la comunidad...*”(Docente I. E. San Juan Bautista La Salle, Manizales).

En contraste con estas visiones, encontramos enfoques que consideran la formación para la participación democrática como elemento incidente en la toma de decisiones y en la asunción de las problemáticas de su entorno. “*Formar es orientar a los jóvenes para que intervengan en procesos democráticos, donde ellos puedan elegir a sus representantes, donde puedan ellos tomar decisiones sobre su contexto, y sobre su entorno y sobre los problemas que ellos tienen...*”(Docente I. E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia). Se enfatiza en la importancia de la educación temprana para la democracia:

(...) la democracia ahora es un valor, ante todo es un valor y al niño desde que está en los primeros años hay que enseñarle que cada decisión o cada cosa que se diga o se haga en la institución o en el curso él debe analizarla y participar de ella y si no está de acuerdo con esa decisión o con lo que está pasando en su curso, debe dar a conocer lo que a él le incomoda, de esa manera se comienza a dar los primeros pasos en la participación democrática... (Docente I. E. Julio César Turbay Ayala, Soacha).

En esta visión se visualiza al niño o niña y a la persona joven de manera activa, como sujeto de sus propias decisiones. Algunos educadores y educadoras manifiestan claramente una coincidencia con las concepciones que para Apple (1999) son las condiciones y las preocupaciones centrales de las escuelas democráticas: *la libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo, la fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas, el uso*

de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas, la preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías. Una comprensión de que la democracia no es tanto un ideal que se debe perseguir como un conjunto idealizado de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo y la organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de la vida democrática.

En los discursos de los sujetos entrevistados encontramos que hay una clara coincidencia y una apropiación conceptual de la tarea democrática de la escuela, por parte de algunos de los docentes y de las docentes, lo que seguramente es necesario para avanzar en el cometido institucional de generación de la participación democrática; pero de igual manera hemos de referirnos a los aportes que sobre las prácticas de participación se dan en la escuela, para confrontar la coherencia entre discurso y prácticas, razón de la constitución de esta categoría.

Cuando preguntamos por los mecanismos y prácticas institucionales que reflejan la participación democrática, encontramos concepciones como las siguientes:

(...) yo pienso que el trabajo de participación democrática es un trabajo con las personas, es un trabajo muy activo y cuando la gente no se involucra en ello es muy difícil que se dé, usted dice la teoría pero la teoría, yo siempre he dicho que en participación democrática, mirando todos los entes que manejan el colegio, si la gente no se mete con lo que es eso y se mete a trabajar y a practicar dentro del aula de clase, es muy difícil que se dé eso. [...] Sí, y eso lo vimos cuando los profesores, coordinador, rector, etc., nos dejaron a nosotros mismos la responsabilidad de escoger al personero, el cual nos iba a representar... (Docente I.E. Julio César Turbay Ayala. Soacha).

En las instituciones educativas circulan discursos a favor de la participación de los sujetos jóvenes; sin embargo, en las prácticas se devela una falta de claridad en los mecanismos y rutinas; el vínculo entre los referentes conceptuales y las prácticas es difuso; los entrevistados y entrevistadas ven la participación como una posibilidad desde el discurso y no como una condición concreta que pueda ser vivenciada en la cotidianidad de la escuela. En el mejor de los casos se da la participación desde el cumplimiento de lo establecido por la legislación para los niveles

de elección de los gobiernos escolares, que se corresponde con una visión reduccionista de la participación democrática.

Aunque docentes y estudiantes reconocen y valoran la formación para la participación democrática, legitiman solamente como proceso fundamental de ésta, la considerada como “requisito legal”; por eso centran su accionar en dar cumplimiento a las formulaciones emanadas desde la Ley General de educación y el Decreto 1860, en lo referido a la organización y elección del gobierno escolar: “...educar es enseñar a prepararnos para participar en el gobierno de la ciudad o de la Alcaldía”, (Estudiante I.E. Julio César Turbay Ayala, Soacha); “...formar es orientar a los jóvenes para que intervengan en procesos democráticos, donde ellos puedan elegir a sus representantes, donde ellos puedan tomar decisiones sobre su contexto y sobre su entorno y sobre los problemas que ellos tienen...” (Docente I.E. San Juan Bautista La Salle, Manizales).

En contraste con estas posiciones, Dewey (1997) insiste en que la democracia no puede continuar siendo vista como un sistema de elección y de gobierno, sino que se debe reconocer que está constituida por modos, tipos o tendencias organizativas que determinan nuestras diferentes relaciones sociales, sustentadas en un ideal y un concepto particular de ser humano. La democracia es sobre todo una forma de vida que se aprende en las relaciones con los otros; las aptitudes de carácter democrático resultan de las experiencias que los individuos construyen en su tránsito por los diversos escenarios del desarrollo personal.

Para los colectivos de estudiantes y docentes, es evidente que no hay una clara diferencia entre los procesos de democratización de la escuela y los procesos de la escolarización de la democracia, cuando se dice que

(...) es formar a los estudiantes especialmente en la democracia, en valores, en la actividad propia de ellos, en que sean seres únicos, responsables, que sean personas valiosas para la sociedad, en especial en este sector de Soacha...”. “...creo que es una de las áreas que debe tener más atención para los jóvenes...”. “...es la información que se brinda a los estudiantes para contribuir de forma activa con ideas que benefician a la comunidad...” (Docente I.E. Julio César Turbay Ayala, Soacha).

Se denota una marcada tendencia hacia la escolarización de la democracia, que consiste

-según Castillo (2003)- en la incorporación de mecanismos democráticos formales trasladados a la escuela, mas no en una transformación democrática de las prácticas y escenarios cotidianos en los que discurre la vida de los jóvenes y las jóvenes en Colombia.

Apple (1999) afirma que el significado de democracia es igual de ambiguo en nuestros tiempos, y que la conveniencia retórica de esa ambigüedad *es más contundente que nunca...*, situación que conlleva a la no comprensión del concepto, a la no internalización de sus condiciones, a la tergiversación de su ideal y a la asignación de roles y capacidades.

La realidad nos muestra que las concepciones, conceptos y fórmulas para enseñar la vida democrática están escindidas de la experiencia vital, concreta y efectiva que podrían propiciar los escenarios en los que se mueven los sujetos, para activar verdaderos sentimientos democráticos, así como irrefutables procederes de libertad, de autogobierno y de responsabilidad individual y colectiva al más alto nivel; podríamos decir que hay mucha conceptualización y claridad mental pero poco compromiso en la transformación de la realidad; eso es lo que viene agenciando la escuela desde la educación de los sujetos. Los instrumentos utilizados, las estrategias y las prácticas implementadas en la escuela, nada tienen que ver con el discurso que se pondera y pregona en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las instituciones educativas; con ello no se logra comprender la realidad y vitalidad de los sujetos a los que se les impone.

El llamado gobierno escolar es, prácticamente en todos los casos, una farsa infelizmente introyectada por los niños, niñas y adolescentes, para cumplir con requisitos de aprobación y legitimidad; pero ni ellos ni ellas logran dar cuenta de un tipo de “escuela democrática” en donde los jóvenes y las jóvenes han de desempeñar un lugar prioritario en su participación, y tengan así un acercamiento vivencial, crítico y propositivo con el ordenamiento socio-político, en donde sea superada la comprensión de la tarea democrática de la escuela desde el discurso y se haga de manera evidente en sus prácticas. En palabras de Dewey (1997),

(...) la participación para la democracia, requiere que la escuela se convierta en una

institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya.

Es necesario reconocer que lamentablemente la experiencia democrática en la escuela en las condiciones presentes no existe, que los argumentos que pretenden defender las condiciones actuales de la educación y de la escuela como escenario privilegiado para enseñar y vivir la democracia son mera retórica y en definitiva letra muerta que no produce nada, que no transforma nada, que no motiva nada.

Para vivir en democracia es imprescindible aprender a pensar democráticamente, aprender a concebirse como sujeto complejo y parte activa y viva de múltiples sistemas, aprender a llevar a la práctica la autonomía inherente de la esencia humana; vivir en democracia implica pasar del discurso jurídico, ideario y civilizatorio, a prácticas éticas cargadas de sentido porque tienen vida en la relación con la otredad, porque existen a partir de la consideración y el respeto por la diferencia.

En este sentido, podemos señalar que para que se haga realidad la “escuela democrática” es necesaria una profunda reflexión-acción sobre cómo hacer de la escuela un escenario de realidad democrática; es decir, una deliberación acerca de los intereses, las necesidades y las expectativas de los individuos; de cómo se representan, legitiman y se constituyen las formas de poder y autoridad, y a su vez de cómo generan o se modifican una serie de acciones o prácticas que han sido habituales en el funcionamiento de la escuela.

Surge entonces la posibilidad de resignificarla a partir de lo que Dewey (1997) y otros pensadores han llamado “Fe Democrática”, es decir, la creencia fundamental de que la democracia tiene un significado profundo, que puede funcionar y que es necesaria para conservar la libertad y la dignidad humana en muchos asuntos sociales (Apple, 1999).

Es urgente reivindicar al interior de la escuela las formas de participación, el ejercicio del poder, la convivencia entre sujetos iguales y diferentes, las maneras de regular los conflictos, la capacidad de concertación, los mecanismos y estilos de comunicación, los procesos de toma de decisiones, para garantizar que la democracia si llegue al escenario escolar.

Estos son los retos para hacer del discurso una praxis, de las palabras una realidad concreta y de la vida en la escuela el germen de la democracia que ni dentro de ella ni por fuera existen.

4.3 ¿Es la escuela el escenario para la participación juvenil?

Partimos de la premisa de que las escuelas son escenarios democráticos donde los jóvenes y las jóvenes tienen la posibilidad de participar en la toma de decisiones que afectan el funcionamiento de la institución, en igualdad de condiciones con los demás miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, la investigación nos ha permitido evidenciar que existe una gran distancia entre el discurso y la práctica; los sujetos estudiantes y docentes entrevistados demuestran que existe un largo camino por recorrer para lograr escuelas realmente democráticas.

La escuela asume que con la conformación de los órganos exigidos por la ley se garantiza la participación democrática de los jóvenes y las jóvenes; sin embargo, esto no ha incidido en la transformación de las estructuras de poder que toman las decisiones al interior de la institución, por lo que los jóvenes y las jóvenes han optado por restringir su participación a realizar actividades lúdicas, culturales y deportivas.

Los resultados de este estudio muestran que efectivamente las instituciones educativas han acatado el mandato de la ley 115 y del decreto 1860, al conformar los gobiernos escolares y los consejos estudiantiles y al nombrar los personeros, lo cual es un paso importante en cuanto a que se tiene la estructura que puede viabilizar la participación democrática de la comunidad educativa.

El problema radica en que las instituciones se han centrado en constituir estos órganos, sin hacer una verdadera interiorización de los fines de su existencia, que consisten en que la escuela brinde los espacios para que los jóvenes y las jóvenes participen democráticamente en las directrices, planes, proyectos y proyección de la institución educativa, es decir, en la vida de la institución. Esto se evidencia cuando algunos docentes y algunas docentes afirman que los mecanismos de participación existentes en la escuela son

...los exigidos en la Ley General de Educación como: elección de un Personero de los estudiantes y un consejo de estudiantes. Ambos se desarrollan

nombrando al Personero y al consejo de estudiantes, lo que se hace a través de una elección por parte de todos los estudiantes para nombrar un personero y en cada grupo se nombra un representante los cuales conforman el consejo de estudiantes (Docente I. E. San Juan Bautista La Salle, Manizales).

El procedimiento está muy claro: se realiza esta labor en cumplimiento de la norma; sin embargo los docentes y las docentes no dan cuenta de la responsabilidad de la institución en el acompañamiento y dinamización de estos órganos.

La escuela ha introducido la ley e instaurado los mecanismos de participación, pero ha dejado de lado el verdadero sentido de la participación:

(...) en el colegio se evidencian formas no comunes de participación que promueven algunos docentes y que van en contra del sentido mismo de la participación. No hay una cultura política y el colegio no contribuye a dar esas herramientas y ese apoyo, simplemente bueno, ustedes quedaron, cumplimos con eso, si no hacen nada no nos importa y listo (Estudiante I. E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia).

Lo anterior muestra cómo la escuela se ha limitado a utilizar las técnicas y mecanismos de participación que sirven para demostrar que se ha cumplido con la norma, sin que esto realmente transforme la vida escolar, dejando de lado la formación de sujetos ciudadanos reflexivos, críticos, deliberantes y creativos, como lo plantea Castillo (2003):

(...) por lo que no es extraño que algunos jóvenes asuman como un favor o dádiva que les permitan a ellos mismos organizar parte de las elecciones y votar por el personero de manera voluntaria, como ellos mismos lo manifiestan

(...) Sí, y eso lo vimos cuando los profesores, coordinador, rector, etc., nos dejaron a nosotros mismos la responsabilidad de escoger al personero el cual nos iba a representar (Estudiante I. E. San Juan Bautista La Salle - Manizales).

En contraste, los jóvenes y las jóvenes prefieren participar en actividades extracurriculares y de servicio a la comunidad, como espacios donde ellos y ellas sienten que participan libremente, que son escuchados y sus opiniones son tenidas en cuenta,

lo cual se evidencia al observar la emoción en sus ojos, la alegría y la pasión en su voz, cuando se refieren a sus experiencias:

Tenemos un grupo llamado Saliva, que es la emisora de la institución, que lleva 2 años. Es una actividad extraordinaria que favorece la participación, que la hizo una docente llamada Marisol; es un buen proyecto a nivel de Soacha esta emisora (Estudiante I. E. Julio César Turbay Ayala – Soacha).

Está la empresa -Gegrancol-, que es una empresa que nosotros tenemos, es una empresa participativa, nosotros somos microempresarios (Estudiante I. E. Gran Colombia – Manizales).

Es necesario que los actores, especialmente los docentes y las docentes, transformen sus actitudes y prácticas frente a la participación. Para lograr escuelas que posibiliten espacios reales de participación juvenil, se debe reelaborar los currículos tomando en cuenta los sentires y las expresiones propias de los jóvenes y las jóvenes; esto las convertiría en escuelas verdaderamente democráticas. Apple & Banne (1999, p. 24), afirman que “...en una escuela democrática es cierto que tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones todos los que están implicados directamente en la escuela, incluidos los jóvenes (...)”. De la misma manera se requiere fortalecer los procedimientos de constitución del gobierno escolar, de tal forma que respondan a un proceso genuino de democracia donde todos los implicados puedan expresar sus ideas y elegir de manera consciente. Al respecto, Apple & Banne (1999, p. 24), señalan que existen dos líneas de trabajo; *una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes y a las jóvenes.*

Prácticas institucionales que limitan la participación juvenil

En el estudio pudimos percibir que en las instituciones educativas se presentan contradicciones y tensiones en relación con la participación de los estudiantes y las estudiantes. Por un lado, estudiantes y docentes expresan que existen espacios y una estructura organizativa que fomenta la participación democrática, y por otro enuncian inconformidades, decepciones, restricciones por parte de la escuela que impide que

fluya la participación libre y autogestionada de los actores involucrados en la comunidad educativa. Incluso encontramos que asumir los cargos del gobierno estudiantil, da pie para que los docentes y las docentes deleguen sus responsabilidades en los estudiantes y en las estudiantes con cargos en el gobierno escolar: *“A veces hasta los mismos docentes se aprovechan, como eres presidenta colabora con las listas, colabora con tal cosa, por ejemplo desde por la mañana la profesora Ángela me trajo la lista, vaya y saque estas fotocopias...”* (Estudiante I. E. Gran Colombia – Manizales). O para que se manipule este espacio, dejando la sensación de democracia y participación:

No, porque a veces no toman la opinión de cada uno de nosotros y lo que pensamos de las decisiones que ellos toman. Ellos primero se reúnen y expresan sus ideas y después, éstas son comentadas al consejo estudiantil, para así darlas a conocer a los demás integrantes del colegio (Estudiante I. E. San Juan Bautista La Salle, Manizales).

Igualmente aflora que existen unos estudiantes que gozan de privilegios mientras otros son excluidos: *“Nunca nos ofrecemos porque nunca nos tienen en cuenta, entonces uno no se ofrece porque nunca hemos tenido esa oportunidad”* (Estudiante I. E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia).

Es aquí donde se hacen manifiestas las debilidades de la aplicación de la normatividad en la puesta en marcha de procesos democráticos, ya que no responden a los intereses, características y opiniones de los involucrados; pues se espera, en palabras de Apple (1999), que un currículo participativo sea construido y difundido por personas que tienen valores, intereses y sesgos particulares; o lo que es peor, las escuelas realizan simulacros de procesos y estructuras democráticas para dar cumplimiento a la norma. Por lo tanto no están interesadas en desarrollar las capacidades de los jóvenes y las jóvenes para que vivencien y se apropien de la participación. Por el contrario, puede dar pie a una decepción temprana del ejercicio de una ciudadanía activa y autónoma.

Esta situación no es desconocida para los estudiantes y las estudiantes, quienes manifiestan su inconformismo cuando afirman que

Ni siquiera se reúne a los presidentes, no ha habido ni siquiera una reunión de presidentes de aula este año para decir, bueno ustedes son los escogidos, conózanse, aprendan, ustedes qué

quieren hacer por el colegio, entonces quedaron escogidos, listo (Estudiante I. E. Gran Colombia – Manizales).

Algunos profesores y profesoras reconocen la gravedad de la problemática y expresan su preocupación sobre las limitantes de la institución, del personal directivo y del cuerpo docente para llevar a cabo un verdadero proceso de participación democrática; esto se puede percibir en el testimonio de una docente cuando expresa:

(...) yo diría que la institución tiene eso como dentro del PEI, tiene eso planteado pero le faltan más acciones, ...no se ha logrado, porque aquí no hay un soporte real de participación democrática, entonces yo pienso que faltan unas acciones efectivas, faltan espacios, ...yo personalmente como profesora del área, yo oriento por participación democrática, pero pienso que en la teoría eso no se puede quedar y no veo como líderes en participación democrática, ni veo que la institución fomente realmente a ello porque eso se queda en la teoría y en la teoría eso no se puede quedar (Docente I. E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia).

Los hallazgos de este estudio nos permiten afirmar que para que la escuela logre involucrar a los jóvenes y a las jóvenes en los postulados de la participación democrática, se requiere construir de manera conjunta y llevar a la acción las propuestas de niños, niñas y jóvenes. Es necesario además que la conformación de los organismos se realice dentro de un ambiente de inclusión, de igualdad de oportunidades, como lo señalan Apple y Beanne: *que se haga un intento genuino de respetar el derecho de las personas a participar en la toma de decisiones que afectan su vida*. Adicionalmente, es importante reconocer y aceptar las limitaciones de los sujetos que componen la comunidad educativa y buscar el apoyo requerido para superar los obstáculos que han impedido avanzar a las instituciones en este proceso. Es decir, se requiere poner en el tapete de manera abierta y humilde las claridades que se tienen, pero también las confusiones, las dudas y los miedos, para que entre todos los involucrados e involucradas alcancen el propósito de una genuina participación en la escuela.

4.4 Las prácticas pedagógicas: oportunidad u obstáculo para la formación en la participación democrática

El análisis de esta categoría no puede hacerse aisladamente y debe ser planteado desde las estrechas interrelaciones de una red semántica constituida por conceptos como democracia, participación, formación, juventud, contexto, praxis, práctica y escuela; esta reflexión irá más allá de la descripción situacional del acto pedagógico que pretende la formación en participación democrática en sí, y buscará una aproximación a la comprensión de los elementos de este fenómeno particular, a partir de los contextos propios de las instituciones estudiadas.

Tal y como sucede con la labor que realiza un tejedor, quien contando con un puñado de hilos y colores de diferentes texturas, tamaños y grosores -en este caso, sentires, informaciones, contextos y conceptos- piensa en matices para lograr una obra que pueda ser expuesta y pensada por los paisanos de turno, en nuestro caso, haremos dichos conceptos para producir unos hallazgos; un resultado que necesita ser objetivado ante una comunidad ansiosa no sólo de explicar -de entender- unas prácticas de formación, sino de transformarlas de manera consecuente y pertinente para responder al nuevo contexto social y cultural que impone la sociedad actual, y que no da espera.

La escuela como escenario de formación, no es un campo neutro por donde sólo circulan los conocimientos deseados para tal o cual fin. Allí tienen libre cabida infinidad de saberes del sentido común, científicos, actitudinales, valorativos y de muchos tipos; en ella, las disposiciones ministeriales, las misiones y las visiones educativas de las instituciones que pretenden una formación para la participación para la democracia, deben sumarse a las creencias, saberes previos, modos de ver la realidad y posicionamiento en el mundo de los participantes y las participantes en los actos pedagógicos -maestros y estudiantes-, y es en ese encuentro experiencial, ideológico, intelectual, donde se espera que dicha formación se dé; sin embargo, tal heterogeneidad de visiones, en actos tan complejos como los pedagógicos, se convierte a la vez en obstáculo y reto.

Visto desde esta amplitud de posibilidades de acercamientos escolares, y la ambigüedad que ellas pueden generar, habría de esperarse que sólo

a través de unas prácticas pedagógicas pensadas exclusivamente pudiese alcanzarse el fomento y formación en participación democrática. Pero, ¿qué se entiende por práctica pedagógica?

No es de extrañarse que en nuestro contexto, el concepto de práctica se relacione inicialmente desde una tendencia empírica que se mueve en la preocupación por el hacer, el ejercicio, la productividad, el método; no la metodología. Y desde una racionalidad que implícitamente va en correspondencia con la poietica, pero que no es poiesis como lo afirma Aristóteles, sino que es diferente pero no antagónica y remite a la praxis, la que a su vez apunta hacia el reconocimiento del otro, hacia la interacción, hacia la deliberación, hacia la toma de decisiones.

La práctica pedagógica real, en aulas reales, tiene varios componentes que no necesariamente se excluyen y más bien se complementan: el teórico, las creencias y las acciones; y se centra en los procesos de enseñanza y por tanto en configuraciones didácticas cargadas de fundamentaciones y creencias conscientes e inconscientes.

Para la investigadora argentina Edith Litwin (1997), “las configuraciones didácticas son la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”. Desde las definiciones anteriores, resultará importante analizar si las prácticas pedagógicas, y con ellas las configuraciones didácticas de los maestros y maestras de las instituciones de este estudio, apuntan realmente al desarrollo de la formación de la participación democrática de los jóvenes y las jóvenes de su comunidad escolar; una tarea que se torna compleja de tejer si se trata de inferir los elementos de las prácticas pedagógicas que incidieron en la manifestación de la experiencia real que a continuación presentamos, sólo como una muestra de las miles que se suceden día a día en nuestras instituciones escolares:

Rastreo y Hallazgos

Inicialmente aparecen en este rastreo de la información en torno a las prácticas pedagógicas que pretenden la formación en participación democrática, cuatro tendencias:

4.4.1 El sentido que se confiere a la práctica pedagógica

Pensar el para qué de una práctica pedagógica

en el ámbito escolar, adquiere diferentes sentidos dependiendo del actor o agente que las promueva, así:

4.4.1.1 El sentido de prácticas pedagógicas para la Formación para la participación democrática desde lo institucional: dentro de las instituciones se asume la formación para la participación democrática desde la dicotomía obligación - deber ser: en esta relación giran gran cantidad de acciones determinadas desde los Proyectos Educativos Institucionales -PEI- y motivadas inicialmente por la obligatoriedad de las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional frente a las intencionalidades del deber ser de la educación, expresadas en afirmaciones como: formación de seres autónomos, hombres y mujeres con pensamiento crítico, líderes, pensadores democráticos, personas respetuosas; sin embargo, el sentido de dicha filosofía generalmente se queda en lo dispuesto y en lo escrito; lo anterior se puede inferir de este testimonio: “...yo diría que la institución tiene eso como dentro del PEI, tiene eso planteado pero le faltan más acciones, eh, porque le falta, o sea, no se ha logrado, porque aquí no hay un soporte real de participación democrática...”.

La intervención expuesta y otras, dejan clara la incoherencia entre quienes se pronuncian a nivel institucional y las acciones que se plantean para lograrlo.

4.4.1.2 El sentido de prácticas pedagógicas para la formación para la participación democrática desde los maestros y las maestras: al revisar las participaciones desde los maestros y las maestras encontramos un elemento bastante aclarador, pues cada una de ellas plantea que se entiende la importancia de dicha formación y se considera factor clave para que dicho hecho pedagógico suceda, ya sea asumiendo un rol de mediador o mediadora, de instructor o instructora, o de guía; pero al intentar profundizar en la razón y el sentido de su apreciación, la respuesta más recurrente tiene que ver con la necesidad de cumplir con el proyecto obligatorio del gobierno escolar enmarcado en el PEI. Lo anterior permite inferir que el sentido de las prácticas pedagógicas no ha sido sometido a la crítica, y menos a la autocrítica, asumiéndolas como obvias e inherentes a su quehacer docente, puesto que la necesidad de la

formación para ellos y ellas está ligada a situaciones extrínsecas laborales y no al convencimiento interno como personas-ciudadanos y ciudadanas-docentes.

Después de la elección se hace eso, y en charlas con los jóvenes se plantea, se les hace un seguimiento fundamentalmente pues al personero, se le hace seguimiento a los jóvenes del consejo estudiantil, si no están funcionando se les llama como a charlar de saber que está pasando, por qué no está funcionando, si hay necesidad de cambiar la gente del consejo estudiantil, no es lo óptimo pero si hay necesidad se toma esa decisión; ¿por qué?, porque necesitamos es que funcione.

La cita anterior es muy reveladora al respecto; en ella, la maestra refleja claramente la necesidad de cumplir con el requisito del gobierno escolar y que funcione como lo plantea la ley; por tal razón no habla de acompañamiento al personero y a los integrantes del Consejo estudiantil, lo que implica que los participantes y las participantes deben acomodarse al diseño preestablecido de un mecanismo, y no construir un proceso natural de una formación para la participación democrática que, como todo proceso, tendría altibajos dignos de considerarse, discutirse, analizarse, sin limitarse simplemente al reemplazo de las personas que no funcionan.

4.4.1.3 El sentido de prácticas pedagógicas para la formación para la participación democrática desde los estudiantes y las estudiantes: El sentido de la práctica pedagógica en la formación trasciende el espacio escolar, según lo que se puede inferir en esta afirmación de una joven: “...primero que todo tendría que haber un afianzamiento, primero sobre las distintas formas de participación y que cada ciudadano puede ejercer en el lugar que esté”.

De igual manera que en la cita anterior y contrario a las disposiciones encontradas entre los maestros y las maestras, para los jóvenes y las jóvenes el sentido de las prácticas pedagógicas en dicha formación se encuentra en el sentido de su misma vida y en la relación que establecen con el vivir de las demás personas. La fractura de su sentido se da cuando no encuentran correspondencia entre el discurso del maestro o maestra y sus prácticas pedagógicas, que se notan desarticuladas, y algunas veces improvisadas e impuestas en contravía del

sentido de dicha formación.

4.4.2 Elementos que constituyen las prácticas pedagógicas en los maestros y maestras

En la definición planteada a lo largo de este artículo, determinamos que cada práctica pedagógica está constituida por tres elementos iniciales: los teóricos, las acciones y los actitudinales, a saber:

4.4.2.1 Constituyente teórico de la práctica pedagógica: hace referencia al acopio de construcciones conceptuales que ha construido el maestro o maestra desde los espacios académicos formales y no formales en la sociedad, en la institución y en su vida personal, respecto a la representación de los saberes que deben circular en sus prácticas.

En el estudio, los maestros y las maestras manifiestan conocer las teorías respecto a la formación para la participación democrática; inclusive inscriben este tipo de conocimientos desde la formalidad en asignaturas como ciencias sociales, ética, constitución, religión, y filosofía, asignándoles contenidos que permiten su desarrollo conceptual a los estudiantes y las estudiantes, y cuyas temáticas deberán ser trabajadas en clase.

En el área de sociales se está hablando de la democracia todo el año. La participación democrática dentro del área de sociales comienza con un recuento sobre la temática en los grados 6, puede ser con los griegos que son los que inician con la democracia..., allí además de que se da, que se dictan las temáticas, se lee sobre los griegos y la democracia también...(Docente I. E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia).

La maestra enuncia los contenidos cognitivos de un área de conocimiento como otra del plan de estudios, de manera que prima la información sobre la formación, en clara contradicción con Michael Apple (1999), quien afirma que *“...de igual modo un currículo democrático incluye no sólo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas que los jóvenes hacen sobre sí mismos y su mundo”*, como una alusión clara a que unos contenidos para la formación en la participación democrática como mínimo deberían tener en cuenta las intencionalidades de sus actores, partiendo de un consenso democrático y no de una imposición

desde un plan de estudios preconcebido.

4.4.2.2 Constituyente empírico: las prácticas formativas para la participación democrática, encontrarán su mayor peso en la visión empirista expresada en acciones, que se llevan a cabo en el aula de clase sin importar mucho la coherencia con la intencionalidad de dicho hacer. *“Les hacemos unos talleres para que ellos vean que es el personero que es la democracia, como deben obrar libremente”*(Docente I. E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia).

El activismo se considera el eje central de la formación para la participación, hacer por el hacer y no se trasciende la acción con la reflexión, el análisis, la comprensión de las actividades. Es evidente cómo se desliga de la práctica el elemento de la intencionalidad y sólo se da relevancia al de las creencias implícitas y la acción:

Eh, porque tendría que manejar el presupuesto, de todas formas para esa participación democrática y como para hacer un engranaje grande, uno tendría que sensibilizar a los muchachos en otros espacios que la institución dijera, bueno eh, vamos hacer unos talleres fuera de la institución...(Docente I. E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia).

En este planteamiento la maestra no sólo evidencia el peso de la acción sobre la intención en sus prácticas pedagógicas para la formación en la participación democrática, sino que define que el tamaño de la acción es el determinante para alcanzar el propósito; muestra cómo hechos de envergadura, grandes, suntuosos, pueden dar mejor razón de esta formación a nivel institucional, desconociendo los mínimos sucesos de la cotidianidad, que son los que proveen el sentido de la vida misma. Como plantea Apple (1999),

(...) estos argumentos ignoran completamente el hecho de que los jóvenes son personas reales que viven vidas reales en nuestra sociedad; muchos de ellos conocen de sobra las consecuencias del racismo, la pobreza, el sesgo del género, la falta de hogar, etc...a partir de las experiencias que ellos mismos han vivido...

Dentro de las prácticas pedagógicas de aula e institucionales, se privilegia todo un paquete de actividades inconexas: conferencias, proyectos, votaciones, elecciones, ofrecimientos, instrucciones, clases magistrales, negaciones, invitaciones, lecturas, escritos, anotaciones.

4.4.2.3 Constituyente actitudinal: Si bien es cierto que la mayoría de los maestros y maestras sustentan desde lo teórico la importancia de la formación para la participación democrática, a pesar de la contradicción de sus acciones poco inclusivas y sus actividades desarticuladas, también lo es que desde las evidencias expresadas, la mayoría actúa sin permitir espacios de autocrítica individual o colectiva frente al sentido de esa teoría, y de las acciones que la manifiestan, generando con estas actitudes un choque que propicia todo tipo de ambigüedades, lo que no sólo entorpece el proceso de formación, sino que también desorienta a sus actores. Sin pretender realizar un análisis de discurso, trataremos de adentrarnos en un nivel inferencial a partir de los siguientes enunciados:

- “... y se han traído conferencistas acá para que ellos escuchen, sepan qué es ser un líder, para que quiten esos miedos” (Docente I.E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia).

La maestra deja notar la percepción de que los estudiantes y las estudiantes son temerosos, cobardes, y asume que el miedo es independiente de su condición de joven en formación; un defecto que necesita la palabra de un especialista de fuera de la escuela para ser eliminado, desconociendo su capacidad como maestro o maestra para producir estrategias pedagógicas que fortalezcan su autoestima y respeto. Ella asume su rol como transmisora de conocimiento y no como formadora.

- “Mentalmente ellos no están preparados no están con responsabilidad y por eso es como un juego para ellos, se necesita seriedad...” (Docente I.E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia).

La maestra condena al fracaso anticipado cualquier intento de formación para la participación democrática, al asumir que quienes participan del proceso no son personas formadas, responsables y de fiar, desconociendo que esas acciones son precisamente para alcanzar dicha formación. Ella manifiesta ambigüedad de su función en el sentido de educar: ¿para qué educar a quien ya se ha formado?

- “...Que el muchacho haga aplicabilidad con lo práctico, que es lo más importante”. (Docente I. E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia).

Se evidencia una actitud de autoexclusión de la formación democrática que compete a docentes,

estudiantes y comunidad en general; ella asume que es el sujeto joven el que se forma en participación y no ella, en contradicción con lo manifestado por Apple (1999), quien afirma que

“... Los educadores comprometidos con la democracia, se dan cuenta que es probable que las fuentes de desigualdad de la escuela se encuentren también en la comunidad, viéndose a sí mismos como parte de la comunidad más amplia, tratan de extender la democracia a ella. No sólo para los jóvenes sino para todas las personas.”

Quizá uno de los elementos que más riñen con la formación para la participación democrática, está en la actitud de maestros y maestras que pretenden manejar dicha formación desde su óptica, desconociendo la de sus pupilos y pupilas. Así, en lugar de potenciar dicha característica y generar situaciones para canalizarla, se la condena, dejando de lado la posibilidad que supone la participación dentro del goce por compartir la experiencia que, por demás, es colectiva y no individual.

Resulta común en muchas instituciones la creencia de que los líderes llegan a la escuela, en contraposición con los enunciados de las Misiones y las Visiones institucionales que enuncian “la formación de líderes con sentido crítico...”; cuando se da este choque, los maestros y maestras asumen una actitud de frustración y desesperanza, olvidándose de que es esa precisamente una función de la escuela, y olvidándose de ellos como actores activos en ella. Lo anterior genera prácticas pedagógicas excluyentes e incoherentes.

(...) yo personalmente como profesora del área, yo oriento por participación democrática, pero pienso que en la teoría eso no se puede quedar y no veo como líderes en participación democrática, ni veo que la institución fomente realmente a ello porque eso se queda en la teoría y en la teoría eso no se puede (Docente I.E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia).

(...) para tal día vamos a hacer la elección de personero y uno permite que un estudiante sea el moderador de la elección, él modera la elección. (Docente I. E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia).

La actitud de la maestra claramente deja explícita la concepción vertical en la relación de poder estudiante – maestro o maestra, situación que riñe abiertamente con la formación para la

participación democrática y que incide directamente en la definición de prácticas pedagógicas que jamás permitirán el acceso a la vida democrática de los jóvenes y las jóvenes.

4.4.3 Tipos de prácticas pedagógicas, según las relaciones de poder entre estudiantes y maestros o maestras

Retomando algunos elementos establecidos con anterioridad, podemos ir sintetizando afirmaciones como: la práctica pedagógica es el hecho intencional que media el acto pedagógico de la enseñanza. Dicho acto es co-agentivo e inter-estructurante: Maestro o maestra – estudiante - conocimiento. Éste es compartido por actores históricos, políticos y éticos. Por tales razones las relaciones que se dan entre los actores no pueden ser neutras. Basados en esas mismas premisas, pudimos establecer desde los testimonios de los participantes y las participantes, que las prácticas pedagógicas generadas y diseñadas para la participación democrática en las instituciones que corresponden a este estudio, presentan varios enfoques:

4.4.3.1 Prácticas pedagógicas Impuestas o para la Heteronomía: Hacen referencia a todas aquellas acciones e intencionalidades centradas en el parecer del maestro o maestra como representación de autoridad. La característica principal la constituye la exclusión del otro como sujeto de derecho, en este caso del estudiante. Se apoyan en el autoritarismo, la sanción, la prohibición y la imposición de acciones que deben ser obedecidas. Los jóvenes y las jóvenes asumen un papel receptivo, pasivo. Este tipo de prácticas pedagógicas están insertadas en una escuela convencional de alta tradición en nuestro sistema escolar, y contradicen el sentido de la formación para la participación democrática. Al respecto, Michael Apple plantea:

A menudo, los que están comprometidos con la formación democrática se sitúan en una posición de conflicto con las tradiciones dominantes de la escolarización, es probable que sus ideas y esfuerzos se enfrenten casi a cada paso a las resistencias tanto de quienes se benefician de las desigualdades de las escuelas como de aquellos que están más interesados en la eficiencia y el poder jerárquico, que en el difícil trabajo de transformar las escuelas de abajo a arriba.

Este planteamiento deja claro que es

precisamente este tipo de prácticas las que impiden la participación y el reconocimiento de los jóvenes y las jóvenes.

Cabe anotar que quienes asumen estas posturas en sus prácticas pedagógicas pueden ser agrupados en dos grupos. De un lado, quienes emiten discursos de liberación, equidad e igualdad, pero que en su acción incoherente reprimen, subyugan, subvaloran e ignoran las posibilidades de los jóvenes o las jóvenes; y de otro, las personas que explícitamente juzgan o consideran a los estudiantes y las estudiantes como incapaces, no sólo por estar en este rango de edad sino por su aparente inexperiencia. Para referirse a esta práctica pedagógica obstaculizadora, Apple manifiesta: “Es obvio entonces que estos argumentos tratan sencillamente la posibilidad de que los jóvenes lleguen a ver las contradicciones políticas, éticas y políticas que empañan su propia dignidad y traten de actuar contra ellas...”

Una aproximación que permite el estudio realizado, posibilita ubicar a la mayoría de los docentes y las docentes como ejecutores de prácticas pedagógicas heteroestructurantes, aunque no necesariamente conscientes, pero que arrojan resultados tan agresivos y dañinos al proceso de formación para la participación democrática como las intencionadas y planeadas en esta posición de clara violación de un derecho humano.

A manera de ilustración, presentaremos los siguientes testimonios, tanto de maestras como de estudiantes.

- “... para tal día vamos a hacer la elección de personero y uno permite que un estudiante sea el moderador de la elección, él modera la elección” (Docente I.E. Gran Colombia, Manizales).

La actitud de la maestra claramente deja explícita la concepción vertical en la relación de poder maestra - estudiante; es ella quien determina la actuación del estudiante.

- “... si los estudiantes a veces hacen una propuesta y se la mandan al Consejo Directivo con el representante, de una, como son los que mandan en el colegio, de una tienden como a cerrarle la puerta, como a no dejar que se promueva una idea y que de pronto arme algo en el colegio” (Docente I.E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia).

Las prácticas pedagógicas heteroestructurantes,

buscan el manejo del poder de arriba hacia abajo; sería de esperarse que las primeras acciones pedagógicas para la formación en participación democrática surgiesen de las directivas a nivel institucional, pero es allí precisamente donde se muestra la más dura resistencia.

- “Piensan que uno no es capaz de cuidarlo -video beam- ni nada de eso, sabiendo que lo interesante va ser la información para los compañeros, uno trata de ser responsable y cuidarlo, pero ellos sólo piensan en el aparato que se puede dañar. Deberían ayudarnos mejor” (Estudiante I.E. San Juan Bautista La Salle, Manizales).

Dentro del proceso de formación en participación, uno de los obstáculos más evidentes y quizá el que más lo afecta, lo constituye la falta de confianza en los jóvenes y las jóvenes; ésta se expresa en un miedo irracional de los adultos a la ineptitud, en este caso, de los maestros, maestras y personal directivo, cuyo resultado genera una discriminación que choca de manera inconcebible con la búsqueda de la autonomía y que perpetúa la heteronomía de los estudiantes y las estudiantes en el entorno escolar.

4.4.3.2 Prácticas pedagógicas para la participación democrática, para la Autonomía: se ubican en este grupo todas aquellas prácticas centradas en el desarrollo y formación de los estudiantes y las estudiantes en torno a la formación democrática; dichas acciones son ejecutadas por maestros y maestras que consideran al “otro” como interlocutor válido, que puede responder a los retos planteados, pero que necesita apoyo y acompañamiento porque está en proceso de formación. Al respecto, Michael Apple (1999, p. 27), dice:

En una comunidad auténticamente democrática, se piensa también que todos los jóvenes tienen derecho a acceder a todos los programas escolares y a los resultados que la escuela valora. Por esta razón, los que trabajan en escuelas democráticas intentan asegurar que la escuela no incluya barreras institucionales para los jóvenes. Se hace todo lo posible por eliminar el encauzamiento, las pruebas sesgadas, otras medidas que a menudo niegan este acceso por razones de raza, género y clase socioeconómica...

Este tipo de prácticas son incluyentes; permiten el acceso en igualdad de oportunidades a jóvenes y a menores, propician la toma de iniciativa por parte de ellos y de ellas, y motivan altamente a la participación democrática, no sólo en el ámbito escolar sino de la comunidad.

Las actividades se plantean en la planeación y son actividades que se hacen en el colegio, los campeonatos, las izadas de banderas, las diferentes programaciones culturales, que las hacen los estudiantes; entonces hay liderazgo, hay participación, hay trabajo en grupo; obviamente va a ver responsabilidades, va a ver desarrollo de competencia... (Docente I.E. Gran Colombia, Manizales).

Cuando la escuela tiene en cuenta a todos sus actores, se generan oportunidades de formación en la participación y en la autonomía; dicha oportunidad surge en el momento de la gestación y el respeto hacia las ideas, y no en la delegación de funciones sobre acuerdos excluyentes que no necesitan aportantes, sino operarios del plan a seguir, un claro ejemplo de participación como el realizado en esta institución.

“No solamente estos programas y estos planes se llevan a cabo solamente con los estudiantes, sino también empiezan a formar parte los padres de familia, pero sobre todo nuestros estudiantes y los demás maestros de todas las instituciones” (Docente I.E. Gran Colombia, Manizales).

Las prácticas pedagógicas incluyentes generan espacios de participación dentro y fuera del escenario escolar; esto queda evidenciado en las palabras de la maestra:

(...) si hay un problema en el salón, cuando hay veces en que los profesores no ceden y que los alumnos no ceden, ahí es donde tiene que entrar el representante, cuando ambos no ceden enviamos una carta, personalmente esta semana enviamos una carta en el salón porque había cierta dificultad y todo se aclaró para hacer valer los derechos del caso, no se irrespete al profesor y tampoco se irrespete al alumno...

Las prácticas pedagógicas que propician este tipo de raciocinios son las que permiten a los jóvenes y a las jóvenes tomar posiciones basadas en la confianza en la institucionalidad, y considerarse sujetos de derecho ante ésta. Resulta evidente que el entrevistado o entrevistada asume una actitud

confiada frente al sistema y frente a su capacidad de participar en la resolución de conflictos, en su cotidianidad escolar y en su vida personal.

4.4.4 La evaluación como práctica pedagógica

Estas reflexiones hacen evidente la forma como se evalúan, valoran y juzgan las acciones que realizan los maestros y maestras dentro de sus prácticas pedagógicas, en su afán por desarrollar el proceso de formación.

Tal planteamiento se sustenta en un acercamiento a la información, que permite afirmar que la mayoría de instituciones y maestros o maestras asumen dicho proceso de formación como una asignatura más, y aplican a sus acciones, actividades y ejecuciones, criterios de evaluación particulares que se definen de acuerdo con la visión personal o individual que presenta el maestro o maestra, frente a la formación para la participación democrática. Dentro de esta tendencia aparecen dos formas evaluativas:

4.4.4.1 La evaluación sanción en las prácticas pedagógicas de la formación para la participación democrática de: dicho proceso evaluativo está incluido en las prácticas pedagógicas sustentadas en una visión para la formación desde la heteronomía, llevada a cabo por maestros y maestras que establecen relaciones de poder abiertamente verticales. Se caracteriza porque se efectúan desde el castigo, la sanción y el estímulo, en un marco altamente tradicional y conductista.

Al realizar el análisis de las prácticas dadas en las instituciones estudiadas, encontramos testimonios como los siguientes:

De pronto, a mí, pues no, todo fue como, diseñeme el proyecto y hágalo, pero es obligación porque cada ocho días le están revisando el proyecto y es una nota más, entonces es un I, una A, una E, que se gana por hacerlo, no se ve la participación democrática, materia como sí, o programa para eso, no... (Docente I.E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia).

La estudiante plantea abiertamente su intencionalidad y descontento ante la realización de las actividades en los proyectos que apuntan a la formación en participación democrática; su afirmación evidencia una actitud heterónoma, pasiva y obediente; su rebeldía sólo se enuncia,

pero su espíritu participante se ha escondido tras el temor a una nota; lo anterior evidencia prácticas pedagógicas contradictorias que generan resultados contraproducentes.

Eso se ha convertido en una obligación, es más, cuando uno va a votar uno tiene que firmar, si uno no firma entonces hay una nota mala en cierta materia, eso ya no es decisión de uno, sino que ya es obligatorio (Estudiante I.E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia).

Resulta innegable que en la mayoría de las instituciones estudiadas se provee un falso sentido a la elección del personero y del gobierno escolar, y el fracaso no necesariamente tiene que adjudicársele a la actitud de apatía y displicencia de los jóvenes y las jóvenes, sino a la irresponsabilidad, a la falta de ética, y al irrespeto que rondan las prácticas de la mayoría de maestros y maestras quienes, amparados en el poder que falsamente otorga la escuela tradicional, ejercen un quehacer en el que no hay coherencia entre el discurso, la acción y la intención. Surgen preguntas al respecto: ¿se pueden evaluar de manera convencional los contenidos que apuntan a la formación para la participación?, ¿cuáles son los criterios para evaluar las actitudes hacia la participación? ¿se pueden evaluar la intencionalidad y la formación respecto a la participación democrática, y cómo?

4.4.4.2 La evaluación formativa en las prácticas pedagógicas que apuntan a la formación para la participación democrática: en esta sub tendencia abordamos todas las acciones inscritas dentro de las prácticas pedagógicas para la formación democrática, que dentro de los criterios de evaluación apuntan a la consolidación de una visión de autonomía en los estudiantes y las estudiantes; se caracterizan por ser continuas; desde una posición horizontal en las relaciones de poder maestro o maestra - estudiante, se apoyan en el respeto del otro como interlocutor válido; se da bilateralmente y abarca acciones de hetero-evaluación y co-evaluación.

En el estudio realizado a las instituciones, aparecen pocas evidencias de este tipo de evaluación aplicada desde la práctica pedagógica. Entre los testimonios, uno que ilustra algunas características de las anteriormente enunciadas corresponde a la siguiente cita:

(...) ehh, a nosotros nos, esta semana nos

llamaron y dijeron que socializáramos el proyecto, que se socializará acerca de la nueva ley, la ley 120..., 12..., ¿cuál fue? ¿la de la educación? ¿la nueva que salió? La nueva ley que salió y es algo que le va a decir a los jóvenes de qué problema tiene, de que se califique acá en el colegio, si con número, con letras, de qué forma ellos quieren, entonces apenas como se va a venir a realizar, como el primer paso que se va a realizar en este tema, que tenga ese programa o la decisión que va enmarcar ahora en adelante, el cambio de la educación aquí en el colegio. Eso nos tiene contentos porque es asunto de nosotros (Docente I.E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia).

En la cita no se visualiza una evaluación convencional; simplemente se intuye la satisfacción por la confiabilidad que despiertan las acciones de este grupo de jóvenes a que se hace referencia y que constituyen un elemento que permite a los estudiantes y a las estudiantes entender que han transformado sus capacidades en torno a la formación esperada, respecto a la participación democrática. El hecho de ser tenido en la cuenta se convierte en un indicador de calidad, y este indicador genera retos de avance.

(...) porque el año pasado se nos enseñó mucho de las Juntas de Acción Comunal; me acuerdo que veíamos mucho con la profesora de Sociales María Elena, nos enseñaba mucho acerca de las Juntas de Acción Comunal, y en ese tiempo se estaban haciendo las elecciones, entonces varios de mi salón..., hay tres que quedamos en la Junta de Acción Comunal (Estudiante I.E. Bernardo Arias Trujillo de la Virginia).

Como dijimos anteriormente, resulta difícil mostrar acciones explícitas donde los maestros y las maestras tengan criterios que apunten a la autonomía desde la evaluación; sin embargo, corresponde a la escuela generar acciones que permitan tomar conciencia de las prácticas pedagógicas evaluativas y de su real implicación en la formación en participación democrática.

Después de este análisis sobre las prácticas pedagógicas para el desarrollo de la democracia en las instituciones estudiadas, hacemos las siguientes consideraciones:

- Siendo la práctica pedagógica una puesta en

común de creencias, actitudes, saberes, con la finalidad de propiciar una enseñanza, no es posible que las prácticas pedagógicas para la formación en participación democrática sean efectivas si los maestros y maestras no han explicitado las creencias y motivaciones inconscientes sobre las que éstas subyacen.

- Las prácticas pedagógicas heteroestructurantes encontradas en la mayoría de las instituciones estudiadas, riñen abiertamente con el sentido de participación y el concepto de democracia; en tal sentido, se debe recomendar a los maestros y maestras, y a las instituciones mismas, revisar sus modelos pedagógicos y adecuarlos de acuerdo con lo esperado, en la formación para la libertad, la autonomía y el pensamiento crítico.
- La mayoría de sujetos docentes enfrentados al reto de propiciar prácticas pedagógicas para la formación democrática, se sienten inhibidos, temerosos y hasta agredidos, al comprender que deben cambiar su rol y asumir su autoridad en condiciones más horizontales, y no están dispuestos a declinar en esas condiciones imprescindibles para llevar a cabo tal formación.
- La coherencia institucional es un derecho civil y una obligación de las instituciones, que no se está cumpliendo en la mayoría de los proyectos institucionales en los que se promulga la misión de formar en autonomía, respeto, pensamiento democrático; pero donde dichas manifestaciones son coartadas desde las diferentes instancias, directivas, docentes y estudiantes mayores.

4.5 Mecanismos de participación democrática en el ámbito de la escuela

En esta categoría analizamos los mecanismos de participación democrática que se manejan en el ámbito de la escuela, y la manera como los jóvenes y las jóvenes se interrelacionan con éstos, dentro de su libre convivencia democrática y su derecho inalienable a participar.

Los mecanismos de participación democrática contemporáneos, presentan una problemática que tiene relación no solo con su transparencia, coherencia, confiabilidad y universalidad, sino con su ejecución real en la vida social. Los mecanismos de participación democrática deben ser horizontales

en el Estado, la política y la sociedad.

Lo anterior es el colofón de la crítica a la historia política del país, que se ha evidenciado desde el extremo de la exclusión absoluta de sectores sociales a participar, hasta la promulgación de las actuales concepciones sobre mecanismos de participación ciudadana y comunitaria.

La concepción anterior la aclara Vargas (1996), al determinar que

(...) la participación ciudadana es aquella en la cual la persona, el ciudadano, de manera individual y a través del mecanismo del voto, toma parte en la escogencia de las autoridades públicas o elige sus representantes a organismos legislativos del orden nacional, regional o local. La participación comunitaria, por su parte, hace referencia a procesos de organización y movilización, a través de los cuales se busca ser protagonista o sujeto de su propio desarrollo (Vargas, 1996).

El Estado, en su visión ejecutiva, ha pretendido generar un proceso de desarrollo democrático a través de formas legislativas, que son traslapadas al sistema educativo queriendo, hacia el largo plazo, obtener una población con excelentes competencias ciudadanas; fue toda una planificación para el futuro, como bien lo menciona la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo: “Se crearon además canales legales para la participación de las comunidades en las decisiones que las afectan y en el control sobre la gestión de los administradores públicos” (Ministerio de Educación Nacional. Colombia: Al filo de la oportunidad, 1994).

Sin embargo, los resultados mostrados por la investigación son exigüos; en algunas Instituciones los jóvenes y las jóvenes manifiestan en sus testimonios una ausencia de la presencia de los mecanismos de participación democrática, y en otras se detectan manejos poco formativos de ellos; como lo menciona uno de los investigados:

(...) lo que falta es un proceso de formación, el proceso, el proceso se lleva, se dice que cuando es fundamentación, que cuando vamos a hacer la campaña, que, que vamos a dar a conocer, que nosotros sabemos que debe existir un plan, nosotros sabemos que nosotros elegimos, porque estamos de acuerdo, que él nos tiene, nosotros sabemos eso, lo que no sabemos, o lo que no sabemos, no, yo digo que por ejemplo en mi caso yo

sé cuáles son mis funciones, la cosa es que las funciones me las giren a favor de los docentes (Estudiante entrevistado).

Los mecanismos escolares y la libertad de participación

La democracia, como forma de gobierno, debe estar cimentada en principios de libertad, igualdad y equidad; no es posible pensar en mecanismos de participación ciudadana, que pretendan como objetivo fomentar el desarrollo de concepciones democráticas a través de la participación, cuando se ponen limitantes y barreras a la ejecución de los derechos ciudadanos.

Algo semejante se presenta en algunas de las Instituciones Educativas investigadas, y ello se corrobora cuando en sus respuestas los estudiantes comentan que:

(...) eso se ha convertido en una obligación, es más, cuando uno va a votar uno tiene que firmar, si uno no firma entonces hay una nota mala en cierta materia, eso ya no es decisión de uno, si no que ya es obligatorio (Estudiante de la Institución Educativa Bernardo Arias Trujillo, Municipio de la Virginia, Risaralda).

El estudio muestra que los jóvenes y las jóvenes mencionan algunos mecanismos escolares de participación, lo que sugiere la idea de que ellos y ellas los conocen, o al menos se los han referenciado; y tienen muy claro el valor del mecanismo, su visión y sus metas; por ello lo manifiestan argumentado que:

Somos los que estamos con el proyecto de democracia y todo eso, no era obligación votar, usted quería votar por él, vote, o bueno, no, vote en blanco, como usted quiera, pero con tal que venga ese día y asista, así sea que no vote, pero ese proyecto no decía que si no firma, que si no vota, es una I, es una anotación en una materia, por ejemplo nosotros como Consejo estudiantil, como lo evaluamos y como en el conteo de votos y todo lo que hicimos sobre el personero, nunca tuvo ese sentido, esa dirección a eso, eso era, eso es participación, si quiere y si no, como representantes, personas del consejo estudiantil, yo creo que eso es algo muy errado, sí, lo hicieron en la tarde así, porque, que usted firme y le dan nota (Estudiante de la Institución Educativa Bernardo Arias Trujillo, Municipio de la Virginia, Risaralda).

Sin embargo, confunden el sentido de mecanismos de participación ciudadana con el gobierno escolar; de todas maneras, para ellos y ellas, son espacios de participación.

El sentido procesual del concepto anterior reafirma una dinámica colectiva en la cual de manera implícita están inmersos los jóvenes y las jóvenes; es en la Institución Educativa en donde se inicia el proceso, en donde se transmite al estudiante o a la estudiante unos conocimientos que conllevan los mecanismos para participar en las prácticas ciudadanas, y es al sujeto docente a quien se le entrega su manejo y su función formativa; pero ésta debe ser orientada bajo una real concepción democrática. Es por tal razón que Apple (1999) conceptúa sobre este aspecto, argumentando que:

Decir que la democracia descansa en el consentimiento de las personas gobernadas es casi un lugar común, pero en una escuela democrática es cierto que tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones todos los que están implicados directamente en la escuela, incluidos los jóvenes. Por esta razón, las escuelas democráticas están marcadas por la participación general en cuestiones de gobierno y elaboración política. Los comités escolares, los consejos y otros grupos de toma de decisiones, incluyen no sólo a los educadores profesionales, sino también a los jóvenes, a sus padres y a otros miembros de la comunidad escolar (Apple, 1999).

La lectura anterior se enfatiza con la afirmación de una de las docentes entrevistadas, cuando menciona que

(...) para elegir el personero, para representación del colegio, para elegir el monitor de curso piden opinión de todo el curso; también, como es algo constitucional, también se le enseñaría acerca de todos los espacios de participación que existen según la Constitución, el plebiscito, la consulta popular, también los espacios de participación, consejo estudiantil, personero, consejos donde están las juventudes, todas esas cosas también se las enseñaría, también (Docente de la Institución Educativa Bernardo Arias Trujillo, Municipio de la Virginia, Risaralda).

La reflexión sobre lo encontrado en el

estudio, nos conduce a determinar una crítica sobre la manera como la Institución Educativa está abordando el manejo de los mecanismos de participación ciudadana, pues, no se encuentra una forma pedagógica coherente con la meta que se quiere alcanzar, y esto se convierte en una formación descontextualizada; por ello la misión de ciencia, educación y tecnología lo enfatiza, al decir que

El estilo de administración dentro de una organización tiene un impacto educativo sobre sus miembros, pues pueden formar para la democracia, la convivencia, la participación, la colaboración y el trabajo en equipo, la igualdad o, por el contrario, fomentar en las personas la inclinación al autoritarismo, el elitismo, la pugnacidad, la confrontación y el individualismo. La concepción que sobre el ser humano se tenga dentro de una organización, determina las posibilidades de desarrollo y autorrealización, el grado de autonomía individual y las posibilidades de contribución que puedan hacer todos sus miembros a la sociedad (Ministerio de Educación Nacional. Colombia: Al filo de la oportunidad, 1994).

Vemos entonces que los jóvenes y las jóvenes asumen el mecanismo del gobierno escolar como una forma legítima de participación; conocen el proceso, lo que evidencia que han tenido alguna experiencia en sus vivencias como actores pasivos o activos dependiendo de cada uno. Lo realmente importante es que algunos y algunas demuestran tener un conocimiento del procedimiento que se maneja en las Instituciones escolares. Es así como, por ser un hecho exigido por la Ley, el mecanismo del gobierno escolar es difundido en las Instituciones Educativas a través de las prácticas pedagógicas, como un contenido programático o curricular de cumplimiento y no como un proceso de visión formativa ciudadana; por lo tanto, las concepciones y las actuaciones de los estudiantes y de las estudiantes, en estos aspectos, son producto del trasfondo de los procesos educativos escolares.

El control político de la escuela

La política está concebida como una forma de pensamiento que permite la orientación de acciones; ésta direcciona diferentes mecanismos que son ejecutados en el manejo del Estado y de

la sociedad; pero los mecanismos para la política democrática deben estar ligados a concepciones de justicia, igualdad, equidad y participación.

La Institución Educativa presenta un modelo de política tradicional enmarcado en el desarrollo cultural de su contexto. Es por esto que las propuestas actuales sobre mecanismos de participación ciudadana, para los jóvenes y las jóvenes, no alcanzan las metas deseadas.

La Institución Educativa es uno de los espacios sociales donde la implementación de los mecanismos de participación política y ciudadana se enmarca en la aplicación de formas preconcebidas para la orientación social y gubernamental, pero para nuestro caso, los resultados investigativos muestran cómo esta concepción de los mecanismos de participación política y ciudadana no se da. La orientación en este aspecto nos la da Vargas (1996), cuando menciona que

Como bien lo precisa la Corte Constitucional, la participación hay que ubicarla en la interacción individuo-sociedad-Estado y en esta dirección la participación expresa un proceso social de intervención de los sujetos en la definición del destino colectivo. De ahí que su dimensión dominante no se contraiga ni siquiera de manera prevalente al campo de la participación política, pues se concibe y vivencia como un principio de organización y de injerencia activa de los individuos, que irradia todos los procesos de toma de decisiones que tienen lugar en los distintos campos y esferas de la vida social (Vargas, 1996).

De acuerdo con los resultados de la investigación, el sujeto estudiante comprende el sentido del gobierno escolar, pero la participación se ve limitada por el poco o nulo consenso con los jóvenes y las jóvenes; entonces, el gobierno escolar se presenta como un ente representativo y no participativo -como lo enuncia la ley-, que se invisibiliza con el subjetivismo de las decisiones de las directivas institucionales; en ocasiones se ejemplifica en diferentes actividades cotidianas en las que se supone pueden mediar y participar los jóvenes y las jóvenes representantes escolares. Esto determina una conclusión muy compleja: el mecanismo del gobierno escolar no se aplica de manera democrática.

La opinión de la comunidad educativa debe ser

tenida en cuenta; así lo dice Apple (1999):

Puesto que la democracia implica el consentimiento informado de las personas, un currículo democrático subraya el acceso a una gran variedad de información y el derecho de los que tienen distinta opinión a que se oigan sus puntos de vista. Los educadores en una sociedad democrática tienen la obligación de ayudar a los jóvenes a buscar entre las diversas ideas y a expresar las suyas. Por desgracia, muchas escuelas eluden constantemente esta obligación de diversas maneras. En primer lugar, reducen el abanico de conocimientos que la escuela presenta a lo que podríamos llamar el conocimiento “oficial” o de posición social alta que la cultura dominante produce o apoya. En segundo lugar, silencian las voces de los que están fuera de la cultura dominante, particularmente las personas de color, las mujeres y, por supuesto, los jóvenes. Esta observación se puede establecer con poco más que una mirada a los libros de texto, las lecturas recomendadas y las guías curriculares (Apple, 1999).

En otras Instituciones Educativas aparece el mecanismo del gobierno escolar como doblemente impuesto a los sujetos jóvenes, primero por la ley y luego por los docentes y las docentes. Para los estudiantes y las estudiantes esta concepción es reproachable, pero ellos y ellas desconocen el manejo del mecanismo y no entienden el porqué de esta forma subjetiva de actuación por parte de algunos sujetos docentes, encontrando así que no hay unidad de criterio al respecto. No existe claridad acerca de la concepción de política democrática del mecanismo del gobierno escolar; entonces, éste se torna contraproducente y produce roces y ruidos que distorsionan su aplicación y terminan generando actitudes negativas en los estudiantes y en las estudiantes.

La lectura de la investigación nos lo evidencia cuando escuchamos el sentir de quienes representan al estudiantado, al decir:

Vea, se lleva a la práctica la elección de personero, yo creo que las directivas se cierran mucho, yo personalmente, yo soy el presidente del Consejo Estudiantil y en más de una de las propuestas que tiene ya sea el personero, sean los otros del mismo

Consejo y todo, las hacemos pasar al rector, coordinador, algún profesor que de pronto dé una opinión, más que todo de pronto Rectoría y Consejo Académico, siempre de por sí tiran a cerrar las puertas, vea que la asociación de padres, que el Consejo Académico, que el Consejo de Promoción, le meten un poco de personas y siempre enredan la situación, uno simplemente está pidiendo por ejemplo queremos un día del Jean para que los jóvenes sientan que pertenecen a esta institución, entonces siempre empiezan a buscar el pique para cerrarle la puerta a uno, para no dejar que uno de pronto sólo participe, que uno sea ese joven que promueva a los estudiantes, siempre tienden a cerrarle las puertas, principalmente yo como presidente del Consejo Estudiantil, he pasado varias y muy buenas y de por sí todas; ¡ah, vamos a ver qué podemos hacer!, como siempre dándole la larga y nunca hacen que podamos hacer algo, siempre como que a la defensiva (Estudiante de la Institución Educativa La Gran Colombia, Municipio de Manizales, Caldas).

El análisis objetivo muestra que la misión de lo que la ley define tiene sentido sólo si se aplica como un proceso formativo desde la niñez, y si los jóvenes y las jóvenes son potenciados con concepciones primigenias de la participación comunitaria. Los jóvenes y las jóvenes tienen intuiciones claras sobre el sentido de participar, pero los mecanismos mal empleados inhiben sus pretensiones; para ellos y para ellas resulta clara la similitud de las formas democráticas impuestas por los mecanismos escolares, con las del entorno externo político-estatal. Esa visión es ignorada por los maestros y maestras que toman a sus estudiantes por ignorantes, desconociendo realmente los efectos nocivos de la mala formación escolar. Cuando el estudiante o la estudiante descubre los errores y defectos del sistema, lo rechaza y asume las mismas posturas corruptas del modelo.

La participación de los jóvenes y las jóvenes a través de los mecanismos del gobierno escolar, no se reduce al manejo de un pragmatismo a ultranza; la Institución Educativa debe comprender esta concepción, debe visionar la proyección formativa de las acciones ejecutadas en este sentido. El eco de tal sentido nos lo comunica Apple (1999) cuando

nos recuerda que:

Los educadores democráticos tratan no sólo de disminuir la severidad de las desigualdades sociales en la escuela, sino de cambiar las condiciones que las crean. Por esta razón, vinculan su comprensión de las prácticas no democráticas dentro de la escuela con las condiciones más amplias en el exterior (Apple, 1999).

5. Consideraciones finales

Después de este acercamiento a las estrategias pedagógicas para la formación en participación democrática en las instituciones estudiadas, quedan interrogantes pendientes para estudios posteriores:

En la escuela se evidencia una estructura de poder que como todas en otras esferas de la sociedad, está dispuesta a perpetuarse con acciones conscientes o inconscientes de quienes las ostentan y sobre quienes se encuentran en calidad de subordinados o subordinadas. Siendo el aula de clase un escenario de poder, las prácticas pedagógicas instauradas en ella contemplan dispositivos de sustentación, aplicación y evaluación, desde visiones verticales, desiguales y excluyentes.

La mayoría de las prácticas pedagógicas para la formación democrática encontradas en las instituciones estudiadas, son altamente lesivas de la identidad, la dignidad y el respeto hacia niños, niñas y jóvenes, al considerarles incapaces, ignorantes y objetos de derecho, y no sujetos de éste.

Unas prácticas pedagógicas sustentadas en la incredulidad sobre la potencialidad y la capacidad de autonomía de los jóvenes y las jóvenes, son contraproducentes en la acción de formación para la participación democrática; y en vez de potenciar esta actitud de convivencia pacífica, determina situaciones de abuso de autoridad, subyugación, obediencia pasiva y heteronomía en los jóvenes y las jóvenes, situación que determina retrasos importantes frente a la ubicación y pertinencia que exige el mundo real de la vida.

La formación para la participación democrática no puede ser fruto de una imposición, de un proyecto obligatorio o de una ley: es una actitud de vida, que se establece mediante acuerdos tácitos o expresos entre las partes implicadas; no se instala por decreto, como no puede imponerse el respeto por el otro, el reconocimiento a la diferencia y la fe en la

potencialidad del ser humano independientemente de la edad.

No se puede formar en participación democrática desde una escuela tradicional, conductista y que no ha reconocido a los jóvenes y a las jóvenes como sujetos de derecho; para que se dé esta formación, realmente es necesario permear las bases de poder de las instituciones, y dichas bases deben ser reconocidas y explicitadas desde la institucionalidad misma.

Un maestro o una maestra autoritaria, formados bajo criterios de heteronomía, necesariamente formarán estudiantes heterónomos. No es posible la coherencia entre dos actitudes que se contraponen de manera tal que una excluye a la otra, y eso se evidencia claramente en las prácticas pedagógicas aberrantes de algunos maestros y maestras que consideran que es necesario anular al otro, como acción de base en la formación para la participación democrática.

Siendo la práctica pedagógica una puesta en común de creencias, actitudes, saberes, con la finalidad de propiciar una enseñanza, es imposible que dichas prácticas pedagógicas para la formación en participación democrática sean efectivas si los maestros y maestras no han explicitado las creencias y motivaciones inconscientes sobre las que subyacen dichas prácticas.

Las prácticas para la formación democrática heteroestructurantes detectadas en la mayoría de las instituciones estudiadas, riñen abiertamente con el sentido de participación y el concepto de democracia; en tal sentido, se debe recomendar a los maestros y maestras, y a las instituciones mismas, revisar sus modelos pedagógicos y adecuarlos de acuerdo con lo esperado en la formación para la libertad, la autonomía y el pensamiento crítico.

La mayoría de sujetos docentes enfrentados al reto de propiciar prácticas pedagógicas para la formación democrática, se sienten inhibidos, temerosos y hasta agredidos, al comprender que deben cambiar su rol y asumir su autoridad en condiciones más horizontales, y no están dispuestos a declinar en esas condiciones imprescindibles para llevar a cabo tal formación.

La coherencia institucional es un derecho civil y una obligación de las instituciones, que no se cumple cuando en la mayoría de los proyectos institucionales de éstas se promulga la misión de formar en autonomía, en respeto, en pensamiento

democrático y crítico, y estas manifestaciones son a la vez coartadas desde las diferentes instancias, directivas, docentes y estudiantes mayores.

Para finalizar, sólo resta hacer unas breves recomendaciones para la formación en la participación democrática, en torno a la posibilidad de generar prácticas coherentes, pertinentes y de calidad en la escuela y en ámbitos específicos como el aula, con la seguridad de que ellas tan sólo pueden modificar apenas el terreno para emprender la dura siembra de la semilla.

Para formar en pensamiento y participación para la democracia, sería conveniente cambiar el orden del impacto esperado en tal formación; primero corresponde acercar a los sujetos adultos, a los maestros y maestras, a las madres y padres de familia, a estas prácticas, de manera que la transformación sea simultánea para los actores. ¿Cómo puede educar en participación y democracia alguien que no ha sido formado para ello, ni en la academia ni en la cotidianidad?

Sugerimos una revisión de todas las políticas y programas de formación para la participación democrática, tanto en su intencionalidad, contenidos, mecanismos y evaluación, de acuerdo con el contexto heterogéneo de las instituciones escolares.

Es oportuno un conveniente reconocimiento por parte de directivos y docentes de la falta de preparación didáctica y conceptual; y ante todo, de la poca intencionalidad de subvertir la jerarquía y el poder de las instituciones; y explicitar el por qué de esta actitud, y cuestionar las creencias que la suscitan.

Es necesario establecer escenarios de encuentro y reflexión alrededor de las creencias sobre las cuales subyacen las prácticas pedagógicas en torno a la formación para la participación democrática, entre maestros y maestras.

Lista de referencias

- Apple, M. & Beane, J. (Comps). (1999). *Escuelas Democráticas*. 2 ed. Madrid: Morata.
- Balardini, S. (2005). *¿Qué hay de nuevo viejo?: Una mirada sobre los cambios en la participación política juvenil - Revista Nueva Sociedad, 200. (Ejemplar dedicado a: El futuro ya no es como antes: ser joven en América Latina).*
- Castillo, J. (2003). *La Formación de Ciudadanos:*

- La Escuela, un Escenario Posible*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (1), pp. 115-144.
- Delors, J. (1993). *La educación Encierra un Tesoro*. París: Santillana.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico. Madrid: Morata.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños, de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá, D. C.: Unicef, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994). *Colombia al Filo de la Oportunidad*. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Rodríguez, M. (1997). La escuela: primer espacio de actuación pública del niño. Educación y ciudad, 3, pp. 8-19.
- Vargas, A. (1996). *Participación Social y Democracia. El Papel de la Personería*. Bogotá, D. C.: Instituto para el Desarrollo de la Democracia.

Referencia para citar este artículo: López-Moreno, L. & Alvarado, S. V. (2011). Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 255 - 268.

Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana*

LIGIA LÓPEZ-MORENO**

Directora de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de investigaciones y estudios avanzados en niñez, juventud, educación y desarrollo, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde. Integrante del grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes.

SARA VICTORIA ALVARADO***

Directora del Doctorado en Ciencias Sociales, niñez y juventud del Centro de investigaciones y estudios avanzados en niñez, juventud, educación y desarrollo, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde. Directora del Grupo de Investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” y de su línea de investigación “Socialización Política y construcción de subjetividades”.

Artículo recibido en febrero 7 de 2011; artículo aceptado en marzo 25 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** *El análisis genealógico, des-ocultó cómo en la actualidad se configuran relaciones intergeneracionales entre jóvenes alumnos, alumnas y maestros, maestras adultos y adultas del nivel básico secundario de una escuela pública urbana, examinando la interacción cotidiana en el campo de las relaciones de poder múltiples y móviles en un doble proyecto: la historia de prácticas escolares desde donde se ha creado la separación maestro-alumno y, la historia de las estructuras de poder que han sido practicadas y modificadas en esta escuela. Interrogamos por niveles de existencia del poder, por formas concretas de ejercicio de poder y la constitución de modos de subjetivación (ser maestro, maestra, ser alumno, alumna) y los efectos consecuentes en la configuración de las relaciones intergeneracionales (ser adulto, adulta, ser joven hombre-mujer) en la escuela.*

Palabras claves: relaciones institucionales, relaciones intergeneracionales, roles sociales, roles generacionales, relaciones de poder, subjetividades, sujeto político, resistencias, tecnologías de poder.

Emergência das relações intergeracionais numa escola publica urbana

• **Resumo:** *A análise genealógica descobriu como na atualidade configuram-se relações inter-geracionais entre jovens alunos, alunas e professores, professoras e professores adultos ao nível básico secundário numa escola publica urbana, mediante o exame da interação cotidiana no campo das relações de poder múltiplas e moveis em um projeto duplo: a historia das práticas escolares desde onde tem-se criado a separação professor-aluno e,*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta los resultados de la investigación denominada “emergencia de las relaciones intergeneracionales: Un análisis genealógico de las prácticas discursivas en una escuela pública urbana”, presentada por la autora para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, niñez y juventud, del Centro de investigaciones y estudios avanzados en niñez, juventud, educación y desarrollo, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde. Esta investigación se inició en septiembre del año 2001 y terminó en julio del año 2010. Fue avalada en Acta de Grado N° 47, firmada en Manizales a los 19 días del mes de febrero de 2011.

** Maestra, Psicóloga de la Universidad de Manizales, Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales, Magíster en Desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional y el Cinde, Doctora en Ciencias Sociales, niñez y juventud del Centro de investigaciones y estudios avanzados en niñez, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde. Correo electrónico: llopez@cinde.org.co

*** Psicóloga de la Universidad Javeriana. Magíster en Ciencias del Comportamiento y Doctora en Educación de Nova University-Cinde. Directora del Centro de investigaciones y estudios avanzados en niñez, juventud, educación y desarrollo, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde. Directora Regional Cinde Manizales. Correo electrónico: doctoradoumanizales@cinde.org.co

a história das estruturas de poder que tem sido praticadas e modificadas na escola. Interrogamos por níveis de existência de poder, por formas concretas de exercício de poder e pela constituição de modos de subjetivação (ser professor ou professora, ser aluno ou aluna) e pelos efeitos conseqüentes da configuração das relações intergeracionais (ser adulto ou adulta, ser jovem homem-mulher) na escola.

Palavras-chave: relações institucionais, relações inter-geracionais, papéis sociais, papéis geracionais, relações de poder, subjetividades, sujeito político, resistências, tecnologias de poder.

Emergence of intergenerational relations in an urban public school

• **Abstract:** *The genealogical analysis revealed how the intergenerational relations among young male and female pupils, male and female adult teachers at the basic secondary level in an urban public school are structured nowadays. This configuration is examined by means of the daily interaction in the field of multiple and mobile power relations in a double project: the history of school practices where the separation between teacher-pupil has been created and the history of power structures that have been practiced and modified in this school. We inquire about the various levels of power, at concrete forms of power exercise and about the constitution of subjectivation models (to be a he- or a she- teacher, to be a male or a female pupil), and about the effects resulting from the configuration of intergenerational relations (to be a male or a female adult, to be a young man or a young woman) at school.*

Keywords: institutional relations, intergenerational relations, social roles, generational roles, power relations, subjectivities, political subject, resistance, power technologies.

-1. Introducción. -2. Enfoque epistemológico y metodológico de la investigación. -3. Las relaciones institucionales y nuevas pistas en la emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. -4. Las relaciones de poder en una escuela pública urbana. -5. Constitución de subjetividades a partir de nuevas tecnologías de poder. -6. Conclusión: Condiciones de posibilidad de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. -Lista de referencias.

1. Introducción

Analizamos en clave genealógica, la historia de una escuela pública urbana del nivel de la básica secundaria y media de una ciudad intermedia¹, caracterizada por sus formas de normalización, mediante el uso de criterios estadísticos cuantitativos, que define como normal aquella conducta satisfactoria que presenta una mayoría del grupo de estudiantes, y que ha sido valorada positivamente por la escuela, además por su misión de transmitir la verdad producto de la ciencia, instrumentos éstos que canalizan el poder. Una escuela, que muestra relaciones de poder múltiples que atraviesan y constituyen el cuerpo social, que no pueden disociarse, (Foucault, 1991, p 15); identificada por formas institucionalizadas que operan como espacios cerrados, en la que se dan relaciones interpersonales que no alcanzan a la totalidad de los integrantes de un grupo, generando

relación de fuerzas de poder de un grupo sobre otro (maestros o estudiantes). En este espacio social en el que existen relaciones de poder, se produjeron enfrentamientos y luchas, para dar forma a un diálogo permanente entre los datos recogidos de las diferentes fuentes de registros documentales de la escuela y las conceptualizaciones de filósofos contemporáneos como Foucault, Deleuze, Guattari y otros. Se buscó, descubrir la lógica interna de las transformaciones que se producen en las relaciones intergeneracionales en cada momento histórico.

Por ello, indagar por las transformaciones que han ocurrido en las relaciones entre maestros y alumnos en una escuela pública urbana, con base en prácticas y tecnologías del poder, fue el problema que ocupó el desarrollo de esta investigación. El objeto de dichas relaciones fueron los discursos y prácticas institucionales que dibujan y definen esas relaciones institucionales e intergeneracionales. Su propósito fue el sacar situaciones discontinuas en donde las Relaciones institucionales han sido actoras de una escuela y donde los buenos y malos alumnos y alumnas han sido sus protagonistas,

¹ Ciudad Colombiana con 400.000 habitantes

pero que a la vez han estado alienados en dichas relaciones por reconocerse en ellas lo que no son. Se trató entonces, de reconstruir las relaciones intergeneracionales de la escuela pública urbana en un doble proyecto. Por un lado, la historia de unas prácticas escolares desde donde se ha creado la separación maestro-alumno. Por otro, la historia de las estructuras de poder que han sido practicadas y modificadas en esta escuela.

2. Enfoque epistemológico y metodológico de la investigación

Esta investigación explora la genealogía de la emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana, caracterizada por la exclusión de sus alumnos expulsados de otras escuelas, pretendiendo por esta vía visibilizar tales relaciones emancipatorias en un contexto en el que los y las jóvenes estudiantes elaboran una nueva ética alternativa de la existencia en dicha escuela, a través de su participación protagónica en la recreación y problematización de sus relaciones de poder.

Por genealogía, desde el enfoque Foucaultiano se entiende el proceso que,

procura describir los funcionamientos del poder, sus dispositivos, el complejo espesor de relaciones que surgen a partir de su práctica efectiva... El objeto específico de la genealogía es la discontinuidad y las recurrencias de los hechos a lo largo de las series sucesivas en las cuales emergen. La genealogía no se dirige a rastrear los 'orígenes' de una práctica o un discurso, sino que busca en la superficie de los hechos la singularidad de su emergencia. La genealogía, en tanto práctica gris y meticulosa, busca en las sendas complejas de las significaciones acumuladas y depositadas la singularidad de los sucesos para captar su retorno, pero no con miras a captar su 'evolución' sino para investigar sus distintas articulaciones, las distintas escenas en las cuales se han desplegado los sucesos, aún en su momento de ausencia (Albano, 2006, p. 88).

Se buscó configurar un campo problémico²

de análisis de una escuela pública en particular, desde los diferentes saberes silenciados y aislados, que estaban representados en todos y todas los jóvenes y las jóvenes que no habían podido tener lugar en otra escuela. Fueron tenidas en cuenta en esta investigación, las prácticas marginales, locales, regionales de grupos de jóvenes estudiantes de dicha escuela pública urbana a la que llegaron siempre por diversas prácticas del saber poder de múltiples escuelas tradicionales; y fue la indagación de esta historia la que nos llevó a la identificación de un campo de interés para este estudio: la relación intergeneracional entre maestros y maestras (mundo de los adultos) y alumnos y alumnas (mundo de los y las jóvenes) en una escuela pública urbana.

La problematización hecha a la escuela pública urbana, responde a la manera cómo nos interrogamos sobre el cómo y el por qué ciertos eventos³ de un fenómeno social se convirtieron en un problema de exclusión. Configurar este campo, significó encontrar condiciones de posibilidad en un lugar que históricamente estuvo marcado por un conjunto de relaciones de poder que *"han permitido ejercer esa forma específica de poder- saber y que ha tenido como blanco principal la población joven"* (Foucault, 1996, p. 136). Una escuela moderna *"que se ha dedicado durante buena parte de su existencia a gestionar la normalidad de quienes habitan en base al mérito, la disciplina y la sujeción a una cuidada disposición de tiempos y espacios"* (Narodowski & Brailovsky, 2006, p. 9).

En un segundo momento, el estudio logró visibilizar relaciones intergeneracionales, basadas en los mundos de los adultos y los mundos de los y las jóvenes, des-ocultando prácticas que dieron

existente, así como tampoco creación mediante el discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento (bien sea en la forma de reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.). En: Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Introducción, traducción y edición a cargo de Angel Gabilondo. Obras Esenciales. Vol. III. Buenos Aires: Ediciones Paidós, p. 371.

³ *"Ante todo, la «eventualización» consistiría en un procedimiento de análisis. Ante el «borramiento» de la singularidad en nombre de las supuestas constantes históricas e invariantes antropológicas, Foucault propone la «eventualización» como estrategia que posibilita tomar distancia de lo que nos parece evidente, de la tendencia a subsumir el acontecimiento en horizontes de inteligibilidad o unidades predeterminadas: Se trata de remover una falsa evidencia, de mostrar su precariedad, de hacer aparecer no su arbitrariedad, sino la compleja vinculación con unos procesos históricos múltiples y, en muchos casos, recientes".* En: Restrepo, E. *Eventualización y problematización*. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, N° 8: 111-132, enero-junio, 2008. Universidad Javeriana. ISSN: 1794-2489. http://www.revistatabularasa.org/numero_ocho/restrepoE.pdf

² Problematización no quiere decir representación de un objeto pre-

lugar a la emergencia de una nueva escuela pública, cuando sus actores se aventuraron en un proceso de transformación de sus relaciones poder-saber, combinando formas de poder disciplinario⁴ y poder estratégico⁵. Lo cual se logró a través de la orientación de Foucault (1999), analizando

las prácticas por las que los individuos se vieron llevados a prestarse atención a ellos mismos, a descubrirse, a reconocerse y a declararse como sujetos...haciendo jugar entre unos y otros una determinada relación que les permita descubrir...la verdad de su ser (p. 9).

Esta investigación al proponerse realizar un análisis crítico de la historia del presente de una escuela pública urbana, que sufrió transformaciones en las relaciones que sostuvieron sus maestros y maestras y alumnos, alumnas en el transcurso de su historia, explica y describe tres importantes desplazamientos o discontinuidades, que marcaron la novedad en esta escuela, des-ocultando una forma de hacer escuela. La discontinuidad, en el marco de la genealogía Foucaultiana designa,

el conjunto de quiebres, dispersiones, irrupciones, accidentes, entrecruzamientos que ocurren en el interior de una episteme⁶ determinada. Se refiere a aquella dispersión experimentada en el nivel de los hechos y sucesos históricos que la historia tradicional, no puede observar sino como accidentes y singularidades. A su vez, la discontinuidad pone de manifiesto que allí donde yacen las unidades y coherencias aparentes, emergen en verdad los quiebres, las rupturas, las dispersiones, la no coherencia (Albano, 2006, pp. 86-87).

Esta perspectiva, aun cuando generalmente Foucault no se ocupe específicamente de este tipo de relaciones, es epistemológicamente valiosa para esta investigación, pues nos abre el camino para comprender, desde una postura crítica, problematizadora, los mecanismos de poder y las diversas formas de construcción del campo de lucha de fuerzas entre los diferentes roles sociales e intergeneracionales en la escuela. Pero, por otro lado, es importante resaltar que cuando se habla de unas relaciones intergeneracionales en esta escuela pública, lo que se tematiza es la posición de sujeto joven –desde una perspectiva generacional- que, como se verá más adelante, en la escuela tradicional queda excluido de todos los procesos.

3. Las relaciones institucionales y nuevas pistas en la emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana

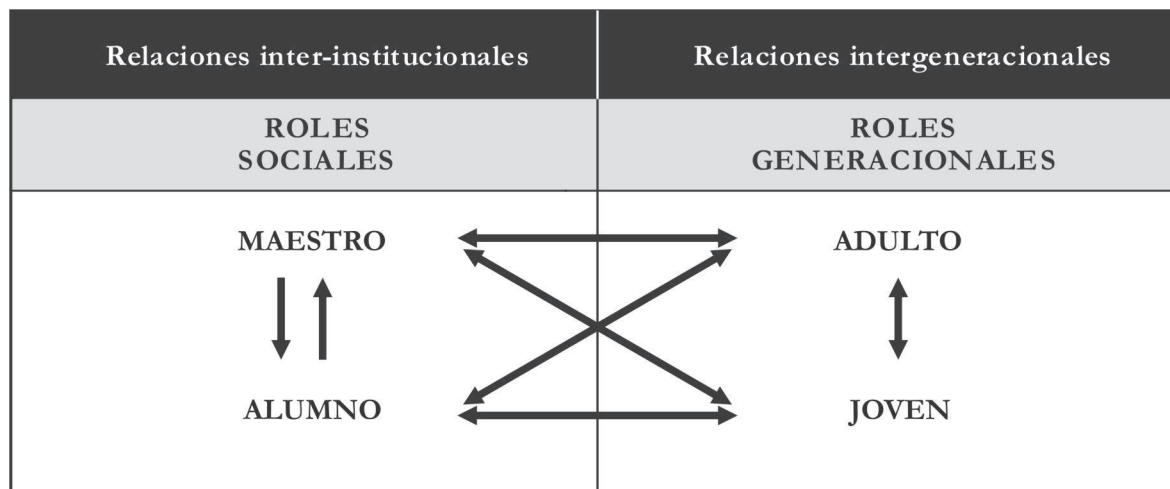
Esta investigación, reconoce en un mapa⁷ topográfico, todas las posibles relaciones que pueden tejerse desde los diferentes roles que circulan en la escuela, reconociendo diferentes formas en las que se configuran las relaciones institucionales desde el ejercicio de los roles sociales de maestro y alumno, y las relaciones intergeneracionales que pueden emerger a partir del uso del poder estratégico, desde los roles de maestro, maestra; adulto, adulta; alumno y alumna joven.

⁴ Fuerza “que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, fabricando así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’”. En: Foucault, M. (2004). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI editores, pp. 141-142.

⁵ “Entre una relación de poder y una estrategia de lucha hay una atracción recíproca, una unión perpetua y un perpetuo revés. En cada momento una relación de poder puede transformarse en una confrontación entre adversarios en una sociedad, puede en cada momento dar lugar a la puesta en funcionamiento de mecanismos de poder”. En: Albano, S. (2005). Michel Foucault: Glosario de aplicaciones. 1ª Ed. Buenos Aires: Quadrata, p. 102.

⁶ La episteme es a la arqueología, como el dispositivo y la práctica al análisis genealógico. La episteme, se refiere aquí más a las condiciones de posibilidad, es la descripción horizontal entre los saberes. En: Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. 1 Ed. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes: Prometeo, p. 111.

⁷ El mapa contribuye a la conexión de los campos, al desbloqueo de los cuerpos sin órganos, a su máxima apertura en un plan de consistencia....El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social...Tiene múltiples entradas... Puede dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación”. (Deleuze & Guattari, 2005, p. 29)



Mapa N° 1. Campo de relaciones: Las relaciones inter-institucionales e intergeneracionales

Este campo de relaciones en la escuela pública urbana designa, por un lado, “*el dominio o espacio donde tiene lugar el conjunto de procesos y procedimientos de instrucción, conforme a una serie de reglas estrictas de transmisión y adquisición de aprendizajes*” (Albano, 2005, p. 66). Además, responde a una organización jerárquica que cumple con los lineamientos del Estado, como técnica de poder que reglamenta las instituciones educativas generando jerarquías. Los roles que asumen los maestros y alumnos son roles sociales que designan relaciones de poder, arraigadas al nexo social, al seno mismo de la sociedad, y configuran las relaciones institucionales asimétricas.

Estas relaciones de poder traen consigo una estrategia de lucha, lo que quiere decir que se pueden transformar en una confrontación entre adversarios (Foucault, 1992). Por otro lado, esta visión topográfica de las relaciones muestra un potencial en las relaciones intergeneracionales, al designar un campo de fuerzas positivas que desde roles generacionales adulto-joven logra girar la mirada hermenéutica del campo, creando la posibilidad de ver hasta donde es posible que sujetos jóvenes, además alumnos de una escuela pública urbana, expulsados de múltiples escuelas, dan cuenta de la objetivación de un sujeto joven que se emancipa en aras de una nueva ética de la transformación.

El conjunto de prácticas discursivas, muestra un nexo entre elementos heterogéneos que configuran unas regularidades que orientan la problematización:

¿por qué la escuela, al desconocer el contexto de sus alumnos, define como déficit o carencia cualquier comportamiento diverso a su interior? ¿Cómo logra descontextualizarse el alumno de la escuela pública? ¿Cómo y por qué la escuela convierte en un problema la presencia de estos jóvenes y termina “expulsándolos” de su mundo escolar?

Al situarnos en los sujetos jóvenes, analizamos sus formas de objetivarse desde una instancia exterior a ellos, razón por la cual configuramos un nuevo campo de problematización: ¿por qué estas estrategias de la escuela, estas prácticas divisorias constituyen un modo de objetivación del alumno expulsado? De hecho, la larga cadena de exclusiones a la que la sociedad somete a un ciudadano, se ve en el escenario educativo. La misma escuela puede verse excluida por definir su campo de trabajo con alumnos expulsados. De esta manera, la reproducción de la institución, de sus relaciones sociales dadas al interior y desde el exterior, son un reflejo de la reproducción de la sociedad en su conjunto y de la correlación de fuerzas que en ella se da. Es una escuela con una lógica de calco y reproducción (Deleuze & Guattari, 2000, p. 17).

Este campo problemático objeto de análisis, visibiliza unas marcas, la del expulsado, la del alumno problema y la del extraño sospechoso, que han formado la raíz de los y las jóvenes excluidos(as) de otras instituciones educativas. Imaginarios significativos que nuestra cultura ha construido sobre lo juvenil, pues los y las jóvenes de los que aquí se habla son quienes han prologado el desorden

y el desenfreno, al decir de sus profesores. Han sido como los estudiantes invisibles –término acuñado por Parra y otros (2008)-, vistos como extraños y, como tales, desplazados de esos lugares. Hubo momentos en la historia en los que los y las jóvenes han despertado sospecha, y este imaginario, hoy en día, persiste. A través de la historia a estos jóvenes se les ha tratado de encauzar, educar o corregir para que puedan adaptarse a las estructuras de la sociedad. Es allí donde han intervenido instituciones correctivas como la iglesia, o, en la modernidad, la escuela o el ejército (Ruiz & Villa, 2000).

En síntesis, la nueva mirada a esta escuela, implicó una visión más humana de la educación, a partir de la cual los nuevos ambientes educativos deberían brindar mayores oportunidades a los y las jóvenes, potenciando sus capacidades y, como dice Sen (2001), expandiendo sus libertades hacia el desarrollo humano y social. Fue asumir la escuela como un lugar hospitalario, que no sólo orientara al futuro, sino que se entendiera con el pasado, especialmente de los otros que han sufrido (Barcena & Melich, 2000, p. 146). De esta manera, las y los maestros adultos hacían desplazamientos de sus roles sociales, buscando encontrar las alternativas que pudiesen reivindicar la dignidad de los y las jóvenes alumnos y alumnas, marcados por el estigma de peligrosidad. Ante ello, los educadores asumen la responsabilidad de construir un nuevo dispositivo pedagógico que se fundamentara en la importancia del “otro”, con un lenguaje de aceptación del otro como radicalmente otro, un lenguaje dialógico, a igual nivel, con formas singulares de inteligencias (McLaren, 1998).

Esta escuela, hizo uso de unas prácticas de libertad y de su propia capacidad de transformación que todo ejercicio de poder implica. Las nuevas estrategias creadas permitieron hacer valer la libertad del sujeto en la constitución de la relación consigo mismo y en la constitución de la relación con los otros, generando una nueva ética de las relaciones en esta escuela (Foucault, 1996b). Sin embargo, como bien lo plantea Deleuze (1987), *“... lo que se transforma nunca es el compuesto, histórico y estratificado, arqueológico, sino las fuerzas componentes, cuando entran en relación con otras fuerzas que producen del afuera (estrategias)”* (p. 117).

El poder de transformación se tradujo en el

elemento genealógico de la fuerza activa y creativa de los jóvenes. La diferencia que se evidencia con el primer diagnóstico, es reconocida y resaltada por el Estado como una experiencia transformadora, que narra una historia de la diferencia de los tiempos, por la heterogeneidad de lo que constituye su población joven (Foucault, 1995, p. 223).

El presente de esta escuela, hoy inexistente, repite de manera diferente un campo de luchas y confrontaciones, en una constelación de decretos y leyes que promueven los ciclos de relaciones de poder, los que tendrán que resolverse en el régimen de verdad impuesto desde un Estado controlador. Las y los actores, las y los autores de esta institución educativa, asumen una postura de sometimiento pasiva, ante la misma constelación de dificultades que generaban las nuevas reglamentaciones estatales. Sus nuevos contratos fueron sellados bajo el temor de hablar, pues su estabilidad laboral dependió en gran parte del acuerdo que convinieron bajo las nuevas reglas de juego, y bajo la incertidumbre del destino que corrieron los jóvenes de esta escuela analizada.

4. Las relaciones de poder en una escuela pública urbana

La lectura de varios enunciados autobiográficos configura la procedencia de los alumnos de la escuela pública urbana:

*“... los alumnos de esta institución procedían de todos los barrios de Manizales, y me arriesgo al decir que la gran mayoría habían salido como yo... con problemas de otro colegio y no los querían recibir en ninguna otra institución...”*⁸

Campo de los expulsados. Objetivación del sujeto problema.

Los males cometidos contra el cuerpo social de la escuela parecían ser penalizados, en una especie de exclusión, que hipotéticamente Foucault (2003) plantea, expresando:

Tú has roto el pacto social, no perteneces más al cuerpo de la sociedad, tú mismo te

⁸ Fragmento autobiográfico escrito por un joven de esta escuela pública urbana.

has colocado fuera del espacio de la legalidad, nosotros te expulsaremos del espacio social donde funciona esa legalidad... como si el castigo ideal sería simplemente expulsar a las personas, exiliarlas, destinarlas o deportarlas (p. 98).

Pero, por otro lado, el efecto que esta relación de poder tiene en los alumnos, y que es traducida como una técnica de expulsión, podría estar proyectando otra forma de exclusión, como el aislamiento dentro del espacio moral, psicológico, público, constituido por la opinión. La escuela de los expulsados fue tomando una identidad que la misma sociedad señalaba como vergonzosa. Tal efecto del poder, hizo públicas las razones de exclusión de estos alumnos, por lo que configuró una forma de castigo público, con reacciones de aversión, desprecio, condena hacia esta escuela por parte de la sociedad⁹.

Foucault (1996a, p. 157) se refiere a la noción de individuo peligroso, apoyado en las nociones de la psiquiatría legal, advirtiéndonos “*sobre un aparato judicial que está destinado a establecer hechos delictivos, a determinar quién es el autor de esos hechos y a sancionarlos, infligiendo al trasgresor las penas previstas por la ley*”. Enviar a esta clase de alumnos a la escuela pública en mención como castigo temporal, era como mantenerlos en prisión, privándolos de su derecho a escoger, a ser libres, a no ser rotulados, a ser reconocidos en su diversidad. “*Es esta la manifestación de un poder casi delirante, en su forma pueril, única y arcaica*” (Foucault, 2001b, p. 28). Los y las jóvenes alumnos de esta experiencia habían sufrido los efectos de unas relaciones de poder en el marco de una escuela disciplinaria, habiendo sido excluidos(as), pues no respondían al perfil del alumno que las otras instituciones de dónde venían, habían definido. En realidad, tanto profesores y profesoras, como alumnos y alumnas, se convirtieron en medios y fines del poder, y a la vez que lo padecieron, también lo ejercieron.

Como bien se explicitó en párrafos anteriores, unas nuevas formas de relaciones emergieron en esta escuela pública urbana. Orientamos el análisis de este aparte del trabajo preguntándonos, ¿en qué conjunto de relaciones emerge esta exclusión?; y nos introducimos a explicar las relaciones de fuerzas, de las luchas manifestas y el análisis de la constitución

de los cuerpos sociales. Estas relaciones de fuerzas, según Foucault (2000a) proyectan el poder, como

La condición de posibilidad, en todo caso el punto de vista que permite volver inteligible su ejercicio... no debe ser buscado en la existencia de un punto central... son las relaciones de fuerzas las que sin cesar inducen, por su desigualdad, estados de poder, pero siempre locales e inestables (p. 113).

No se puede olvidar que el campo de fuerzas que moviliza a los seres humanos en luchas colectivas, crea situaciones estratégicas que fabrican nuevos dispositivos de alianzas y subjetividades, que se convierte para esta investigación en un objeto de descripción genealógica. Sin embargo, puede anunciarse desde ya un nuevo campo problémico desde el cual nos preguntamos: ¿existieron en este grupo de alumnos saberes que daban cuenta de condiciones de resiliencia? o, acaso, ¿los movimientos de luchas y confrontaciones a través de nuevas relaciones de poder, generadas en esta escuela, son más bien la expresión de una resistencia que en términos positivos generó desplazamientos, discontinuidades y un acontecimiento para la escuela pública urbana?

Conocer el aporte de Foucault, en el sentido de comprender lo que ha sido el ejercicio de este poder en la historia de esta escuela, ayudó a orientar el análisis.

Me parece que por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas... y cuya cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales. (Foucault, 1992, pp. 114-115).

Ya Foucault nos lo advertía cuando aclaraba que cualquier sociedad se caracterizaba y estaba atravesada por relaciones de poder múltiples, pero que éstas no pueden establecerse ni funcionar sin

⁹ Señalada por la sociedad como la escuela cloaca. El desagüero de la ciudad.

una acumulación, circulación y funcionamiento de un discurso, de un saber. Para Foucault (1992, p. 137), el poder, en este contexto, requiere producir verdad, ésta hace ley y elabora un discurso verdadero, que al menos transmite y produce efectos de poder. El análisis de poder realizado desde la extremidad, la marginalidad, los y las jóvenes alumnos y alumnas, proporcionó instrumentos de intervención material muy importantes en las historias de vida de las y los alumnos jóvenes.

Se pone en juego, en este campo de relaciones de fuerzas, los saberes marginales y locales –saberes sometidos– de los alumnos jóvenes de esta escuela en diferentes grupos de discusión, que pretendían encontrar las salidas estratégicas a la situación, con la voluntad consciente de maestros y estudiantes. También se analizaron las múltiples formas de expresión de las relaciones de fuerza que se dinamizan con el ejercicio de los diversos poderes, cuando la escuela pública hace la apuesta por la transformación. Las movilizaciones del poder que dinamizan los alumnos jóvenes, generando múltiples encadenamientos, dando lugar a situaciones estratégicas complejas, introducen este nuevo campo problemático denominado por Foucault, la insurrección de los saberes sometidos y utilizado en esta investigación, a manera de homenaje, a los y las jóvenes y maestros, maestras de esta escuela.

Es cierto que los saberes de los y las jóvenes alumnos y alumnas permanecían enmascarados al interior de los conjuntos funcionales y sistemáticos de los saberes de la escuela, y sólo cuando los colectivos deciden reflexionarlos se des-ocultan por la crítica asumida. A esto hace referencia Foucault cuando se refiere “a la insurrección de los saberes sometidos”, en tanto instrumento discursivo que sirvió para problematizar la escuela (Foucault, 2001c, p. 21). Esta eventualización nos conduce al reconocimiento de unos jóvenes alumnos capaces de resistir, de oponerse y de modificar las tendencias existentes en nuestras sociedades actuales hacia la uniformidad y la dominación, pues, como bien lo explica Foucault, donde hay poder hay resistencia, *la que nunca estará en posición de exterioridad del poder, reconociendo de esta manera el carácter estrictamente relacional de las relaciones de poder. Estas relaciones existen en función de una multiplicidad de puntos de resistencia* (Foucault, 2000a, p. 118). Este nuevo poder, que fue fabricado por los actores de

la escuela pública urbana, generó nuevos lenguajes en las relaciones entre generaciones de maestros y maestras adultos y adultas y alumnos, alumnas jóvenes, poniendo en escena nuevas fuerzas, nuevas discontinuidades que modificaron y sustituyeron esa forma negativa de hacer escuela.

Una nueva profundidad teórica complementa Giroux (1997), a la posición Foucaultiana, al destacar el concepto de resistencia como aquel lenguaje que representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y las conductas de oposición. Advierte que la construcción de la resistencia en la escuela, “... requiere de una serie de preocupaciones y supuestos acerca de la escolarización que son generalmente negados por las perspectivas tradicionales de la escuela y por las teorías de la reproducción social” (Giroux, 1997, p. 144).

El ruido de sus resistencias empezaba a decirle algo a esta escuela, que optó por su transformación. Es como si, al decir de Foucault (1996a), la resistencia hubiese mostrado cómo estos alumnos resurgen del anonimato gracias a su instantáneo trato con el poder. Foucault (1996a) nos dice, “*El punto más intenso de sus vidas, aquel en que se concentra su energía, radica precisamente allí donde éstas se enfrentan con el poder, forcejean con él, intentan reutilizar sus fuerzas o escapar a sus trampas.*” (p. 125).

La mirada de los/as alumno/as jóvenes a la resistencia como resiliencia y como posibilidad de transformación, demuestra un enfoque congruente con el concepto de “*re(d)siliencia, para dar cuenta, específicamente, del conjunto de estrategias vinculantes que llevan a cabo los niños, niñas y jóvenes en situación de calle....logrando su inclusión progresiva a los bienes y servicios sociales, así como el ejercicio de su ciudadanía dentro de un proyecto de vida que incluye no solo su propia reivindicación sino la de otros en situaciones de vida semejantes a las suyas*” (Granada & Alvarado, 2010, p. 322).

Es el momento que, desde la genealogía, empieza a entenderse la resistencia en un entramado campo de fuerzas y, en él, las luchas que generaron los alumnos jóvenes contra esas situaciones que les resultaban adversas. Pero también los maestros adultos quienes con su voluntad de poder transformaron ese juego de fuerzas contrapuestas, contraproducentes, y comprendieron el necesario salto que debería darse para que se posibilitara un

nuevo orden del poder en la escuela. Fue en la lucha y en el enfrentamiento que los alumnos se pusieron a prueba, donde acumularon su experiencia. Fue en la lucha y la confrontación en donde se inscribieron sus afectos y afecciones, el deseo y el placer. Y fue en la lucha, en el enfrentamiento, en la confrontación, así entendidas, como fueron proyectándose dinámicas de vida que hicieron de este proceso de transformación de la escuela un acontecimiento posible al tránsito del biopoder a la biopolítica.

5. Constitución de subjetividades a partir de nuevas tecnologías de poder

Foucault trató de unificar en un proceso, el cambio de perspectiva, afirmando que no era el poder, sino el sujeto, el tema general de sus investigaciones, produciendo una historia de los diferentes modos de subjetivación: Por un lado, Foucault, nos proporciona herramientas para comprender “...los modos de investigación que buscan acceder al estatuto de ciencia... a la objetivación del sujeto hablante” y por otro lado “...la objetivación del sujeto en lo que serían las prácticas divisorias” (Rodríguez, 1999, p. 13). Por ello, no era extraño para este pensador sugerir que cada época tiene un modo histórico de subjetivación.

Hablar, entonces, de la escuela transformada como una experiencia históricamente singular, supuso el trabajar los instrumentos susceptibles de ser analizados¹⁰, según pudiéramos hacer las correlaciones entre los tres ejes que constituyeron esta experiencia transformadora y que han sido objeto de esta investigación: la formación de saberes desde una escuela que problematiza la procedencia de sus alumnos expulsados, las relaciones de poderes estratégicos con estrategias abiertas que regulan su práctica, y las formas según las cuales los sujetos jóvenes pueden y deben reconocerse como sujetos de esa transformación de la escuela, tema, este último, que nos ocupará en los siguientes párrafos.

Las problematizaciones, que desde la dimensión genealógica fueron dilucidadas, son: ¿cómo se han constituido los y las alumnos y alumnas

jóvenes en esta escuela que engendró la exclusión y la estigmatización a partir del uso naturalizado de mecanismos y dispositivos disciplinarios? Pero, por otro lado, ¿a través de qué prácticas los alumnos jóvenes y los maestros adultos fueron reconociéndose como sujetos jóvenes y adultos de una transformación?

Los anteriores interrogantes nos llevan a preguntarnos por el ¿qué soy yo? ¿Qué es uno mismo? Y ante estas preguntas, “...la subjetivación nos es mostrada entonces como un pliegue, como la forma resultante de una fuerza que se afecta a sí misma, mediante ella, ese afuera se constituye un adentro co-extensivo que nada tiene que ver con la interioridad” (Deleuze, 1987, p. 18). El mismo Deleuze (1987) considera que es éste análisis Foucaultiano el tercer dominio que es tanto condición de posibilidad como del resistir. Además, como Foucault (1999b, p. 9) bien lo dice, lo que se propone es buscar cuáles son las formas y las modalidades de la relación consigo mismo por las cuales el individuo se constituye y se reconoce como sujeto.

Es importante aclarar que, para Foucault, las prácticas de subjetivación son también formas de objetivación, es decir, de los modos en que el sujeto ha sido objeto del saber y de poder para sí mismo y para los otros. Los momentos históricos que marcaron esta escuela desde su creación, dan cuenta de esas emergencias, por un lado, de los juegos de verdad que hacían posible la existencia de la escuela, pero, por otro, sus efectos sobre los sujetos en un nuevo contexto histórico y particular, que hicieron siempre posible la emergencia de múltiples subjetividades, las que iban metamorfoseándose según la experiencia posible de cambio. Y es interesante mirar la postura de Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) cuando al referirse al sujeto, destacan en él y ella, las

individualidades y formas de interacción entre ellas que necesiten ser ‘re-nombradas’, resignificadas, atendiendo más a sus propias realidades que a las abstracciones formales enunciadas desde los ideales de perfección de la modernidad. Estas realidades tienen un carácter múltiple: los individuos, los y las jóvenes y sus relaciones, además de cognición-razón y lenguaje, son sensibilidad, cuerpo, emociones, anhelos, tradiciones, sentimientos, es decir, son historia en construcción, son experiencia vital (p. 26).

¹⁰ Construcción de Manuales de Convivencia, autobiografías de los/as jóvenes, agenciamiento de proyectos innovadores, la producción de los grupos de discusión, la problematización de los jóvenes a partir de las técnicas de sí (registros de auto-examen).

Ahora, ¿qué discursos constituyen la propia subjetividad para hacer patentes las diferentes articulaciones en la forma en que pensamos, decimos y hacemos nuestras diversas formas de ser? *“...y es que, desde esta posición, el sujeto no es algo dado, sino que es una forma que tiene la posibilidad de modificarse continuamente a sí misma; por eso, el conocer cuáles son los discursos que habitan en la subjetividad es una tarea ética* (Martínez, 2009, p. 133), como bien lo afirman Alvarado y otros (2008).

Los modos de subjetivación son, para Foucault (1999a), *“la determinación de lo que debe ser el sujeto, la condición a la que está sometido, el estatuto o posición que asume para llegar a ser sujeto legítimo de determinado conocimiento* (p. 364).

Si por subjetividad se entiende *“la manera en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que tiene relación consigo”* (Foucault, 1999a, p. 365), entonces, las prácticas que dieron lugar a la emergencia de esta escuela, constituyeron a unos sujetos que privilegiaron relaciones intergeneracionales, basadas en estrategias que les permitieron a dichos sujetos maestros y maestras adultos, adultas y alumnos, alumnas-jóvenes, hacer la experiencia en un contexto democrático, en el que sus principios proyectaron a un ser humano diverso, heterogéneo, inacabado, que demandaba unos actores (maestros, maestras-alumnos, alumnas) diferentes a los de la escuela homogénea.

Este análisis sobre la constitución de los sujetos y los modos de subjetivación, logra tener su mayor comprensión cuando reconocemos con Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) que,

la superación de este sujeto trascendental, del individualismo que está a su base y de la sociedad racional juridizada, nos pone frente a la instauración de múltiples yoes y de diversas maneras de relación y de organización para la vida en común....En esos múltiples yoes habitan, a la vez, múltiples condiciones identitarias que hacen que en la vida cotidiana el sujeto niño, niña, joven, se exprese como realidad compleja, tensional, y en muchas oportunidades contradictoria y fragmentada, yoes con pertenencias diversas en colectivos desregulados (nosotros), que se corresponden mucho más con una realidad diversa, vital y compleja que con el concepto de una sociedad regulada por un acuerdo

o pacto (contrato social), que no pasa de ser un ideario normativo cuyas expresiones históricas reales se explicitan en grandes distorsiones (p. 27).

Dichas prácticas de sí mismo, que al decir de Foucault son modos de conducirse, de andar, de comportarse, o de constituirse bien como sujetos morales o como sujetos políticos, son las diferentes maneras mediante las cuales, *“...también nos constituimos, efectivas intensidades, modos de transformarse a sí mismos, modos de ser que se desea llegar a ser”* (Foucault, 1999a, p. 27).

Los aportes significativos que nos hace la investigación sobre socialización política y construcción de subjetividades, en relación a la formación de subjetividades políticas de jóvenes, nos ayuda a demostrar que los y las jóvenes alumnos y alumnas están en capacidad de ejercer su rol generacional, independientemente de la posición cronológica que tengan. De hecho, el relato autobiográfico de un joven alumno de esta escuela, así lo proyecta: *“...por el contrario todos somos pilares fundamentales de una estructura llamada sociedad y que no tenemos que esperar a ser mayores de edad para formarte de ella...”*. De esta manera, Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) y otros, nos demuestran que,

La formación de subjetividades políticas de jóvenes implica la formación de su ciudadanía plena, el crear las oportunidades y condiciones para que los y las jóvenes puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad y con apoyo a su cultura de pertenencia y apropiación de los significados culturales de los colectivos a los que pertenece... Es decir, se trata de ayudar a potenciar en ellos y ellas, como sujetos políticos, una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujetos plurales desde la autonomía y desde la conciencia histórica (p. 30).

No hubiera sido interesante toda esta transformación, si el conjunto de la escuela no se hubiera visto atravesado por grandes movimientos de experimentación colectiva, que rompieran con las concepciones relacionadas con la escuela

problematizada desde el campo de los alumnos expulsados. En efecto, la lectura del material que nos sirve de registro histórico para hacer los análisis críticos, demuestra cómo esta escuela logró problematizar su currículo, sus modos de convivencia y sus formas de relación interna y externa. Es en esta dirección como deberá comprenderse el juego de fuerzas que expandieron el horizonte colectivo de la transformación.

La emergencia de estas maneras de expresión y de narratividad de parte de los alumnos jóvenes para crear nuevas formas de aprendizaje a través de prácticas participativas, en las que los sujetos jóvenes-alumnos y alumnas y sujetos adultos y adultas-maestros, maestras dieron cuenta de su subjetividad, desenmascarando condiciones de posibilidad de unos sujetos que se percibieron a sí mismos como sujetos en constante cambio. De esta forma, *“el cuidado de sí y la reflexividad se constituirían en mecanismos para desdibujar los límites entre el yo y el otro, y también los límites de la subjetividad y los del mundo”* (Cubides, 2006, p. 16). De hecho, Foucault (1999a) ya había reconocido estas prácticas de sí, de relación consigo mismo, como una expresión de la gubernamentalidad, en tanto,

conjunto de prácticas mediante las cuales se puede constituir, definir, organizar e instrumentalizar las estrategias que los individuos, en su libertad, pueden tener los unos respecto de los otros. Son individuos libres que intentan controlar, determinar, delimitar la libertad de los otros, y para hacerlo dependen de ciertos instrumentos para gobernar. Sin duda eso se basa, por tanto, en la libertad en la relación de uno consigo mismo y la relación con el otro (p. 414).

La movilización consciente de las relaciones de fuerzas que condujeron a esta discontinuidad genealógica en la escuela pública urbana, fue organizada en los márgenes de la escuela con los y las alumnos y alumnas jóvenes, que al decir de Giroux (1997, p. 45), parecen haberse asumido... *“como cruzadores de fronteras a fin de entender la alteridad en sus propios términos, y además crear zonas fronterizas donde los diversos recursos culturales permitan la confección de nuevas identidades dentro de las configuraciones existentes del poder”*. Y cuando se refiere a los y las profesores y profesoras,

Giroux (1997, p. 53) expresa que *“...al ser capaces de escuchar críticamente las voces de sus alumnos, los profesores se convierten también en cruzadores de fronteras gracias a su aptitud, tanto para poder utilizar diferentes narrativas, como para legitimar la diferencia como una condición básica para entender los límites del propio conocimiento personal”*.

La investigación sobre esta escuela pública urbana, demostró y evocó que sus actores fueron sujetos políticos que rechazaron la estigmatización que un segmento de la sociedad les hacía, impugnaron las prácticas autoritarias y de disciplinamiento que se ejercían en la escuela, al igual que demostraron que el poder no sólo era dirigido, sino también asumido, resistido y convertido en objeto de lucha; se resistieron a aquellas relaciones de poder que negaban la historicidad de los y las alumnos y alumnas jóvenes, logrando desenmascarar múltiples subjetividades, mutantes e inestables, creando condiciones de posibilidad de prácticas de libertad, y afirmándose como seres humanos en el contexto de una nueva escuela democrática. Lo que quiere decir que las y los actores de esta escuela configuraron un modo de gobierno a partir del cual todos los actores interactuaron entre sí y entre sí mismos.

Las luchas por el territorio físico de la escuela pasaron a un segundo plano cuando esta escuela fijó la centralidad de su tarea en sus jóvenes alumnos y alumnas, agenciando alianzas con socios externos, quienes se unieron a la lucha de fuerzas para constituir unos nuevos sujetos que lograron desplazar su condición desterritorializando su práctica política. En esta dirección es como debemos entender la potencia de expansión de la fuerza colectiva del trabajo de la escuela. Los actores de esta escuela la transformaron en una especie de *ecología social*, que al decir de Negri y Guattari (1996),

apunta a la reinención de formas de ser en el seno de la familia, el contexto urbano, el trabajo, etc., con el objeto de reconstruir el conjunto de las modalidades de ser-en-el-grupo mediante mutaciones existenciales focalizadas sobre la esencia de la subjetividad mediante prácticas efectivas de experimentación, tanto a niveles micro, como a mayores escalas institucionales (p. 231).

La reconstrucción de esas formas de ser-en-el-

grupo para esta escuela pública urbana, no sólo se dio a partir de un trabajo de intervención, sino, como dice Guattari (1989, p. 20), “*mediante mutaciones existenciales que tienen por objeto la esencia de la subjetividad*”. La escuela, en sus prácticas ecológicas sociales, se vio obligada a reinventar las relaciones entre sus actores, privilegiando los roles generacionales y buscando antídotos a la homogenización de sus prácticas escolares.

Tal ecología social nos lleva a hablar más bien de componentes de subjetividad que de sujeto, pues, al decir de Guattari (1989, p. 22), cada uno de las cuales trabaja por su propia cuenta.

En este sentido, la investigación evidencia unos sujetos constituyentes que, cuando decidieron libremente optar por modificar las fuerzas de poder que les eran contrarias, resistiéndose a través de la creación y la estética, pusieron en juego múltiples tecnologías, prácticas, estrategias, procedimientos y tácticas, configurando dispositivos que legitimaron una forma de autogobernarse mediante prácticas de libertad y tecnologías del yo.

Foucault (1999a) nos aclara que estas formas de gobiernos son como las técnicas de vida.

Se trataba de saber cómo gobernar la propia vida para darle una forma que fuera la más bella posible (a los ojos de los demás, de uno mismo, de las generaciones futuras para las que podrá servir de ejemplo). He aquí lo que he intentado reconstituir: la formación y el desarrollo de una práctica de sí, que tiene como objetivo constituirse a uno mismo como el artífice de la belleza de su propia vida (p. 373).

La escuela urbana analizada seguramente no hubiera podido abstraerse del influjo de estos poderes de control, de haber continuado con su obra de vida, a partir de la cual reguló la vida escolar desde su interior, constituyendo, al decir de Foucault (1999a), una función vital, integral que cada actor apoyó y reactivó voluntariamente. “*Ahora la vida ha llegado a ser... un objeto de poder*” (p. 246).

Ya lo habíamos mencionado en párrafos anteriores, que esta escuela pública desaparece por la fuerza del poder de una Política Económica

Nacional¹¹, en el contexto de una ideología neoliberal, la que en aras de la racionalización del gasto social terminó con una realidad de escuela soñada y vivida, mediante el uso estratégico de la fusión de escuelas. Nuevamente, quienes ejercieron un juego de poder avasallador, lograron finalmente el liderazgo de la fusión, desapareciendo literalmente lo que durante 23 años de trabajo se había construido.

Con esta investigación se hace un homenaje a todos y todas los alumnos y alumnas jóvenes y maestros, maestras-adultos, adultas –incluyendo sus directivos, directivas y administrativos, administrativas– expresando con Narodowsky y Brailovsky (2006) lo que en su libro insinuaban como “*el dolor de escuela*” y con Derrida (2005), lo que ante la incertidumbre de la época actual nos inspiró con su libro, “*y mañana, qué...?*”

6. Conclusión: Condiciones de posibilidad de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana

Se habló de dos historias en esta escuela. Una interna, por cuanto una verdad construida por la sociedad y los saberes universales fueron autorregulando una manera de clasificar, ordenar y docilizar los cuerpos de los alumnos y las alumnas. Fue la historia de la escuela normalizada, estigmatizada y condenada por la sociedad, desde donde se objetivó a un sujeto alumno en condición de peligrosidad, de sospecha y se generalizó a todo el entramado de la escuela pública urbana. Por otro lado, otra historia de una escuela transformada, que construye su verdad de liberación, en la que se fue configurando una nueva lucha a través de cierto número de reglas de juego, dadas en el campo de fuerzas de poder y a partir de las cuales se generaron y constituyeron nuevas formas de subjetividad, dominios de objetos y tipos de saberes. Fue desde esta escuela transformada como se logró desenmascarar la gran contradicción entre la estigmatización y las historias de sus alumnos y alumnas jóvenes que asistían a ella.

La investigación abordó un carácter político, como bien lo enuncia Foucault, en un proceso de reconocimiento histórico de unos actores, cuya capacidad para transformar una escuela

¹¹ Ley 715, 2001.

estigmatizada, hizo posible que aparecieran los límites de estas prácticas de exclusión, las que ya se habían naturalizado en la sociedad donde funcionaba esta escuela. Es muy interesante para el lector desprevenido de este estudio encontrar en esta investigación, cómo una práctica de hacer escuela excluyente, silenciada por años, fue desocultándose con la analítica crítica genealógica, lo que hizo visibles las prácticas revolucionarias de relaciones entre generaciones, realizadas en esta escuela, dando lugar a condiciones de posibilidad para la transformación y creación de una novedad.

De allí que desde el saber profesional de la psicología, en diálogo con la pedagogía crítica, la educación, la filosofía crítica, la sociología y otros saberes sociales, se haya pretendido superar el ejercicio académico de la investigación, para mostrar cómo a través de la genealogía podemos aproximarnos a una realidad escolar social y a un saber configurado que logró transformar y mejorar las condiciones de gobierno de esta escuela.

Por ello, esta investigación que aplica el análisis genealógico a una escuela pública urbana, en la línea Foucaultiana, invita a problematizar todo proceso de naturalización, que por fuerza de la costumbre se incardina en la institución educativa generando procesos de exclusión e injusticia social. Ello implica el análisis crítico a los procesos históricos de diseño de las políticas educativas y a toda reforma que proceda del afuera de los actores de la escuela, preguntándonos sobre su génesis y su lógica de funcionamiento o sobre los eventos que propiciaron su emergencia.

Por último, la capacidad creativa de los grupos de actores y autores de esta comunidad escolar, validaron que es posible crear otras formas de ser, pensar y hacer en una escuela pública urbana, generando grupos alternativos, movimientos creativos y problematizadores de su cotidianidad y configurando nuevas redes de fuerzas colaborativas que faciliten los procesos relacionales y comunicacionales de ciudadanos y ciudadanas y sujetos políticos al interior de esta escuela, y con sus nuevas prácticas escolares mostrar que es posible abrir nuevos caminos de la transformación y que otra escuela participativa y democrática, sí es posible.

Lista de referencias

- Albano, S. (2006). *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.
- Albano, S. (2005). *Michel Foucault. Glosario de aplicaciones*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*. Dossier: Juventud y nuevas prácticas políticas. 11 (6).
- Barcena, F. & Melich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Prometeo.
- Cubides, C. H. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2005). *Rizoma*. 4ª Impresión. Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Prólogo de Miguel Morey. Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, J. & Roudinesco, E. (2005). *Y mañana, qué...* 2ª Reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dreyfus, H. L. & Ravinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. 1 Ed. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, M. (2008). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. 6 Ed. Valencia: Pretextos.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (2001a). *Historia De la sexualidad. Tomo 3. La inquietud de sí*. México, D. F.: 12 Ed.
- Foucault, M. (2001b). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. 1ª edición con nueva introducción. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2000a). *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000b). *Estrategias de poder. Obras Esenciales. Volumen II*. Buenos Aires: Paidós.

- Foucault, M. (1999a). *Estética, ética y hermenéutica*. Introducción, traducción y edición a cargo de Ángel Gabilondo. Obras Esenciales. Vol. III. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1999b). *Historia de la sexualidad*. Tomo II: El Uso de los placeres. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996a). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, M. (1996b) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Foucault, M. (1995a). *La arqueología del saber*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1995b). *Un diálogo sobre el poder*. 5 Ed. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del poder. Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1991). *Espacios del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando Límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Granada, E. P. & Alvarado, S. V. (2010). Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, niñez y juventud*. Manizales, Colombia. 1 (8), pp. 311-328.
- Hardt, M. & Negri, A. (2002). *Imperio*. 1 Ed. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, P. J. E. (2009). Arqueología y genealogía para una nueva subjetividad: la ética del cuidado de sí. En: P. J. E. Martínez & S. F. O. Neira (comps.) (2009). *Cátedra Lasallista. Miradas sobre la subjetividad*. Bogotá, D. C.: Ediciones Unisalle.
- McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al culturalismo*. Barcelona: Rosario Homo Sapiens Ediciones.
- Narodowski, M. & Brailovsky, D. (comps.) (2006). *Dolor de Escuela*. 1 Ed. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Negri, T. & Guattari, F. (1996). *Las verdades nómadas. Por nuevos espacios de libertad*. Donostia: Tercera Prensa.
- Parra, S. R., Parra S. F. & Vera M. A. (2008). *Los estudiantes invisibles. Cómo trabajar con niños desplazados en las escuelas?* Ibagué: León Gráficas.
- Restrepo, E. (2008). *Eventualización y problematización*. Bogotá, D. C.: Tabula Rasa.
- Rodríguez, R. M. (1999). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Ruiz, M. & Villa, J. D. (2000). *A cada uno le llega su hora: tragicomedia social de jóvenes y adultos*. 1 Ed. Bogotá, D. C.: Centro editorial Javeriano, Ceja.
- Sen, A. (2001). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá, D. C.: Planeta.

Referencia para citar este artículo: Saucedo, I. A. & Taracena, B. E. (2011). Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 269 - 285.

Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio*

IVÁN ALEJANDRO SAUCEDO**

Universidad Nacional Autónoma de México. FES Campus Iztacala

BERTHA ELVIA TARACENA***

Universidad Nacional Autónoma de México. FES Campus Iztacala

Artículo recibido febrero 1 de 2011; artículo aceptado marzo 18 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** En este artículo exploramos la noción de arraigo vinculada al hecho de emplear la calle como principal espacio de residencia, abordando las implicaciones del uso de este término como categoría de análisis e intervención, partiendo de su carácter dinámico y del uso particular que se hace de los espacios callejeros desde esta condición. A través de un trabajo de campo generado bajo un enfoque etnográfico, exploramos cómo es que se habita la calle y se constituye un arraigo a este espacio por parte de un grupo de jóvenes que ahí residen. Proponemos procesos que además de reducir el daño derivado de ciertas prácticas comunes en la calle, favorezcan la autonomía y la posibilidad de participación ciudadana.

Palabras clave: Calle, Arraigo, Habitar, Callejeros y Callejeras, Enfoque Etnográfico, Ciudadanía.

Habitar a rua: passos para uma cidadania a partir deste espaço

• **Resumo:** Neste artigo exploramos a noção de arraigo vinculada ao fato de empregar a rua como principal espaço de residência, abordando os envolvimento do uso deste termo como categoria de análise e intervenção, partindo de seu caráter dinâmico e do uso particular que se faz dos espaços de rua desde esta condição. Através de um trabalho de campo gerado baixo um enfoque etnográfico, exploramos como é que se habita a rua e se constitui um arraigo a este espaço por parte de um grupo de jovens que aí residem. Propomos processos que além de reduzir o dano derivado de certas práticas comuns na rua, favoreçam a autonomia e a possibilidade de participação cidadã.

Palavras chave: Rua, Arraigo, Habitar, Meninos, meninas e jovens de rua, Enfoque Etnográfico, Cidadania.

Living on the streets: steps directed to a citizenship from this space

• **Abstract:** This article explores the notion of rooting linked to the fact of using the street as a main residence space, addressing the implications of the use of this term as a category of analysis and intervention on the basis of their dynamic nature and the particular use made of the street space from this condition. On a field

* Este artículo de reflexión presenta resultados del proyecto denominado "El arraigo callejero en niñas y mujeres que viven en las calles de la Ciudad de México. Aportes para una intervención educativa", desarrollado para obtener el grado de Doctor en Psicología en el área de educación y desarrollo, y con el apoyo de CONACyT, desde agosto de 2007 hasta febrero de 2011.

** Candidato a Doctor en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Diplomado en Intervención educativa en poblaciones callejeras por Unam/CNDH/El Caracol A.C., y Diplomado en análisis de la Cultura por el Inah. Correo electrónico: aljivangato@hotmail.com

*** Doctora en Ciencias de la educación por la Universidad de París-VIII. Profesora-Investigadora Titular "C" del Área de Desarrollo y Educación. Unam, FES Iztacala. Coordinadora del Proyecto "Subjetividad y Sociedad" de dicha Universidad, miembro del SNI. Correo Electrónico: etaracena@yahoo.com

work generated under an ethnographic approach, this work explores how it inhabits the street and it becomes a rooting to this space by a group of young people residing there. Processes apart from reducing the damage derived from certain common practices in the street, favoring the autonomy and the possibility of citizen participation are proposed.

Keywords: Street, Rooting, Inhabit, Street Children/Young People, Ethnographic Approach, Citizenship.

-1. Introducción. -2. Recolección de datos. -3. Descripción general de la zona. -4. La construcción de una identidad “callejera”: El niño/joven como actor -5. “Habitar” la calle: el espacio jugado entre la violencia y la apropiación. -6. Tomar, ocupar, habitar... -7. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Existe un gran interés por parte de diversas instituciones y actores sociales enfocados en la intervención con grupos que viven en las calles, por identificar los conceptos que más se adecúen a los procesos educativos que están desarrollando. Dentro de esa búsqueda conceptual, en el presente texto pretendemos abrir la discusión en torno a la idea de arraigo, estableciendo el alcance y/o pertinencia de éste como categoría de análisis enfocada a este tipo de poblaciones, vinculando los referentes teóricos con la evidencia empírica surgida a partir del trabajo de campo. Esto, con miras a establecer pautas que permitan generar procesos participativos de intervención educativa sustentados en una comprensión más amplia del fenómeno callejero.

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española (Real academia Española, 2001), el término arraigo hace alusión al acto de “echar o criar raíces”. Otras acepciones al término, son “establecerse de manera permanente en un lugar, vinculándose a personas y cosas”, y una concepción más alude a la mirada de otro: implica “Fijar y afirmar a alguien en una virtud, vicio, costumbre, posesión, etc.”.

El arraigo a la calle es una concepción frecuentemente empleada por instituciones enfocadas a la intervención educativa con poblaciones callejeras, y principalmente ha hecho alusión a una dificultad para poder alejar a los niños y niñas de los espacios callejeros, la cual se incrementa mientras más tiempo se permanezca en ellos. Un ejemplo claro de lo antes mencionado está presente en tres libros editados en el 2001 (a, b, c) por Indesol (“De la calle a la Vida”, “La calle: un esfuerzo compartido” y “La ciudad, sus niños y la calle”, respectivamente), donde se encuentran

compiladas diversas propuestas a favor de la infancia callejera, presentadas al Gobierno de la Ciudad de México por parte de un grupo de organizaciones de la sociedad civil, emparentadas con el estudio y abordaje de este fenómeno. Algunos atributos que se da a la noción de arraigo, dentro de estos documentos, son las siguientes:

- El arraigo es algo que se fortalece a partir de acciones educativas poco estructuradas o coercitivas, sin un trasfondo educativo adecuado, por parte de diversas instituciones.
- Es algo que debe ser modificado como una medida preventiva a largo plazo, ya que si permanece, perpetúa la permanencia en la calle, sin modificar las condiciones de “callejero”.
- Es algo que, si se incrementa, trae consecuencias negativas para estos niños y niñas.
- Si bien dentro de estos documentos no se encuentra una definición específica del arraigo, queda por entendido que consiste en un fenómeno que dificulta la salida de estos niños y niñas que viven en las calles, es decir que, en estos casos, el arraigo tiene una connotación negativa.
- Erradicar el arraigo en estos documentos se entiende como uno de los objetivos que se deben seguir al momento de efectuar una intervención educativa con estas poblaciones, lo cual requiere de un “proceso de desintegración gradual de la calle” (Indesol, 2001c, p. 8).

Sin embargo, existen otras concepciones del arraigo que lo contemplan como un proceso natural, propio de lo humano, en tanto que la ocupación de un lugar siempre se encuentra atravesada por los vínculos sociales. En otras palabras, el ser humano

“habita” lugares, no solamente “vive” en ellos: “El habitar humano tiene, claro está, un referente físico espacial, pero lo supera, enlazándose con lo social, con un marco cultural y con una vida espiritual propiamente humana” (Del Acebo, 1984, p. 13). Mihura, Vallega, y Orfali (2003), a su vez, refieren el arraigo como el modo en que se vincula el ser humano a su espacio y tiempo vital, a su semejante próximo y a los principios o valores vigentes en la comunidad en la que habita. Estos autores, desde una mirada geopolítica -dirigida a atraer pobladores y pobladoras de las metrópolis hacia las zonas menos pobladas, en su caso particular a la Patagonia-, consideran el arraigo como un factor que se debe favorecer, ya que consiste en una condición exigida por la propia naturaleza humana para que la persona pueda alcanzar su perfeccionamiento, y que actualmente se encuentra en riesgo debido a las prácticas “globalizantes” actuales, las cuales favorecen un desarraigo y, por tanto, un “desentrañamiento” del ser humano en relación con sus espacios.

Pareciera contradictorio entonces que, si al parecer el afán por arraigarse es inherente a la naturaleza humana, los intentos de las instituciones al efectuar una intervención con niñas, niños y jóvenes callejeros, vayan dirigidos en gran parte a suprimir aquellas pertenencias simbólicas que han adquirido hasta esos momentos de sus vidas. La explicación a esto tiene que ver, más que con el hecho de arraigarse, con el espacio al que se están vinculando: para principios del siglo XX la calle comenzó a ser considerada un espacio con características particulares, y adquirió una connotación negativa. Aparecía como corruptora de menores, convirtiéndolos en delinquentes, y también fuertemente asociada al consumo de drogas:

(...) las calles [...] son focos de corrupción, escuelas colectivas de inmoralidad, pues allí se adquieren amistades peligrosas, se planean los mayores desatinos, y pordioseros, vagos, viciosos, niños papeleros, boleros, billeteros, etc., sientan cátedra dirigidos por los mayores que se encargan, a su manera, de la educación de los más jóvenes (Lima, 1929; cit. en Azaola, 1990).

También hacia fines del siglo XIX es que comienza a surgir una transformación respecto a la forma de ver a los niños y niñas, pasando de

un discurso religioso a uno jurídico y científico donde el sujeto niño o niña pasa a ser protegido por Estado, cuya obligación se convierte en hacerse cargo de éste, a través de instituciones creadas con tal fin.

El espacio urbano en la ciudad de México ha atravesado por cambios sustanciales durante todo el siglo XX y hasta la fecha, lo cual ha incidido en las formas de ocupar y significar la calle, así como también en las lógicas de intervención destinadas a aquellos grupos que han ocupado las calles como principal lugar de residencia. De acuerdo con Gutiérrez, Vega y Medina-Mora (2007), durante el siglo XX y hasta los años 70 el enfoque bajo el cual se generaron los dispositivos de atención destinados a la infancia “callejera” fue el de “situación irregular”, donde estos niños, niñas y jóvenes son considerados más como objetos de tutela, que como sujetos poseedores de derechos, ya que se creía que lo mejor era apartarlos de las calles a través de su captación e institucionalización total.

A partir de los años ochenta, principalmente, y hasta la actualidad, surgieron diversas modalidades de abordaje dirigidas a niños, niñas y jóvenes que viven en las calles. Muchas de estas propuestas han tenido continuidad por parte de algunas organizaciones y han obtenido resultados prometedores en algunos niveles, si bien aún predomina una mirada de la calle como negativa.

Con el presente texto pretendemos favorecer una mayor comprensión en torno a las formas en que se habita la calle, explorando la noción de arraigo vinculada al hecho de emplear dicho espacio como principal sitio de residencia, y fijando la mirada en torno a las posibles derivaciones educativas del estudio, con miras a incidir en el desarrollo de alternativas que mejoren las condiciones de vida para estas poblaciones a partir de espacios dialógicos, no intrusivos.

2. Recolección de datos

Este trabajo se deriva de una investigación efectuada en el marco del Programa de Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, dirigida a caracterizar el proceso de arraigo callejero en niñas y mujeres jóvenes que viven en las calles de la ciudad de México, aun cuando los datos del presente artículo corresponden

tanto a varones como a mujeres.

Efectuamos el trabajo de campo durante diez meses, aunque previamente estuvimos realizando visitas intermitentes a la zona durante un año. Además, habíamos establecido contacto previo con algunos de los informantes y las informantes de dicho espacio desde hace aproximadamente unos siete años, derivado esto del trabajo de uno de los autores de este artículo como educador de calle de una Organización no Gubernamental enfocada en la labor educativa con este tipo de poblaciones, antes de su ingreso al Programa de Doctorado. A partir de dicho trabajo previo es que surgió nuestro interés por esta investigación dirigida hacia poblaciones que habitan los espacios públicos, generando la necesidad de involucrarnos en el proceso de construcción de una preocupación teórica, la cual deviene de inquietudes dirigidas hacia la intervención educativa, surgidas desde la praxis.

Para la obtención de los datos empleamos la observación de tipo etnográfico. La etnografía pretende captar significados y reglas de acción social dentro de un contexto particular. Implica métodos de entrevista y observación, en un proceso flexible dentro del cual se someten a prueba de manera repetida las definiciones y re-definiciones de dichos significados en el campo de la experiencia, hasta poder identificar explicaciones holísticas, coherentes y consistentes del funcionamiento del grupo estudiado (Yang & Miller, 2008).

La etnografía no sigue una lógica lineal. Involucra un ir y venir entre el trabajo de campo, el trabajo con los datos que se van obteniendo, y la literatura revisada, considerando que muchos de los movimientos de la investigación se derivan de exigencias de los mismos datos, de lo que éstos van ofreciendo a la temática abordada. El trabajo etnográfico se adscribe dentro del paradigma comprensivo, donde lo que principalmente se pretende es entender los significados de prácticas, objetos, situaciones y relaciones.

Como zona de observación elegimos un parque ubicado en la Delegación Cuauhtémoc de la Ciudad de México, la cual, en los censos que se han efectuado acerca de niños y niñas y jóvenes que habitan la calle, ha mostrado ser aquella donde se ubica la mayor parte de los puntos de reunión y

de trabajo¹.

Tomamos la decisión de elegir la zona observada debido a que, dadas las características del grupo ahí presente en la actualidad, sería posible observar la interacción entre hombres y mujeres. Además, la zona como espacio callejero habitado tiene más de diez años de antigüedad, y se encuentra ubicada frente a una construcción legitimada como monumento histórico desde los años 30. Este punto de encuentro también se encuentra ubicado en uno de los cruces con mayor afluencia en la ciudad, y se encuentra circundado por una gran cantidad de establecimientos que venden alcohol, como bares y cantinas.

A continuación haremos una descripción general de la zona observada, incorporando reflexiones que han surgido a partir del trabajo de campo.

3. Descripción general de la zona

Como eje o centro de la plaza, se encuentra la estatua de un héroe nacional. A partir de ahí, el parque se encuentra distribuido en cuatro jardinerías principales (las cuales son llamadas *cuadros* por quienes ahí permanecen, denominación que emplearemos en lo sucesivo), tres de las cuales son ocupadas por “callejeros y callejeras”. Constantemente hay un sonido de agua, producido por las fuentes que bordean cada jardinería, a lo largo de un corredor principal que atraviesa todo el parque. Estas fuentes son utilizadas por quienes ahí habitan para bañarse y lavar su ropa. Los baños suelen ser los espacios con árboles que definen los cuadros, aunque también en ocasiones hacen uso de baños de establecimientos cercanos.

La zona, que en adelante denominaremos el Parque, se puede comprender mejor a partir de considerar las interacciones entre distintos grupos que ahí se hacen presentes. En esta plaza confluye gran cantidad de personas: muchas familias van a pasear ahí, es una zona de prostitución de mujeres (algunas de ellas, con más de 50 años de edad), y también es un punto de encuentro para adultos mayores, quienes ahí se reúnen para platicar y

¹ Por cuestiones de confidencialidad, y con el fin de preservar y respetar la integridad de los informantes y de las informantes, no se proporciona la ubicación exacta de la zona. Asimismo, los nombres de las personas referidas han sido cambiados con este mismo fin.

alimentar a las aves. Otros hombres van ahí también a leer el periódico, y otras personas también van a abastecerse de activo² o marihuana, principalmente activo. También es común la presencia de policías rondando la zona, quienes rara vez se involucran con quienes habitan los cuadros mencionados.

Como lo mencionamos anteriormente, el Parque tiene antecedentes de más de diez años con gente viviendo en sus jardineras. Jorge, uno de los chavos que frecuentan la zona debido a que su novia vive allí, nos platicó al respecto. Comenta que fue de los primeros en llegar a ese espacio: “En (otra zona de calle, cercana) nos chingaban mucho los policías, a cada rato, y entonces mejor nos vinimos para acá”. A partir de entonces han estado viviendo ahí diversos grupos; hay quienes presumen de haber podido permanecer allí todo ese tiempo, alternando su permanencia en ese espacio con la vida en vecindades o cuartos de hotel, o instituciones de diversos tipos.

Ahora pasamos a hacer una descripción general de las características de los cuadros observados, a los cuales, para establecer una diferencia, mencionaremos como cuadros 1, 2 y 3:

En cada uno de ellos hay una entrada, y a partir de esa entrada se reparten cinco bancas de metal para cada lado, nueve de las cuales se ocupan como “pared” (en el caso del cuadro 2) para, en su parte trasera, colocar pequeñas “casas” (así las denominaré desde ahora, para dar agilidad a las descripciones) conformadas a partir de colchones y cobijas, de tal forma que una persona puede quedar totalmente cubierta entrando ahí, y hay espacio para aproximadamente dos personas. Esto también brinda privacidad para quienes habitan el espacio. Ahí también se guarda ropa, algunos artículos de aseo personal como jabón, rastrillos, etc., y otras pertenencias personales, y con frecuencia se utiliza la parte de abajo de los colchones, o los huecos en algunos muebles, para guardar documentos importantes. En los cuadros que se han podido observar siempre se ubica un altar, ya sea a la Santa Muerte o a San Judas Tadeo, que procuran mantener limpio y adornado con flores, y al que agregan diversos elementos. La limpieza

de los cuadros es efectuada periódicamente por los mismos miembros del grupo, por lo que éstos se mantuvieron relativamente limpios el tiempo que duró nuestro trabajo de campo.

Otro aspecto importante es que, durante el tiempo de observación, existió un relativo ablandamiento en cuanto a actividades de acoso a los grupos y limpieza social³ en la zona observada, lo cual permitió al grupo acumular pertenencias tales como sillones, televisores y reproductores de música, e ir transformando paulatinamente el espacio ocupado respecto a su organización y funcionalidad.

A *grosso modo*, el grupo está conformado por unas 60 personas que cotidianamente interactúan y tienen un “libre acceso” a los cuadros, pudiendo platicar allí, comprar droga, mirar televisión, escuchar música, drogarse, dormir, entre otras actividades diversas. Respecto al grupo del cual hablamos, es importante remarcar que éste, más que un grupo consolidado y cerrado donde se sabe exactamente quiénes son los miembros, es algo más parecido al funcionamiento de los grupos domésticos, a los cuales Vega y Gutiérrez (1998) identifican como agrupaciones caracterizadas por residir en el mismo espacio, compartir recursos y procurar convivir amistosamente entre ellos. En el espacio observado existe apoyo y contacto constante con los “vecinos y vecinas”, a la vez que se puede mantener cierta privacidad, ya que como se mencionó anteriormente varios tienen sus casas o la posibilidad de crear una, a partir de la organización de los espacios en las jardineras.

Por otra parte, contrariamente a lo que muchas veces se refleja en documentales, o a lo que se tiene vislumbrado en un imaginario común para esa población, ellos y ellas rara vez se encuentran sucios. Existe una disponibilidad de agua constante a partir de la fuente, y entonces una o dos veces a la semana se bañan quienes ahí permanecen la mayor parte del tiempo, o al menos se lavan la cara. También la ropa se la cambian con frecuencia, muchas veces desechando la que traían puesta. Diversos grupos, principalmente de índole religiosa, les abastecen constantemente de vestido, y también algunos días de la semana les llevan comida, ropa u otros enseres,

² “Activo” es una de las denominaciones más comunes empleadas en México para las drogas inhalables. Estas son sustancias químicas tóxicas volátiles utilizadas a través de la inhalación por la nariz o aspiración por la boca, que producen depresión del sistema nervioso central. Su consumo es muy frecuente en los espacios callejeros.

³ De acuerdo con El Caracol, A.C., la Limpieza Social representa una expresión de la discriminación y violencia institucional contra las poblaciones excluidas. Pueden ser acciones que impliquen desde la muerte hasta las más comunes formas de “retiro de espacios públicos”.

a cambio de prestar atención a algún pequeño discurso o sermón, o de recitar una oración. Esto permite una administración particular del tiempo, donde el simple hecho de estar ahí, en sí mismo genera recursos por “permanencia”.

El espacio callejero descrito, como se puede observar, favorece muchos aspectos que usualmente se consideran propios de un espacio “doméstico” como lo son la privacidad, la comodidad y la posibilidad de acumular pertenencias, y que vuelven menos atractiva la posibilidad de dejar la calle.

4. La construcción de una identidad “callejera”: El niño, niña o joven como actor

Tal como los “no lugares” descritos por Marc Augé (1992), no se esperaría que la calle se constituya en un espacio generador de una identidad particular, sino en un espacio anónimo de tránsito, tal como es usado por millones de personas cotidianamente. Sin embargo, la calle adquiere una connotación más amplia para el caso de personas que viven en ella. Se convierte en un contexto de socialización donde se establecen y negocian significados constantemente, derivados de las interacciones cotidianas que ahí se efectúan: afectivas, lúdicas, económicas, conflictivas, etc.

Para una comprensión más amplia de la calle y de los niños, niñas y jóvenes que ahí habitan, es necesario considerar a los “callejeros y callejeras” como actores participantes de un contexto específico, donde se negocian diversos significados. De acuerdo con Dubet (1989), frente a la imagen de un actor social definido de manera puramente objetiva, y encerrado en el determinismo de situaciones y estructuras sociales, los estudios sobre identidad han tenido el mérito de renovar el interés por indagar en la subjetividad de los actores. Este autor destaca el carácter dinámico de la identidad, definiéndola en tanto lógica de acción social. A partir de esto, es posible contemplar el carácter dinámico de una identidad sustentada a partir de la calle, respecto a la forma en que los modos de definición de sí se articulan y se juegan en los distintos contextos de interacción que la calle ofrece.

Desde esta lógica, la calle se convierte en un espacio de recepción abierto del cual se puede formar parte, adquiriendo nuevas pautas de

funcionamiento social, que en mayor o menor proporción (dependiendo de cada vivencia particular) sustituyen los modelos propios de ámbitos “familiares”. Al respecto, Pérez (2008, p. 3) plantea: “La identidad callejera en un contexto de exclusión, se convierte en una posibilidad de ‘incluirse en un grupo social’ sustentado en la autonomía personal, la participación grupal, el consumo de sustancias y la búsqueda de actividades que resulten gratificantes”.

De acuerdo con Gutiérrez, Vega y Medina-Mora (2007), existe suficiente evidencia científica para sustentar que más que arraigarse a la calle en sí, como espacio físico, el vínculo fuerte que se establece está dirigido hacia la *banda* y el *barrio*. Estos autores hacen una distinción entre estos dos conceptos: la *banda* hace alusión a los chavos y chavas con quienes se juntan para vivir, convivir y subsistir en los espacios callejeros, expresando sentimientos muy profundos de camaradería y solidaridad; y por otra parte, la expresión *barrio* es utilizada por la banda haciendo alusión a otros niños y niñas, adolescentes y sujetos adultos con quienes conviven y subsisten en los mismos espacios públicos, pero que no son considerados como parte de la *banda*. Y es a través de los intercambios y vínculos con la *banda* y el *barrio* que los callejeros y callejeras aprenden a desarrollar diferentes estrategias de subsistencia, haciendo uso de la infraestructura y recursos asequibles a partir de la red social disponible.

En la zona de calle observada, estos dos términos son comunes, aunque con mayor frecuencia se escucha, por ejemplo, “este carnal es la banda”, “este señor es la bandita, nos llevó de comer”, aludiendo a gente que es externa al grupo del Parque. Entonces, la palabra “banda” en ese contexto particular se puede referir tanto a la gente que integra el grupo callejero como a las personas afines al grupo, pero que no pertenecen a él. Así, hay gente, por ejemplo, que “baja” a saludar a la banda. O lleva cosas para la banda, por ejemplo.

Aquí, más que un grupo consolidado y cerrado donde se sabe con claridad quiénes son los miembros, existe algo más parecido al funcionamiento de una vecindad, donde sí hay apoyo entre los vecinos y vecinas, pero cada quien mantiene cierta privacidad, y no existe algún rito particular o signo que brinde legitimidad a la pertenencia o permanencia en este espacio, más

allá de compartir lo que se lleve a la zona (hablando de alimentos, por ejemplo), o de convivir con ellos y con ellas, sin necesidad de que esto sea de manera constante. Incluso varios tienen sus espacios privados -derivado esto de la distribución de los espacios en las jardineras-, y pueden convivir mínimamente con el grupo durante el día, ya que sólo llegan a dormir y a guardar sus pertenencias, sin que esto merme los poderosos lazos afectivos que se pueden llegar a establecer.

En relación con las reglas al interior de los grupos, la vida en la calle involucra una forma particular de socialización. De acuerdo con Pérez (2007), la conformación de grupos en la calle cumple una función principalmente utilitaria, aunque también como referente de identidad y pertenencia. Vega, Gutiérrez, Rodríguez y Galván (2002), por su parte, mencionan que el vínculo establecido entre los miembros del grupo tiende a ser más duradero que el de sus relaciones de noviazgo e incluso que el de las conyugales, llegando a convertirse en un vínculo tan fuerte como para llegar a considerar a “la banda” como “la familia”⁴. A su vez, estos autores refieren distintas funciones que cumple un grupo en la calle: la posibilidad de hacerse de recursos humanos (la compañía, el apoyo social y emocional, las habilidades personales, etc.) o compartir drogas, ropa y comida, así como lo que hayan robado y/o mendigado. También se agrupan para residir en un mismo espacio, ya que el grupo puede ofrecer cierta seguridad contra personas extrañas. En el Parque se pueden encontrar estas “reglas”⁵ principalmente, las cuales regulan gran parte de las formas de convivencia en este espacio:

Regla de provisión. El hecho de permanecer periodos prolongados en la calle involucra ciertas lógicas de intercambio que permiten asegurar de una forma más frecuente la disponibilidad de

alimentos y recursos. Implica gestos de cortesía, como “mojar la mona” (dar un poco de activo a quien así lo solicite), compartir la comida o el agua que se tenga. Jorge en una ocasión llevó un lavadero y lo ubicó en el centro del cuadro 2, poniéndolo a disposición de todos los habitantes del espacio. Este tipo de situaciones, a la par de la venta de droga entre pares -que también se da de manera regular-, también involucran una posición de poder en relación con los demás, al evidenciar quién es más capaz de ofrecer recursos al grupo.

Estos gestos de cortesía no son forzados, se dan a alguien con quien se mantiene una buena relación, o de quien potencialmente se pueden obtener beneficios a posteriori.

Otra regla importante dentro de la dinámica de la zona, es la de **comunicación**. Uno de los requisitos importantes para permanecer por tiempos prolongados en la calle es la capacidad para percibir el movimiento en la zona: quiénes están, quiénes parece que están vigilando, o quiénes podrían generar problemas. Para esto, además de una habilidad para “estar en todo” que muchos jóvenes manifiestan⁶, también hay toda una red no formal de transmisión de información, donde los acontecimientos circulan rápidamente de boca en boca. Al mismo tiempo, esta red de comunicación también sirve para proveer de recursos. Cuando alguien externo al grupo lleva algún tipo de provisión, aquél que se entera primero se acerca a los cuadros a avisar, o grita, o chifla, de forma que los demás sepan que se les va a regalar algo.

El hecho de que la información circule ampliamente no se relaciona con el ventilar asuntos privados de alguien, o delatarlo de un crimen o de una travesura, ya sea frente al grupo o con alguien externo, lo cual de hecho es algo muy condenado en este espacio. Esto lleva a otra regla importante, a la que llamaremos regla de **discreción**.

Cuando alguien delata a otro, o revela información que se supone confidencial, se “poncha con la banda”; esto es, pierde la confianza del grupo e incluso se le puede llegar a expulsar, dependiendo de la gravedad del asunto. El saber guardar silencio habla de fidelidad hacia la *banda*, además de que

⁴ Cabe mencionar que en la zona existen los lazos fraternos consanguíneos (hermanos y hermanas, primos y primas, mujeres con sus hijos e hijas cohabitando o permaneciendo en la misma zona durante periodos prolongados de tiempo), y las lógicas de movilidad familiar para estos casos coinciden con las lógicas de movilidad callejera, siendo que la zona la contemplan como un punto de encuentro entre familiares, lo cual brinda más permisividad respecto al hecho de estar en la calle. Así, los cuadros, más que un espacio de exclusión, en ocasiones aparecen como un espacio de encuentro entre diversas personas con prácticas comunes y fuertes vínculos afectivos. Hay personas que van a presentar a sus bebés, a sus nuevas parejas, o a llevar cosas, en una lógica muy semejante a la de una visita familiar.

⁵ Estas reglas generalmente no se aprenden de forma explícita o inducida, sino más bien a partir del contacto cotidiano.

⁶ En diversas ocasiones nos ocurrió, por ejemplo, que platicaba con alguien de quien parecía tener toda la atención, y de repente me decía: “espérate, es que esa chava nos está tomando fotos”, o “mira, ¿ya viste quién está ahí?” (señalando a alguien que está hasta el otro extremo del parque, al menos a 50 metros de distancia).

permite una mayor integración dentro de ésta, al compartir secretos y vicisitudes. Esto último, debido a que también acontecimientos violentos vinculados a la calle se quedan sin contar, dando la idea de que la violencia forma parte también de las “reglas” de permanencia dentro de un espacio callejero, al existir ahí un deber no dicho de asumir la violencia como “normal”. Es frecuente que chavos presenten diversas heridas, y al preguntarles qué les pasó, digan: “me caí”, siendo esto improbable al observar la gravedad de las heridas.

Pero la violencia en la calle se refleja en muchas de las prácticas y actitudes situadas en los espacios descritos. En la calle, ésta se vuelve juego, ritual, prueba y cotidianidad; se normaliza. La vida allí involucra experiencias cargadas de una gran intensidad emocional, una sensación de que todo ocurriera muy rápido, donde algo que pareciera muy sólido una semana, a la siguiente se puede resquebrajar completamente (como por ejemplo las relaciones de pareja, o de amistad).

En lo cotidiano, las interacciones están cargadas de violencia o simulacros de violencia: más frecuente entre los varones, es la constante confrontación a manera de juego. La simulación de peleas (donde se empujan, se miran fijamente, incluso se lanzan fuertes golpes, pero en cualquier momento la riña se detiene, y cada quien continúa lo que estaba haciendo, como si nada hubiera ocurrido), pegarle a alguien mientras éste duerme, el celebrar un cumpleaños pateando al festejado el número de veces equivalente a los años cumplidos, etc. Los varones tienen formas de relacionarse muy específicas, que involucran golpear, ofenderse o humillar al otro, con constantes alusiones sexuales. En mujeres esto no es tan común, y cuando hay confrontaciones, en éstas no hay simulación y son verdaderos conflictos.

El hecho de que la violencia sea una constante, y sea en sí misma una práctica normalizada para la vida en la calle, la vuelve también motivo de exaltación, siendo que la violencia constante fortalece también una ilusión de invulnerabilidad, donde se vuelven “trofeos” las situaciones violentas de las cuales generalmente salen adelante. Esto, no sin antes ir recibiendo huellas de esas confrontaciones, que poco a poco van deteriorando el cuerpo y dejando vestigios: cicatrices, infecciones, dientes rotos, etc. Así, la vida en la calle involucra en ocasiones transformaciones físicas muy drásticas.

Paradójicamente, esa misma violencia también los fija a ciertos espacios, al brindarles protección e identificación. El que ellos y ellas estén juntos les brinda un resguardo de peligros mayores, pero al mismo tiempo reitera constantemente la calle peligrosa, la calle agresiva.

Anteriormente hablábamos en este texto acerca de reglas dentro del grupo. Ahora bien, el no cumplimiento de una regla involucra una sanción generalmente, también simulada, como cuando varios golpean con fuerza el hombro de alguien que cometió alguna falta menor, como alguna pequeña indiscreción, o tirar comida. Faltas mayores, como el hecho de ser “chiva” (delator), pueden implicar la expulsión definitiva del grupo.

Pero si alguien externo al grupo intentara violentar a alguien del grupo, los demás intervienen, ya que las agresiones externas pondrían en riesgo la relativa estabilidad de su comunidad. Han ocurrido algunos incidentes con autoridades, donde todos y todas abogan por un mismo punto, y al mismo tiempo, dando una idea de comunión grupal.

Las noches aparecen como un momento especialmente violento dentro de la vida en la calle. Es en estos momentos en que hay una mayor afluencia de gente a la zona que es ajena al grupo, y muchas de esas personas llegan buscando droga, favores sexuales, o agredir a quienes ahí residen; de manera general la oscuridad los vuelve más vulnerables de agresiones externas, incluso por parte de autoridades. En algunas ocasiones miembros del grupo han aparecido golpeados, debido a este tipo de circunstancias.

Además de la violencia generada por parte de personas externas al Parque, también es importante remarcar que la violencia al interior de la zona igualmente se incrementa. Durante la noche el consumo de sustancias psicoactivas se eleva en el grupo, y drogas como la ‘piedra’ vuelven más irritable e inestable a quien las consume, siendo también frecuente que entre ellos mismos se hagan más daño durante ese momento.

Otro aspecto que vuelve a la calle violenta es la constante posibilidad de despojo de lo propio, el hecho de que en cualquier momento se pueden llevar sus pertenencias. Existe ya la amplia experiencia de ser privados de sus pertenencias en cualquier momento por las autoridades, sin

un motivo aparente⁷. Si bien los espacios tienen un aspecto “doméstico”, en cuanto a la presencia de “dormitorios”, “sala”, “baños”, al mismo tiempo están hechos para partir en cualquier momento, considerando que no hay objetos con demasiado valor económico, ni una especial procuración en cuanto a la decoración del espacio, y es aparentemente sencillo cargar con casi todo al momento de una emergencia.

En otro orden de ideas, el aspecto religioso (en el sentido amplio del término), ya sea como creencia o como práctica ritual, es algo muy presente en el Parque, en los grupos que ahí viven. En cada uno de los cuadros observados, durante todo nuestro periodo de observación, estuvieron presentes altares, los cuales los “callejeros y callejeras” procuraron mantener limpios y arreglados, adornados con flores y diversos elementos. Más allá del beneficio económico que les brinda el hecho de participar en los cultos religiosos generales, de los cuales pueden obtener diversos recursos al apelar a la piedad de los fieles, aquí también aparece otro aspecto que resulta interesante: la posibilidad de participar como fieles de un culto masivo con el resto de la sociedad, de sus mismos ritos y espacios, donde no hay una diferencia entre el hecho de que sean o no “callejeros y callejeras”. Ellos tienen el mismo acceso a los elementos que permiten “pedir favores”, agradecer milagros o hacer “mandas”, que el resto de la gente que se acerca a esos espacios, y esto les brinda acercamiento a otras formas de significación. Así, este tipo de prácticas brindan indicios de una capacidad de organización y participación, más allá de la lógica de supervivencia constante al interior del grupo.

Respecto a las actividades realizadas en la calle enfocadas a la obtención de recursos, éstas se encuentran constantemente marcadas por tres características, no siempre ligadas entre sí: la inmediatez de la ganancia obtenida, el riesgo implícito de muchas de las actividades realizadas, y la diversidad de empleos llevados a cabo (Saucedo et al., 2006).

Muchas veces las actividades a las que se dedican los “callejeros y callejeras” son consideradas como

marginales y/o poco remuneradas. No obstante, las personas observadas o entrevistadas se encuentran en la posibilidad de percibir una cantidad importante de dinero, si así se lo proponen. Sin embargo, la lógica de permanencia en la calle posibilita que no se tenga que trabajar por periodos prolongados, ya que principalmente se procura obtener recursos para satisfacer necesidades inmediatas, o del día.

Más allá de las condiciones económicas, son otros aspectos los que circunscriben la permanencia en la calle. Una de las actividades en las que más se gasta dinero es en el consumo de drogas, lo cual es una constante en la zona. Quienes ocupan los cuadros del Parque establecen diferencias entre los grupos, principalmente a partir del tipo de consumo practicado: “los de allá (el cuadro 3) consumen piedra, acá nosotros puro activo”. Si bien esta división no es totalmente verdadera, ya que el consumo es diversificado para la mayoría de los que viven en este espacio, sí habla de la principal sustancia consumida para cada cuadro. Además, dicha zona, más allá de la legislación vigente, aparece como un lugar donde se pueden consumir sustancias ilegales con una relativa permisividad. Muchos policías circulan con regularidad por este espacio, y en muy raras ocasiones abordan a los consumidores de sustancias, aún cuando saben que ésta es una práctica común allí. Esto vuelve a la zona un espacio donde el consumo se encuentra normalizado, y que brinda la oportunidad de participar de esta actividad, la cual involucra diversos significados dentro de la lógica de vida en la calle: como práctica de integración social, para reducir el estrés, para disminuir las sensaciones de frío y hambre, para evadir situaciones vitales dolorosas, o simplemente por experimentar el aspecto placentero que las sustancias en sí mismas generan. El consumo de sustancias es una práctica ampliamente difundida en los espacios callejeros, que incide tanto en la permanencia en la calle como en el deterioro progresivo que pueden sufrir allí.

La droga también aparece como una fuente de recursos importante para la zona, aunque más bien los vendedores y vendedoras del Parque se dedican a la distribución local. Los “callejeros y callejeras” de la misma zona, así como aquellos que trabajan en las zonas cercanas, son quienes más van a comprar al punto de venta, el cual se ubica generalmente en el cuadro 1. En ocasiones también hay vendedor en el cuadro 2, pero principalmente esta actividad se

⁷ Si bien hay ciertas reglamentaciones en el Distrito Federal que penan el hecho de permanecer en la calle en la forma en que los “callejeros y callejeras” lo hacen (como es el caso de la Ley de Cultura Cívica, por ejemplo), estas normas rara vez son aplicadas con estas poblaciones, y cuando esto ocurre, muchas veces es en forma arbitraria.

desarrolla en el otro cuadro.

También, en cuanto a las actividades productivas, la diversidad y posibilidad de las actividades efectuadas de igual manera se vinculan a la edad que se tenga, y a la habilidad para movilizarse dentro de la zona de calle. Mientras más y más estrechamente se pueda establecer vínculos con personas vinculadas a la zona, será más posible obtener recursos, y a mayor velocidad.

Algunas otras actividades productivas practicadas en El Parque han sido: el apoyo a puestos (cargando o acomodando), la venta de dulces o estampas, el ir de “gritón” y cobrador en autobuses, vender latas, el “fakirear”, “paletear”⁸, limpiar parabrisas. Uno de los que habitan la zona diariamente va a la Central de Abastos, y allí es donde trabaja. En ocasiones, vuelve con costales llenos de fruta, o algunas otras cosas para compartir con “la banda”.

El trabajo aparece como algo importante, respetado. Además, es lo que permite mantener la permanencia en los espacios callejeros. Por mucho que uno de ellos pase por un periodo duro de consumo, en algún momento del día debe realizar alguna actividad para obtener dinero, y así poder tanto sustentarse como retribuir al resto del grupo. Si bien varios de ellos han participado de actividades delictivas, en su discurso se pretende establecer una diferencia, al menos frente a la gente ajena al grupo. Y si bien dentro de las reglas implícitas para el grupo la lealtad y confidencialidad son muy importantes, al momento de realizar actividades delictivas, si alguno es atrapado, o culpado por algo que no cometió (a quien se le conoce como “pagador”), esto no es motivo de condena para quien queda libre.

También la prostitución es una constante en la zona, pero en este caso particular casi siempre es por personas que por lo regular se mantienen al margen de las actividades habituales del grupo, y sólo en ocasiones se acercan para comprar activo, o para convivir.

En relación con el uso de la identidad callejera como un recurso, muchas de las experiencias vividas en la calle por estos niños, niñas y jóvenes, están permeadas por una mirada ajena a los miembros

de sus grupos que frecuentemente suele ubicarlos a partir de dos condiciones extremas: como víctimas (por lo cual, habría que rescatarlos), o como peligrosos (por lo cual se les debería castigar, o encerrar). Goffman (2006) define el estigma como la condición de aquella persona que hace evidente la posesión de un atributo profundamente desacreditador y de un estereotipo que la hace diferente a los otros con los que interactúa, y la devalúa ante los ojos de los demás. Esta característica está presente en los jóvenes callejeros y callejeras en forma constante, ya que la infancia callejera contrapone todos los ideales y expectativas de una sociedad respecto al lugar que la infancia debe ocupar.

Es a partir de esta mirada polarizada (víctima/delincente) que se define la mayoría de las formas de interacción dirigidas hacia ellos y ellas por parte de los distintos actores sociales. El rasgo estigmatizador se impone, borrando los demás tributos de la persona: “la persona que tiene un estigma no es totalmente humana”, plantea Goffman; entonces es que el niño o niña de la calle adquiere un carácter de objeto: de castigo, de protección de control, etc., lo cual da pie a distintos tipos de discriminación.

A pesar de esta situación, los niños, niñas y jóvenes utilizan en la mayoría de las ocasiones su estigma para obtener “beneficios secundarios”. Es entonces cuando ellos y ellas muestran un hábil manejo de su discurso en los medios de comunicación o frente a diversos actores sociales, vendiendo su imagen como víctima.

Esta forma de emplear su “callejerismo” como recurso para la subsistencia, se encuentra estrechamente ligado a diversas situaciones: mientras más tiempo lleve en la calle, mientras más recursos personales y sociales posea, se irá posibilitando un aprendizaje progresivo, no lineal, de lo que significa ser “de la calle” (lo cual aparece en Goffman (2006) como *carrera moral*, y en Lucchini (1996) como *carrera del niño de la calle*), y de los usos posibles como recurso de esta condición, determinada a su vez por la edad, pertenencia de género, condición física, etc.

Muchos de los profesionales dedicados a la atención de “callejeros y callejeras” hacen uso de la lógica llamada del “buen ajuste”, la cual pretende que el estigmatizado logre adaptarse a la sociedad y reconocerse como “igual a los demás, en tanto

⁸ Se le denomina “fakirear” a la actividad que consiste en poner fragmentos de vidrio sobre el piso, y acostarse con la espalda desnuda sobre ellos. En ocasiones piden a personas que se paren encima de ellos, para hacer el acto más impresionante. Por otra parte, “paletear” consiste en vender paletas en la vía pública o en el servicio de transportes, para obtener dinero.

ser humano”. Y al hacer esto, los educadores y educadoras, o las instituciones, van “orientando” a los estigmatizados respecto a lo que deben sentir, hacer y pensar acerca de su realidad, lo cual dificulta la posibilidad de vislumbrar otras dimensiones de la identidad más allá de la relación estigmatizado-estigmatizador.

Es entonces cuando los grupos desviados del modelo de “normalidad” construyen su identidad con base en un discurso que les es ajeno y que intenta explicarlos desde otro lugar que no es el suyo; desde la enfermedad, el atraso, la ineficacia, la desviación, el error o el fracaso (Sutton, 2006). Y considerando que el hecho de salir a la calle para estos niños y niñas implicó una ruptura con las estructuras propias del vínculo familiar para adquirir nuevas significaciones propias de los espacios callejeros, el tener que “negar” la calle y sus aprendizajes para poder ingresar a un ámbito institucional se torna muy complicado para los niños, niñas y jóvenes callejeros, por lo que optan por hacer un uso instrumental de las instituciones, acudiendo únicamente cuando requieren de un servicio o atención inmediatos, sin apropiarse realmente de esos espacios.

Lo cierto es que en gran medida dependen de las instituciones y de la gente ajena al grupo para poder sustentar su permanencia en la zona. Entonces hay un cierto respeto o tolerancia hacia aquellas personas que asisten a verlos a la zona.

Existe todo un discurso que sustentan al momento de interactuar con gente ajena al grupo. Es un discurso que habla de sufrimiento, carencia, ausencias. Conforme uno se aproxima y familiariza más con el grupo, dentro de los discursos se comienzan a hacer evidentes también los aspectos lúdicos y placenteros que la calle involucra. A su vez, se comienza a entrever un cierto reconocimiento para quien “vive la calle”, con todos sus riesgos y excesos.

5. “Habitar” la calle: el espacio jugado entre la violencia y la apropiación

Existen múltiples registros para poder definir lo urbano. La ciudad se puede experimentar como todo un entramado de percepciones y prácticas socio-históricamente situadas, donde al mismo tiempo que se están generando acciones, significados, narraciones, vínculos, el sujeto mismo

se va transformando dentro de este vaivén que tal vez pudiera parecer caótico: “(la experiencia urbana) incluye numerosas referencias cruzadas entre fenómenos desconcertantes”, plantea Sennett (2001, p. 252).

Así, la ciudad está presente como un incesante espacio de producción simbólica, el cual es revelado de las más disímiles formas por quienes habitan en ella. Aparece distinta para cada persona que mora en este espacio, y es entonces que no podemos hablar sólo de una, sino de muchas ciudades, donde la interpretación de la ciudad se da a partir de sus actores, ciudadanos y ciudadanas, según se apropien del espacio.

Para poder permanecer en espacios callejeros por tiempos prolongados, existe una gran movilidad por parte de los “callejeros y callejeras” a lo largo de la ciudad y de diversas instituciones, trazando recorridos principalmente con base en sus necesidades primordiales en la calle; y también poseen una gran capacidad para aprovechar los espacios y recursos que la calle ofrece. Se puede considerar que la calle, a la par de ser violenta, peligrosa y un lugar de deterioro para quienes la habitan, también brinda experiencias positivas a quienes viven en ella en tanto ésta se presenta como un espacio en el cual ellos y ellas mantienen el dominio de la situación durante muchas de las interacciones que ahí llevan a cabo, ya que es un territorio del cual cada vez más irán adquiriendo dominio, en tanto éste vaya siendo *practicado*:

La calle condensa todos los paisajes de la pérdida. La calle es abandono, desprotección, muerte, olvido, evaporación del tiempo y del sentido. La intemperie social es sórdida y árida, al igual que la propia intemperie biográfica de cada uno de los chavos de la calle. Pero a contraluz de esa densidad, la calle representa un juego de existencia; irradia autonomía, libertad, y atracción vital (Makowski, 2004, p. 4).

Michel de Certeau (2000) explora las diversas formas de consumo que operan los sujetos, refiriendo el consumo como aquel acto de apropiarse, usar y practicar todo objeto producido por una sociedad determinada. Este autor describe la forma en que se usan los productos culturales, legitimados por un sistema de poder, en una forma creativa, donde a la vez que se les da el uso para el que fueron creados, también adquieren significaciones distintas al

momento de ser “practicados”.

Las nociones de estrategia y táctica son fundamentales para la comprensión de las diversas formas en que un espacio es practicado. De Certeau define como *estrategia* aquel cálculo (o manipulación) de relaciones de poder que se vuelve posible tan pronto como un sujeto con voluntad y jerarquía (un negocio, un ejército, una ciudad, una institución científica) puede ser considerado aisladamente; implica que quien desarrolla estrategias posee una supremacía en ese contexto específico, donde los resultados a partir de éstas adquieren un carácter de legitimidad. Por otro lado, las *tácticas* son “el arte del débil”; operan a partir de acciones aisladas, toman ventaja de oportunidades y dependen de ellas, existiendo sin ninguna base donde puedan acumular sus logros, construir su propia posición y planear incursiones. Son operaciones al margen del discurso de poder, desarrolladas a manera de transgresión, pero a la vez buscando una posición de dominio. Las tácticas, para De Certeau, son formas para que la gente desarrolle significados, a partir de una situación dada.

Respecto a los niños y niñas y jóvenes “callejeros”, si bien estos grupos constantemente viven al límite de aquello que es legal o permitido dentro de las sociedades urbanas, también es cierto que han desarrollado tácticas y formas de convivencia que son tolerables dentro de ciertos espacios. La calle, cuando se vive en ella, involucra glorietas, andadores, calles en el sentido geográfico del término, pero también incluye casas vacías, coladeras, vehículos de transporte (al momento de trasladarse o trabajar en ellos), y muchos otros espacios que estrictamente no pertenecen a los espacios abiertos llamados comúnmente “calles”. De Certeau (2000) define espacio como “lugar practicado”, en el sentido de que un lugar (en este caso, un lugar público) cambia sus significaciones a partir de las operaciones que se efectúen sobre éste.

Es importante estudiar las “acciones narrativas” de estos niños, niñas y jóvenes, en el sentido de que los relatos del andar dan cuenta de su forma de existir en el mundo y permiten precisar algunas formas elementales de las prácticas organizadoras de espacios que les permiten “narrar” y “narrarse” la calle, a partir de su experiencia en ésta, y de las acciones cotidianas que delinear su forma particular

de “habitar” la calle. A partir de esto es que se puede indagar qué referentes están considerando para ocupar las calles, cómo es que se interrogan esos recorridos callejeros y cuáles son las condiciones bajo las que se establecen en un espacio urbano específico. La presente experiencia de campo ha mostrado que, cuando existen las condiciones, los miembros de los grupos callejeros reproducen espacios domésticos, estableciendo algún lugar como “sala”, distribuyendo recámaras, etc., lo cual permite preguntarnos si el arraigo remite a estructuras pre-callejeras, o a qué de la calle es que el niño, niña o joven se “arraiga”. Respecto a esto, Magazine (2007) propone que las organizaciones de los grupos callejeros son una recreación de los elementos sociales de los grupos sociales de origen, pero en sí mismos los patrones socioculturales de origen no explican toda la complejidad de las operaciones, muchas de ellas muy creativas, efectuadas por estos niños, niñas y jóvenes para constituir las calles en espacios habitables.

Pareciera que dentro de la dinámica de vida callejera se hace uso con mayor frecuencia de tácticas tal como las plantea De Certeau, en el sentido de que son usos marginales de espacios y recursos con fines particulares, al margen del poder hegemónico. Sin embargo, no se puede negar que al interior de los grupos también existe una lógica y un uso de poder determinado por la edad, el tiempo de vida en calle, las habilidades especialmente privilegiadas en espacios callejeros, incluso la misma pertenencia de género, contemplando la calle como un espacio donde para permanecer se requiere de muchos atributos usualmente considerados “masculinos”. Especialmente, aunque no es la finalidad esencial de este documento, sería importante considerar la forma en que estas relaciones de poder representadas en las prácticas se ejercen dentro de los grupos callejeros en tanto uno sea varón o mujer, indagando cómo se juega lo femenino dentro de los mismos grupos.

6. Tomar, ocupar, habitar...

Como lo hemos mencionado con anterioridad, el ser humano “habita” lugares, no solamente “vive” en ellos. Los espacios que ocupa son depositarios de una fuerte carga afectiva, emotiva, simbólica, etc., a partir de las vivencias ahí experimentadas: “El habitar humano tiene, claro está, un referente físico

espacial, pero lo supera, enlazándose con lo social, con un marco cultural y con una vida espiritual propiamente humana” (Del Acebo, 1984, p. 13).

Para el caso de personas que habitan la calle, a pesar de todos los referentes identitarios y afectivos existentes anteriormente presentados, las características de los espacios ocupados generalmente expresan condiciones de marginalidad y exclusión, lo cual a su vez puede ser un reflejo de la imposibilidad de acceder a otros espacios y lugares en la sociedad.

La territorialidad, de acuerdo con Lindón (2006), consiste en la relación del individuo con aquel espacio que habita, la cual se encuentra permeada por las relaciones de poder prevalecientes. Dentro de la ciudad se pueden encontrar las más diversas territorialidades, de las cuales la vida en la calle ocupa un caso particular.

Guy Di Meo (2000; cit. en Lindón, 2006), al hablar respecto a la territorialidad, la propone como una estructura conformada por tres escalas: una primera consiste en el aquí y ahora, el espacio presente dentro del cual se desarrollan las acciones inmediatas por parte del sujeto; la segunda involucra la red territorial que comprende los lugares vividos por el sujeto en diversos momentos de su vida; y la tercera escala involucra el conjunto de referentes mentales a los cuales remiten tanto las prácticas como el imaginario del sujeto.

En la territorialidad se entrecruzan diversos momentos en la biografía de una persona, se conjuntan las experiencias pasadas con las actuales, y se contrastan los lugares presentes con los ya vividos, o incluso imaginados (Lindón, 2006). Como lo menciona León (2004, p. 14):

Recordar no sólo es, como reza el proverbio, ‘un volver a vivir’ sino también un volver a morir, diluirse, desaparecer. Recordar y recordarse es -de diversos modos- ejercer una vigilancia sobre sí mismo, observarse a través del ojo del otro, un ‘desmenuzarse’ y no siempre el resultado de ello es positivo.

Estas nociones permiten delinear un acercamiento a la noción de “cultura callejera”, la cual Pérez (2003) define como

el conjunto de modos de vida, costumbres, conocimientos y el grado de elaboración de sus estrategias de sobrevivencia (adaptabilidad), que le permite a la población callejera construir un juicio de valor para decidir su

permanencia en el espacio público aún sobre los riesgos asociados (p. 16).

Si bien al hablar de cultura callejera se pretende dar cuenta del papel activo de los sujetos dentro de una serie de prácticas, tácticas y saberes comunes en los espacios callejeros, no parece haber mucha claridad respecto a la forma en que ésta se conforma, o en qué momento es que ésta se “construye”.

Esta cultura callejera, más que ser algo que se adquiere a partir del contacto con la calle, pareciera estar constituida también a partir de trazas de aquello que se vivió antes de la calle, lo que permite contemplar la presencia de estructuras precallejeras. Así, la calle se vuelve una extensión del espacio doméstico vivido, o al menos se significa a partir de reminiscencias de aquél, conformada a partir de lo que medianamente se recuerda de la vida previa al arribo a la calle. Parte de ese “olvido a medias” que plantea Ricoeur, supone que “algo del pasado emerge en el presente, aunque sea como un vacío, como un sustituto o un síntoma” (2003, p. 51). Entonces, ocurre que cada vez más el espacio callejero y el espacio “doméstico” se están convirtiendo en similares, para el caso de la población estudiada⁹.

En relación con esto, en esta zona en particular, algo que se puede observar es un mayor acceso, tanto simbólico como material, a aquello que los espacios domésticos brindan, en cuanto a las posibilidades de acceso a servicios, a “lujos” o a aparatos destinados a su entretenimiento, como lo son los televisores o las grabadoras. También en el Parque de repente se han hecho presentes espacios de dormitorios, una sala o estancia, un lavadero, que dan cuenta de una resignificación del espacio público a la vez que brindan la posibilidad de un espacio privado, si bien esto ocurre a partir de la ilegalidad de acuerdo con, por ejemplo, la Ley de Cultura Cívica, y siempre existe la posibilidad de que sean despojados de sus pertenencias, o expulsados de ese sitio.

Esta serie de circunstancias, las cuales brindan una posibilidad concreta de integración a un espacio callejero, permiten entender por qué, más allá de las condiciones económicas, se prefiere

⁹ Al respecto, interesante será —aunque no está dentro de los intereses y posibilidades del presente estudio—saber cómo es que se significa el uso de los espacios “callejeros” para aquellos niños y niñas que han pasado toda su vida en estos espacios, al ser hijos e hijas de “callejeros y callejeras”.

permanecer ahí.

Por último, otro aspecto que es importante considerar es el aspecto dinámico del arraigo a las calles. En la actualidad las prácticas económicas, el tipo de drogas que se utilizan y los espacios utilizados para dormir y/o convivir difiere mucho de lo que ocurría en los años 80's, cuando este tipo de grupos comenzó a tener una mayor presencia por parte de los medios. Además, las fronteras entre categorías para denominar a estos habitantes de las calles son frágiles, siendo en ocasiones difícil delimitar la frontera entre niños y niñas "de la calle", en riesgo, trabajadores y trabajadoras, etc.; y el ser "de la calle" tiene como atributo importante una movilidad constante entre el hogar de origen, diversas instituciones, diversas zonas de calle, y otros más recientemente ocupados por este tipo de poblaciones, como son los hoteles y las vecindades. Al respecto de este dinamismo y aparente caos, Tarrius (2000) da cuenta del peso sociológico cada vez mayor que hoy día tienen las movilidades sobre la estructuración de las relaciones sociales en las sociedades occidentales.

Tarrius define los territorios circulatorios como evidencia de la socialización de espacios conforme a lógicas de movilidad. Más que una ruptura campo/ciudad, se puede entender como un ir y venir entre dos espacios social y económicamente vinculados. Con el paso del tiempo, y con la consolidación de este fenómeno, hay comunidades de migrantes que son tanto de aquí como de allá. Desde esta mirada, cobran gran importancia las experiencias que van cobrando los "circulantes" por el paso del tiempo. Implicaría considerar las experiencias de vida en calle como un campo de práctica social con sus propias reglas y donde se movilizan recursos materiales y simbólicos dirigidos a fines precisos y los agentes manifiestan una suerte de hábito circulatorio, es decir, una suerte de disponibilidades objetivas e inclinaciones subjetivas para recorrer espacios determinados, estableciendo un doble movimiento: mientras que recorro un espacio lo voy transformando, pero a la vez me voy transformando en este proceso de recorrido. A partir de identificar esta movilidad como una característica medular del arraigo a la calle, es que se podría favorecer una mayor comprensión de aquello que sostiene la permanencia e identificación con las prácticas y espacios callejeros.

7. Conclusiones

Ryszard Kapuscinski solía decir que, en su encuentro con el "Otro", al hombre siempre se le han planteado una de tres opciones: ir a la guerra, aislarse tras un muro o entablar un diálogo. No pretendemos hacer de este texto una apología de la vida en la calle, sino que intentamos dar cuenta de lo complejas que son las relaciones entre los "callejeros y callejeras" y esa ciudad que están habitando, la cual, en diversos registros, no les está brindando lo necesario para poder ejercer sus derechos en forma plena, ni para poder asumir sus obligaciones como ciudadanos y ciudadanas.

La *Carta de la Ciudad de México por Derecho a la Ciudad* (2010), proyecto promovido por el gobierno del Distrito Federal, se encuentra basada en seis ejes:

- 1- Ejercicio pleno de la ciudadanía.
- 2- Función social de la ciudad y de la propiedad urbana: equidad distributiva y usufructo pleno por parte de todos los habitantes y las habitantes de los recursos, bienes y servicios de la ciudad.
- 4- Producción democrática de la ciudad y sus espacios habitables.
- 5- Manejo sustentable y responsable de los recursos naturales y energéticos en la ciudad y su entorno.
- 6- Disfrute democrático de la ciudad: la ciudad como espacio abierto al intercambio, el encuentro, el ocio, la recreación y la creatividad colectiva.

La gente que ocupa la calle como principal espacio de socialización también debe participar de estos principios que les permitirían seguir habitando la ciudad, pero bajo un marco de derechos. Es evidente que la calle, como espacio a habitar, involucra muchos riesgos para la salud y la estabilidad de quienes ahí permanecen, pero también es cierto que las calles de la ciudad son igualmente un espacio que brinda beneficios de índole económica, social y afectiva a quienes la ocupan para vivir.

El arraigo a la calle -marcando una distancia de aquellas concepciones planteadas al principio y que lo contemplan como algo negativo y que se debe erradicar dentro de una intervención educativa- involucra una forma particular de vivir y habitar un espacio. Contempla formas de

socialización y prácticas que se sostienen por sí mismas, independientemente de las propuestas de intervención disponibles, e involucra el establecimiento de vínculos afectivos muy fuertes hacia la gente con la que se convive en lo cotidiano así como la adquisición de saberes y pertenencias tanto materiales como simbólicas que brindan a quienes ahí habitan un fuerte sentido de pertenencia y un lugar en el mundo (rasgo esencial de lo humano, en los distintos contextos de interacción existentes). Ellos y ellas, como lo hemos planteado, disponen de diversos recursos que favorecen la permanencia en estos espacios, ya que constantemente juegan y negocian su “ser de la calle” en diversos contextos de interacción. Esas habilidades para permanecer en la calle, para saber “practicarla” y hacer uso de ella, forman parte de sus pertenencias identitarias, las cuales le brindan un sentido de integración a un espacio con reglas y tiempos propios.

Otro aspecto fundamental del arraigo es que involucra movilidad, en el sentido de que la calle, como espacio habitable, involucra una constante circulación entre espacios que también abarca: distintas zonas callejeras, los diversos espacios en los cuales pueden trabajar y/u obtener recursos, las instituciones dedicadas a su atención, sus familias de origen, etc. Se habla de una “cultura callejera” que determina la permanencia en un espacio callejero, como si fuera algo adquirido a partir de este sitio. Sin embargo, la llegada a la calle y la forma en que ésta se asume involucra muchos aspectos previos a su arribo a este espacio. No se puede olvidar que los grupos callejeros se conforman a partir de sujetos con trayectorias de vida particulares que asumen un espacio público como propio, y mucho de lo que se transluce en las prácticas efectuadas, la forma de adoptar y configurar los espacios, se deriva de una historia previa en comunión con las exigencias propias de la vida en la calle.

Aquí es evidente que no se puede demarcar lo que la cultura callejera ofrece de lo que se plantea como territorialidad, en el sentido de que, además del aquí y ahora que la lógica de vida en la calle implica, existe un constante regreso a distintos espacios que también son concebidos como parte de la vida callejera, además de todos los referentes y estructuras previos a su vida en la calle que dan forma y sentido a esta última, ya sea de forma consiente o involuntaria.

Aunado a todo esto, el arraigo a la calle también

involucra una participación dinámica por parte de quien permanece en dicho lugar. A la vez que se ocupa y transforma un lugar, éste también transforma a quien allí permanece. Haciendo uso de diversas tácticas, abordando de manera creativa los espacios callejeros y empleando su “ser callejero” como un recurso para la acción, es que se puede sostener una permanencia prolongada en los espacios públicos.

La investigación de corte cualitativo ofrece la riqueza de poder obtener distintos registros de un fenómeno social (en este caso, habitar un espacio público). Permite “recuperar las voces, las acciones y los significados inmediatos, desde el punto de vista de los actores, y profundizar tanto en el carácter interpretativo de la etnografía, como en su interés por las tramas significativas” (Bertely, 2000, p. 29). Esta idea recupera la propuesta de contemplar a los sujetos y grupos como parte de un contexto sociohistórico a la vez que como portadores de cambio, a partir de situarlos dentro de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación.

Para el grupo observado, en el momento observado, se perciben diversos aspectos que hacen más atractiva la vida en la calle en relación con el hecho de pagar por un espacio cerrado: la posibilidad de privacidad y un cierto grado de confort, los vínculos afectivos establecidos a partir de la calle, la posibilidad de acumular pertenencias, la permisividad en cuanto al consumo de sustancias, la posibilidad de integrarse a prácticas espirituales que integran a diversos estratos de la sociedad, etc. Es importante contemplar una mirada crítica hacia las propuestas de intervención existentes que se encuentran enmarcadas, de manera explícita o velada, en relaciones de poder y exclusión que resultan desfavorables o poco interesantes para quienes habitan la calle.

Entonces, si muchas de las intervenciones educativas van dirigidas al desarraigo de estos niños, niñas y jóvenes de la calle, esto implicaría negar todos aquellos aprendizajes y recorridos realizados, así como los espacios construidos y los vínculos afectivos que le brindan seguridad. No se pueden negar todos los factores de riesgo vinculados a la vida en la calle y es de suma importancia trabajar en las intervenciones estratégicas dirigidas a reducir los daños derivados de las prácticas comunes en la calle que atentan contra su salud e integridad; pero

también es innegable el hecho de que la calle, como espacio habitable, igualmente brinda experiencias gratificantes que justifican el hecho de que algunos niños, niñas y jóvenes busquen alternativas para sustentar su permanencia en estos espacios, al no encontrar opciones reales y significativas para ellos y ellas en otros.

Para poder mejorar las condiciones de vida de estos grupos, se requiere de espacios de diálogo donde esté presente la comprensión de la alteridad, capacidad en la cual uno mismo deja de lado sus propias ideas para entender verdaderamente la situación del "otro", lejos de lamentables prácticas de limpieza social o de ejercicios violentos de desplazamiento de los espacios públicos, que se han estado efectuando en los últimos años. Más allá del aspecto marginal de la ocupación de los espacios callejeros, se tendría que indagar acerca de las formas creativas en que se hace uso de éstos, y sería importante preguntarse si el camino a seguir no tiene que ser al menos en parte el fortalecer esas pertenencias adquiridas desde el contacto con la calle y encontrar aquellas potencialidades que permitan reivindicar su capacidad como actores de su entorno, capaces de generar alternativas de resistencia y afirmación de una forma de vida particular, itinerante, dentro de los espacios urbanos, favoreciendo su autonomía, en el sentido que Castoriadis plantea (2005): la aparición de un ser que cuestiona su propia ley de existencia así como el papel de las instituciones con las que interactúa, indagando sobre su posibilidad de participación efectiva en todo poder explícito existente en la sociedad, y que se cuestiona constantemente su papel dentro de ésta.

Lista de referencias

- Augé, M. (1992). *Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Azaola, E. (1990). *La institución correccional en México: Una mirada extraviada*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, D. F.: Paidós.
- Castoriadis, C. (2005). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I- Artes de hacer*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Del Acebo, E. (1984). *La ciudad, su esencia, su historia, sus patologías*. Buenos Aires: Fades.
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*, 7 (21), pp. 519-545.
- Gobierno de la Ciudad de México (2010). *Carta de la Ciudad de México por derecho a la ciudad*. México, D. F.: GDF. Consultada el 11 de septiembre de 2010 de <http://www.equipopueblo.org.mx/descargas/Carta%20de%20la%20Ciudad%20de%20Mexico%20por%20el%20Derecho%20a%20la%20Ciudad.pdf>.
- Goffman, E. (2006) [1963]. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez, R., Vega, L. & Medina-Mora, M. (2007). La infancia "callejera" en México. En C. Echeverría & S. Tavera (Coords.), *Matlapa: redes de Atención para la Infancia en Situación de Calle*, pp. 17-34. México, D. F.: Indesol.
- Indesol (2001a). *De la calle a la vida*. México, D. F.: Indesol.
- Indesol (2001b). *La calle: un esfuerzo compartido*. México, D. F.: Indesol.
- Indesol (2001c). *La ciudad, sus niños y la calle*. México, D. F.: Indesol.
- León, M. (2004). *La memoria del tiempo*. México, D. F.: Unam/Ediciones Coyoacán.
- Lindón, A. (2006). Territorialidad y género: una aproximación desde la subjetividad espacial. En: P. Ramírez & M. Aguilar (2006). *Pensar y habitar la ciudad: afectividad, memoria y significado en el espacio urbano contemporáneo*. Barcelona: Anthropos/UAM Iztapalapa.
- Lucchini, R. (1996). *Niño de la calle. Identidad, sociabilidad, droga*. Barcelona: Los libros de la Frontera.
- Magazine, R. (2007). Los niños de la calle en la Ciudad de México: un marco alternativo para su estudio. En D. Robichaux (Comp.), *Familia y Diversidad en América Latina. Estudios de casos* (pp. 239-254). Buenos Aires: Clacso.
- Makowski, M. (2004). *Memorias desde la Intemperie. Exclusión social y espacio: Los chavos de la calle en el centro histórico de la Ciudad de México*. Tesis para optar al título de Doctora en Ciencias

- Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana, México. Tesis no publicada.
- Mihura, F., Vallega, A. & Orfali, M. (2003). *El arraigo: valor orientador de una política poblacional Para la Patagonia*. Buenos Aires: Escuela de Ciencias Políticas, Programa de Investigación Geográfico Político Patagónico. Universidad Católica de Argentina.
- Pérez, M. (2008). *Capítulo 31: Derechos de las poblaciones callejeras. Diagnóstico de Derechos Humanos del Distrito Federal*. México, D. F.: El Caracol, A. C.- CNDHDF.
- Pérez, M. (2003). La infancia callejera: Apuntes para reflexionar el fenómeno. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, pp. 1-30.
- Pérez, R. (2007). Percepciones, usos y prácticas de la calle y de las instituciones. *Estudios Jaliscienses - Infancia vulnerable*. 67, pp. 23-40.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (Vigésima segunda edición) [Versión electrónica]. Madrid: Real Academia Española. Consultada el 12 de noviembre de 2010 en <http://buscon.rae.es/draeII/>.
- Ricoeur, P. (2003). *La historia, la memoria, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.
- Saucedo, I., Rábago, M., Ramírez, V. & Bertado, G. (2006). *Diferencias entre niños y niñas en situación de calle del Distrito Federal: Una aproximación cualitativa*. México, D. F.: DIF.
- Sennett, R. (2001). La calle y la oficina: dos fuentes de identidad. En A. Giddens & W. Hutton (Eds.), *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets.
- Sutton, S. (2006). La exclusión social y el silencio discursivo. *Ibero Forum*, 2 (1).
- Tarrius, A. (2000). Leer, describir, interpretar. Las circulaciones migratorias: conveniencia de la noción de "territorio circulatorio". Los nuevos hábitos de la identidad. *Relaciones*, 83 (21), pp. 37-66.
- Vega, L. & Gutiérrez, R. (1998). La inhalación deliberada de hidrocarburos aromáticos durante el embarazo de adolescentes consideradas como "de la calle". *Salud Mental*, 21(2): pp. 1-9.
- Vega, L., Gutiérrez, R., Rodríguez, M. & Galván, J. (2002). Factores de riesgo para la salud mental de las niñas que subsisten en las calles. En M. A. Lara & N. Zinder (Comps.), *Cálmese, son sus nervios, tómese un tecito. Salud mental en las mujeres mexicanas*. México, D. F.: PAX.
- Yang, K. & Miller, G. (2008). *Handbook of Research Methods in Public Administration*. Florida: CRC Press.

Referencia para citar este artículo: Ocampo, A. M. (2011). Ciudadanía juvenil, juventud y Estado: Discursos de gobierno sobre sus significados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 287 - 303.

Ciudadanía juvenil, juventud y Estado: Discursos de gobierno sobre sus significados*

ANGÉLICA MARÍA OCAMPO**

Universidad Javeriana

International Institute of Social Studies of Erasmus University Rotterdam

Artículo recibido en febrero 17 de 2011; artículo aceptado en mayo 9 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** En el marco de un proyecto de investigación doctoral que problematiza los procesos políticos de configuración del estado y la participación de los y las jóvenes en ellos, el artículo presenta la síntesis de los resultados de un estudio piloto cuyo objetivo fue explorar los significados atribuidos a las nociones de ciudadanía juvenil, juventud y estado en los discursos del Banco Mundial sobre el tema. Empleando como metodología algunas modalidades de Análisis Crítico del Discurso, los resultados muestran las estrategias argumentativas a través de las cuales la ciudadanía juvenil opera, dentro de un complejo dispositivo de las economías políticas, como un instrumento de gobierno sobre las identidades políticas de los jóvenes, y sobre los significados del estado y de la juventud.

Palabras clave: Ciudadanía juvenil, juventud, jóvenes, estado, gubernamentalidad, Análisis Crítico del Discurso, identidades políticas, discursos del Banco Mundial.

Cidadania juvenil, juventude e Estado Discursos do governo sobre seus significados

• **Resumo:** No marco de um projeto de pesquisa doutoral que problematiza os processos políticos de configuração do estado e a participação dos e das jovens nestes processos, este artigo apresenta a síntese dos resultados de um estudo piloto cujo objetivo consistiu em explorar os significados atribuídos às noções de cidadania juvenil, juventude e estado nos discursos do Banco Mundial sobre este assunto. Empregando como metodologia algumas modalidades de Análise Crítica do Discurso, os resultados amostram as estratégias argumentativas através das quais a cidadania opera, dentro de um dispositivo complexo das economias políticas, como um instrumento do governo sobre as identidades políticas dos jovens e sobre os significados do estado e da juventude.

Palavras-chave: cidadania juvenil, juventude, jovens, estado, governamentalidade, Análise Crítica do Discurso, identidades políticas, discursos do Banco Mundial.

Youth, Youth Citizenship, and State: Government discourses over its meanings

• **Abstract:** Within the framework of a doctoral research project which problematizes the political process of state configuration and the participation of young men and women in them, the article presents the result

* Este artículo de investigación científica y tecnológica constituye una síntesis de resultados investigativos del trabajo de la autora en el contexto de sus estudios doctorales en el campo de los estudios del desarrollo, adelantado actualmente en el International Institute of Social Studies of Erasmus University Rotterdam (Holanda). Su trabajo es supervisado por el Profesor Ben White y la Dra. ThanhDam Truong. El estudio que se presenta fue realizado en el marco del seminario de Análisis del Discurso dirigido por el Profesor Des Gasper durante los meses de abril, mayo y junio de 2010.

** Psicóloga y Magister en Psicología Comunitaria de la Universidad Javeriana de Bogotá. Candidata a doctora en estudios del desarrollo del International Institute of Social Studies of Erasmus University Rotterdam. Profesora de la Universidad Javeriana. Correos electrónicos: amocampo@javeriana.edu.co; ba3195@iss.nl; angelica.ocampo@hotmail.com

synthesis of a pilot study whose main objective was to explore the meanings assigned to youth citizenship, youth and state in the World Bank's discourses regarding this topic. Using as method some modalities of Critical Discourse Analysis, the results show the argumentative strategies through which citizenship operates, within a political economies' complex dispositive, as instrument of government over state's and youth's identities.

Key words: Youth citizenship, youth, young people, state, governmentality, Critical Discourse Analysis, political identities, World Bank discourses.

-Introducción. -1. Problematicando las nociones sobre el estado y su papel en los estudios sobre la relación entre política y juventud. -2. El análisis de discurso como camino metodológico. -3. Resultados: hacia el gobierno de la juventud y la ciudadanía juvenil en un marco de gubernamentalización del estado. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

Introducción

Es interés del presente artículo socializar los resultados de un estudio piloto adelantado por la autora en el marco de su investigación doctoral. El propósito general de dicha investigación es comprender las experiencias sobre 'el Estado' que hombres y mujeres jóvenes vivencian en su cotidianidad, en el marco de las condiciones históricas y políticas dentro de las cuales éstas se producen. Interesa en particular el estudio situado en contextos de violencia y conflicto armado en la Colombia contemporánea.

Como punto de partida se asume que para comprender la manera en que los y las jóvenes viven la experiencia del 'Estado' es necesario entender las prácticas a partir de las cuales dichas experiencias se configuran. El estudio parte del supuesto que las prácticas adoptadas por las organizaciones internacionales en relación con los y las jóvenes, hacen parte de sistemas de poder dentro de los cuales las racionalidades de estos actores globales afectan de manera heterogénea la experiencia que los y las jóvenes tienen del estado en sus ámbitos locales. La comprensión de estas racionalidades constituye un primer nivel de análisis, que debe ser redimensionado a la luz de sus interdependencias con otras prácticas desplegadas en plurales campos de acción donde los y las jóvenes y diversos actores sociales disputan los sentidos de sus prácticas políticas.

Las regulaciones de que ha sido objeto la vida de los y las jóvenes y la configuración de sus identidades políticas en América Latina se conectan y articulan de acuerdo a las particularidades de procesos en los que confluyen fuerzas sociales de orden económico, político y cultural. Ello ocurre en el marco de las interdependencias

entre prácticas provenientes de distintos ámbitos: prácticas macro de organizaciones internacionales, mercados e instituciones del estado; prácticas meso de los movimientos sociales, y otras organizaciones e instituciones sociales; y prácticas micro de los sujetos individuales y colectivos articulados de manera diversa a dinámicas locales y globales.

Aunque un análisis complejo de estas prácticas en sus múltiples interdependencias hace parte del estudio más amplio, para el caso del presente artículo se decidió focalizar en las prácticas de las organizaciones internacionales. El Banco Mundial ha sido uno de esos actores. Dentro de la diversidad de sus prácticas, esta institución ha posicionado algunos discursos sobre la Juventud, la Ciudadanía Juvenil y el Estado. Tales discursos ponen en evidencia perspectivas desde las cuales son definidos criterios para financiar programas de desarrollo alrededor del mundo.

En las últimas décadas América Latina, y particularmente Colombia, ha recibido grandes sumas de dinero a partir de negociaciones con el Banco Mundial para la implementación de proyectos y políticas públicas que afectan las condiciones de vida de los y las jóvenes, así como la producción de 'juventud' como grupo poblacional y como categoría social. La tendencia general en sus discursos es el énfasis en la dimensión económica del 'desarrollo humano' y la demarcación de experiencia política de los y las jóvenes como campo que requiere intervenciones efectivas sobre cohortes específicas de 'poblaciones' en beneficio de la eficiencia de los mercados y las inversiones. Dentro de este contexto, los estados nacionales son construidos como débiles y con escasa legitimidad política y moral. Por el contrario, las orientaciones de organizaciones internacionales como el Banco Mundial dejan entrever las dinámicas globales de unas sociedades

contemporáneas cuyas racionalidades intentan fortalecer y legitimar la existencia de los llamados 'estados transnacionales'.

Dentro de este contexto el artículo se propone presentar miradas analíticas sobre las argumentaciones desde las cuales esta institución sustenta sus nociones con respecto a la Juventud, la Ciudadanía Juvenil y el Estado. Así mismo, se esbozan algunos horizontes y retos que sugiere este tipo de análisis para los estudios en torno a la relación política-juventud-cultura en América Latina. Para tal fin se ofrecerá un panorama general sobre el problema de investigación en el que se inscribió el análisis discursivo del texto, seguida por las reflexiones metodológicas que señalaron su perspectiva de abordaje, el procedimiento y las estrategias de análisis. En tercera instancia se presentan los principales resultados y, finalmente, algunas conclusiones derivadas del estudio a la luz de las intenciones propuestas.

1. Problematicando las nociones sobre *el Estado* y su papel en los estudios sobre la relación entre política y juventud

La agencia de hombres y mujeres jóvenes en los procesos globales de transformación política han sido valorados como significativos por diferentes actores de las sociedades contemporáneas. De manera particular, investigadores provenientes de distintos campos disciplinarios han considerado relevante estudiar las relaciones entre política y juventud como uno de los escenarios a ser abordado con mayor profundidad en el creciente campo de los estudios de juventud. Alcanzar tal propósito requiere un abordaje interdisciplinario que enriquezca conceptos y métodos de diferentes disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades, tales como la psicología social, la ciencia política, la antropología, la historia, la sociología, la economía y la filosofía.

Múltiples enfoques han sido y continúan explorándose en el intento por comprender la participación de los y las jóvenes en los procesos de transformación de la política en el mundo, en América Latina y en Colombia. Así por ejemplo, entre otros, Celestine (2009) señala como en tiempos recientes la atención en los asuntos referidos a la participación cívica de la juventud norteamericana se encuentra en expansión, haciendo que la categoría

de *civic engagement* se esté abriendo espacio como campo fructífero de investigación. Analizando específicos casos en España y Portugal, Feixa, Pereira y Juris (2009) proponen como relevante el estudio de los llamados *Nuevos, nuevos movimientos sociales* y la participación de los jóvenes en ellos. En su perspectiva ello está ocurriendo en el contexto de un nuevo ciclo de acción colectiva consolidada a través del internet (particularmente visible durante las protestas masivas), y localmente configurada a partir de las acciones intergeneracionales de diversas organizaciones, redes y grupos.

Estudiando la participación de los jóvenes en Australia, Harris, Wyn y Younes (2010) argumentan la necesidad de analizar lo que ocurre con aquella gran proporción de jóvenes que no son ni profundamente apáticos a la política, pero tampoco convencionalmente comprometidos con ella. Para los autores, urge comprender las prácticas informales e individuales de los jóvenes que en la cotidianidad no toman forma de espectacular activismo anti-estado como tampoco se enuncian claramente como acciones dentro de lo que suele llamarse el ámbito de las políticas culturales.

Algunos estudios sobre juventud en Africa, haciendo crítica del abuso de posturas construccionistas que relativizan la fuerza de los procesos históricos (Abbink, 2005), han focalizado su interés investigativo en la participación de los jóvenes en la configuración de dinámicas de violencia y conflicto armado. Ello en el marco de las transiciones que experimentan varios estados africanos hacia regímenes democráticos (Kagwanja, 2005; Arnaut, 2005; Madut, 2005; Konings, 2005; Rich, 2005). Así mismo, otros estudios resaltan los significados de las luchas de poder de los jóvenes en diferentes ámbitos intergeneracionales de la política en Africa. (Reynolds, Alber & van der Geest, 2008; Le Meur, 2008; Bellagamba, 2008; Stroeken, 2008).

En el contexto de los procesos políticos y sociales que ha experimentado América Latina, la relación entre política y juventud ha sido abordada desde muy diversos enfoques y aproximaciones conceptuales tal como lo demuestran los esfuerzos de algunos investigadores de la región por dar cuenta de ello desde las particularidades de los procesos sociales y políticos vividos en Argentina (Bonvillani, Palermo, Vázquez & Vommaro, 2010); en Uruguay (Romero & Moreira, 2010);

en Chile (Aguilera, 2009; Centro de Estudios en Juventud/CEJ, 2010); en Brazil (Borelli, Rocha, Alves, Rangel & Lara, 2010; Guaraná, Correa, Martins & Lima, 2010); en Colombia (Botero, Ospina, Alvarado & Castillo, 2010; Cubides, 2010; Galindo & Acosta, 2010; en Venezuela (Bermúdez & Martínez, 2010); y en algunas realidades de Centro América estudiadas desde la perspectiva de las pandillas (Zuñiga, 2010).

Estas aproximaciones a *estados del arte* sobre el tema ponen en evidencia la existencia de estudios explorando conceptos y categorías desde diversas disciplinas y epistemologías. De esta manera, aparecen orientaciones analíticas que se movilizan entre aproximaciones marxistas, estructural-funcionalistas y más recientemente desde los estudios culturales. Esta última perspectiva ha sido dominante en la región en las últimas dos décadas, sin embargo la especificidad de los análisis han sido altamente heterogénea. Estos han recibido múltiples e híbridas influencias derivadas del marxismo, gramscismo, post-estructuralismo, teorías de la acción social y el postmodernismo, entre otras. Dentro de los trabajos significativos que han marcado cierta influencia en la investigación sobre juventud en el continente, pueden destacarse algunos como los de Reguillo (2000a, 2000b y 2003); Martín-Barbero (1998, 2000); Urresti (2000); Margulis & Urresti (1996, 1998); Krauskopf (2000), entre otros.

En Colombia, además de los estudios mencionados anteriormente, gran parte de la producción investigativa sobre el tema ha sido recogida en un *estado del arte* realizado en el país entre 1985-2003 (Escobar, Quintero, Arango & Hoyos, 2004) y en su reciente actualización (Quintero & Tatis, 2008). En ellos emerge evidencia de un número creciente de estudios en el campo de la participación social y política de los y las jóvenes donde se vislumbran transformaciones en las comprensiones y los abordajes sobre la política y la ciudadanía. Así mismo, Galindo y Acosta (2010), señalan como los estudios sobre el tema muestran desplazamientos en el foco de análisis que se mueven desde el abordaje de dimensiones más formales e institucionales de la política, centradas en prácticas de representación y participación electoral juvenil, hacia dimensiones políticas y culturales de las acciones colectivas de los y las jóvenes en la vida cotidiana.

Al igual que en la tendencia latinoamericana, se percibe en los análisis colombianos desplazamientos e híbridas aproximaciones teóricas en la comprensión de esa relación entre juventud y política. De esta manera, tal y como lo recuerdan Botero, Ospina, Alvarado & Castillo (2010), un grupo de trabajos significativos sobre el tema en la segunda mitad del siglo XX se focalizó en el estudio de los movimientos estudiantiles (Leal, 1984) y de la participación de la juventud en los procesos electorales (Losada & Williams, 1970; Losada & Murillo, 1973; Losada & Velez, 1981). Pero posteriormente, se fue abriendo el espectro para otros enfoques interesados en comprender las organizaciones juveniles y sus formas de participación social y política (Escobar, Mendoza, Cuestas & Gari, 2003); así como las diversas expresiones y sentidos asociados a la relación jóvenes, ciudadanías y acción colectiva (Muñoz & Marín, 2002; Munoz, 2007; Perea, 2007; Delgado, 2009; Delgado & Torres, 2008; Delgado, Ocampo & Robledo, 2008; Vargas, Echavarría, Alvarado & Restrepo, 2007; Botero, Torres & Alvarado, 2008, entre otros). De manera paralela, también han ido emergiendo trabajos investigativos centrados en reflexiones pedagógicas que singularizan la relación entre juventud, jóvenes y formación ciudadana (Alvarado & Carreño, 2007; Henao, Ocampo, Robledo & Lozano, 2008; Ocampo, Méndez & Pavajeau, 2008).

Múltiples escenarios y análisis continúan abriéndose para el abordaje y comprensión de la participación de los y las jóvenes en los procesos de transformación de la política en el continente y en el país. Uno de esos escenarios es el campo donde a propósito de las relaciones entre jóvenes y los diversos actores de la institucionalidad estatal, se reconfiguran permanentemente las identidades políticas tanto de aquello que se configura como *el Estado*, como de aquello que se delimita como *la juventud* y que influye en las expectativas y en las prácticas que se producen sobre o con *los y las jóvenes* a partir de dichas configuraciones. No obstante, el rol que los significados sobre el *Estado* tiene en la configuración de dichas prácticas es un aspecto vagamente explorado y escasamente comprendido en su complejidad. En general, tales estudios asumen como hecho dado que la pérdida de centralidad del *Estado* en la vida social contemporánea y el desencanto y frustración de los

y las jóvenes respecto a las instituciones políticas, ha eliminado su interés en asuntos relacionados con éste. Con ello se ha minimizado el efecto e influencia de los sentidos y significados plurales que sobre el estado tejen, por un lado, los actores de la institucionalidad estatal a propósito de las acciones derivadas de las políticas públicas que afectan la vida cotidiana de los y las jóvenes; pero por otro lado, minimizando también el efecto e influencia de los sentidos que sobre *el Estado* tejen las agrupaciones de jóvenes en el marco de sus prácticas ciudadanas contemporáneas; evidencia preliminar de ello puede ser encontrada en algunos de los resultados del proceso investigativo en el que entre los años 2007 y 2009 participó la autora junto con otros investigadores, y que constituye el antecedente del proyecto doctoral del cual se desprende el presente estudio piloto (Henao & Pinilla, 2009; Ocampo & Robledo, 2009a; Ocampo & Robledo 2009b; Ocampo & Robledo, 2011).

Derivado de lo anterior, emerge como llamado la necesidad de des-esencializar *el Estado* como entidad homogénea e independiente de los procesos históricos a través de los cuales las sociedades modernas han desarrollado sus racionalidades políticas. En la perspectiva de Foucault (1991a) las formas que asume *el Estado* se encuentran estrechamente relacionadas con lo que ha sido llamado el “arte de gobernar”, a partir de cuyo análisis histórico, el autor sugiere cómo la formación de los estados modernos y contemporáneos ha respondido a lógicas de gubernamentalidad; en otras palabras, a procesos de mutación en las maneras de concebir y comprender los fines asignados a la regulación y el gobierno. De esta manera, la configuración de aquello denominado *Estado* no tiene una existencia al margen de las prácticas de gobierno de *agentes morales* que despliegan acciones y procesos tendientes a producir condiciones para lo que Flórez (2010) haciendo eco del trabajo de Judith Butler, caracteriza como de sujeción y des-sujeción. Siguiendo a Foucault (1990a), tales prácticas de gobierno refieren a espacios y procesos políticos multideterminados por los conflictivos *juegos de poder* entre actores diversos; juegos estos desplegados en contextos específicos a través de estrategias, técnicas, operaciones y tácticas en disputa permanente.

Desde un eje de reflexión de corte más antropológico, Sharma & Gupta (2006) conciben el

Estado como un multidimensional, contradictorio y translocal artefacto cultural, compuesto por un conjunto de instituciones, prácticas y gente que responden a los parámetros de la gubernamentalidad global. Ellos, reivindicando el trabajo de Mitchell, reafirman la existencia de una línea de estudios sobre el estado sustentada en aproximaciones estado-céntricas que lo han identificado con una institución claramente delimitada y diferenciada de la sociedad; una institución que aparece como actor unitario y autónomo con autoridad para regular ‘poblaciones’ dentro de su territorio. Los autores, basados en los trabajos de Abrams, Corrigan y Sayer, Jessop, Joseph y Nugent, Radcliffe-Brown, y Trouillot, cuestionan tales presupuestos proponiendo como relevante y necesario el estudio sobre la construcción cultural del *Estado* y la comprensión sobre los efectos que tiene ésta en la operación y difusión del poder a lo largo de la sociedad.

De acuerdo con los autores, esta opción implica reconocer que el *Estado* puede tener significados diferentes para las personas y grupos sociales, los cuales son configurados a través de sus historias y memorias, sedimentadas en lugares y tiempos específicos; significados éstos que también son el resultado de luchas culturales en la esfera de la representación y en el dominio de las prácticas cotidianas de las agencias del *Estado*. Desde este punto de vista, para ellos, la división entre *Estado* y *sociedad civil* ha sido el efecto de dinámicas de poder en el marco de formas institucionales y relaciones sociales, en el contexto de dinámicas económicas globales. Por tanto, sugieren pertinente estudiar actividades cotidianas en donde se constituyen mecanismos de regulación y coordinación de poder, no solo en las instituciones estatales, sino también en las redes sociales a través de las cuales la regulación es consolidada. Ello permite comprender los roles que las instituciones no estatales, las comunidades y los individuos juegan en los procesos de gobernanza. Los límites entre los ámbitos estatales y no estatales se dirimen en las prácticas culturales de las burocracias, en los encuentros de las personas con éstas, y en las negociaciones que en el ‘entre’ se producen (Sharma & Gupta, 2006).

Complementando la perspectiva anterior, Lechner (1994) por su parte propone comprender *el Estado* “en términos de *redes políticas*” (p. 57) donde la *acción estatal* es una instancia de responsabilidad

colectiva resultado de relaciones interdependientes de coordinación jerárquica u horizontal de poder entre distintos actores, uno de los cuales refiere a los agentes que tienen a cargo la administración pública.

Dentro de este contexto relacional, político y cultural de producción del *Estado*, entran en pugna y tensión las creencias, nociones y conceptos, intereses, referentes axiológicos y emocionales que acompañan el proceso de configuración de éste a partir de las experiencias diversas de los actores sociales involucrados; lo que se corresponde con lo que Aretxaga (2003) ha explorado en sus estudios sobre la experiencia subjetiva del *Estado*. Ello conduce a sostener que la comprensión de los procesos culturales de construcción del *Estado*, no pueden abordarse independientemente de la comprensión de la relación entre subjetividades y *culturas políticas*, que tal y como lo proponen Álvarez, Dagnino y Escobar (1998) refieren a la construcción social en toda sociedad de aquello que en la experiencia de los sujetos cuenta como político -en el dominio de las prácticas y las instituciones- y de quién define las reglas del juego político. En palabras de Lechner (1994) las culturas políticas son las que sostienen las “evidencias sobre las cuales descansa la construcción simbólica del orden político” (p. 58).

Sin embargo, articular los procesos de construcción del *Estado* con las dinámicas contextualizadas de las *culturas políticas*, demanda incluir en el análisis el efecto que produce en ellas las *prácticas culturales de la política*, ejercidas por los diversos sujetos sociales en momentos y espacios determinados. Así por ejemplo, Álvarez, Dagnino y Escobar (1998), señalan evidencias sobre cómo en América Latina, fruto de procesos de acción colectiva agenciados por los movimientos sociales, se han producido luchas continuas que resultan contestatarias a los proyectos dominantes de construcción de nación donde se juegan transformaciones en las nociones, significados y prácticas sobre el desarrollo, la ciudadanía, la democracia, el estado, la sociedad civil, entre otros.

Con lo planteado hasta aquí, el estado emerge entonces como uno de los múltiples *campos políticos* de la vida social donde la política es configurada y transformada. Siguiendo a Bourdieu (1991), puede ser entendido como un campo político en tanto

es constituido por luchas tendientes a transformar la relación de fuerzas que le va confiriendo su estructura en el espacio público. Se trata de luchas que en el ámbito de lo estatal, también pasan por la configuración de identidades y subjetividades.

De un lado, tal y como se puede derivar del trabajo de Bolívar (2006a) a la luz de los estudios de diversos autores que iluminaron su investigación sobre *identidades culturales y tipos de Estado en Colombia* éste constituye una forma histórica y culturalmente situada de ordenar, clasificar, regular y producir la vida social a través de proyectos de regulación moral que se corporizan en las relaciones sociales, se encarnan en rutinas, rituales y prácticas específicas, constituyendo así subjetividades e identidades. La autora (2006a, p. 39), citando a Bourdieu, reafirma la idea que “a través del marco que impone a las prácticas, el Estado instaure e inculca unas formas y unas categorías de percepción y de pensamiento comunes, unos marcos sociales de percepción, del entendimiento o de la memoria, unas formas estatales de clasificación” (1997, p. 117). Acorde con ella, “la construcción de las identidades y los procesos de jerarquización entre ellas se amparan en las operaciones de totalización, objetivación y codificación que identifica Bourdieu como característica del Estado. Una identidad solo puede aparecer como tal cuando echa mano de los recursos que han sido objetivados en y por la acción estatal” (Bolívar, 2006a p. 39)

De otro lado, en tanto las formas en que las subjetividades e identidades se asumen juegan un papel crucial en la aceptación o contestación a las relaciones de poder existentes, la construcción de otras nuevas y resistentes es una dimensión fundamental en la lucha política por transformar la sociedad (Álvarez, Dagnino & Escobar, 1998, p. 6).

Es en este marco de tensión donde se juega la configuración del *Estado* como campo político y como espacio de luchas por las identidades, tanto de los sujetos sociales como del mismo *Estado*.

El análisis que a continuación se presenta muestra cómo las prácticas discursivas de actores globales como el Banco Mundial se insertan en racionalidades de cierto tipo de economía política desde la cual *el Estado* en sí mismo intenta ser configurado, regulado y gobernado. En el marco de esas prácticas discursivas, el contenido de lo que es llamado a ser la juventud y las identidades

políticas de los y las jóvenes, emerge también como objetivo de regulación.

2. El análisis de discurso como camino metodológico

En este ejercicio de focalización se estimó conveniente recurrir al *análisis de discurso* sobre el texto *Exercising citizenship*, correspondiente al capítulo 7 del Reporte de Desarrollo 2007 del Banco Mundial, denominado *Development and the next generation* (World Bank, 2007). Para fines del análisis se tomaron como base algunos de los planteamientos de Foucault (1991b), así como algunas aproximaciones de autores que trabajan en la perspectiva del Critical Discourse Analysis - CDA (Análisis Crítico del Discurso); particularmente se retomaron los aportes de Wodak y Meyer (2009) y de Reisigl y Wodak (2009).

En las palabras de Foucault (1991b), el campo discursivo es un ámbito crucial que refiere al conjunto de prácticas reguladas a través de las cuales se forman y transforman las “cosas dichas” (p. 63).

Los planteamientos del autor (1991b) permiten entender los *discursos* en este estudio como:

- Espacios diferenciados de posiciones y funciones de sujeto donde resulta central la identidad de aquellos que las producen. Hay diferentes sujetos produciendo discursos, y con ellos roles y operaciones de acuerdo a sus posiciones en una red particular de relaciones de poder.
- Dominios de prácticas delimitadas que tienen sus propias características conforme al sistema lingüístico al cual pertenecen, sus límites, reglas de formación, formas de operación, relaciones y condiciones de existencia que las sitúan en el contexto de instituciones, relaciones sociales, y coyunturas económicas y políticas. Esto da relevancia al discurso a través de su conexión con el campo práctico en el cual es desplegado, más que sólo al pensamiento y mente individual del sujeto que lo genera.
- Formaciones expresadas de manera verbal o escrita y que asumen diferentes tipos y formas (discursos, diálogos, tratados, colección de preceptos, entre otros). Son puntos de referencia que ejemplifican maneras

de pensamiento en un tiempo y contexto particulares. No obstante, no pueden ser considerados como la inmediata expresión de una relación social o situación dada. Ellos no están aislados sino circunscritos en *sistemas discursivos* específicos y en relaciones de poder donde los discursos científicos juegan un rol importante en su formación.

Procedimiento y estrategia de análisis

Luego de seleccionar el texto (capítulo), ofreciendo una breve panorámica de sus contenidos e identificando los antecedentes y perspectivas de sus autores, el siguiente paso fue delimitar las estrategias de análisis de acuerdo con el problema de investigación. Para ello, con base en las estrategias propuestas por Wodak y Reisigl (2009), y Reisigl y Wodak (2009), el ámbito del análisis se restringió a: *la identificación de la estructura general y los contenidos del capítulo; *de sus estrategias de perspectivización o enmarcamiento, a partir de formas específicas de reporte, descripción, narración o de citar los eventos; y *la identificación de estrategias argumentativas, es decir, de la manera en que los autores usan sus argumentos para proponer una comprensión sobre la realidad. Interesaron de manera particular las estrategias de nominación y predicación respecto a la *juventud*, la *ciudadanía juvenil* y el *Estado*.

Con base en lo anterior, se intentó identificar de manera general las formaciones discursivas sobre estas categorías (nivel intra-discursivo), y explorar algunas relaciones entre ellas dentro del mismo texto (nivel inter-discursivo). No fue pretensión de este estudio piloto indagar y analizar conexiones o interdependencias con otros discursos emergentes por parte de diferentes sujetos en otros niveles en el orden de lo macro, meso y micro.

3. Resultados: hacia el gobierno de la juventud y la ciudadanía juvenil en un marco de gubernamentalización del estado

Dada la limitación en la extensión de este tipo de artículos científicos, se privilegiarán en este apartado los resultados derivados del análisis sobre las estrategias argumentativas, a la luz de las cuales se pueden recoger algunos de los elementos centrales respecto a las preguntas investigativas.

Parafraseando las tesis principales que se

desarrollan en el capítulo, el siguiente puede estructurarse como el sistema argumentativo que lo sostiene:

Dado que:

- Es importante nutrir buenos ciudadanos como una acción pública para el buen gobierno
- La gente joven se encuentra en transición hacia convertirse en ciudadanos
- La ciudadanía activa es la meta a ser alcanzada con la gente joven
- Invertir en beneficio de la ciudadanía juvenil afecta patrones de participación y resultados de desarrollo

Es necesario:

Implementar políticas que apoyen a la gente joven en sus transiciones hacia convertirse en ciudadanos, favoreciendo:

- Oportunidades para su participación
- Capacidades que fortalezcan el sentido de pertenencia
- Segundas oportunidades legalmente reconocidas

El análisis sobre la manera como se argumentan los supuestos que subyacen a estas asunciones, pone en evidencia las nociones y sus implicaciones ético-políticas en los procesos de construcción de identidades públicas sobre los y las *jóvenes* y sobre el *Estado* en ese campo de regulación denominado *ciudadanía juvenil*. A continuación se perfilarán e interrogarán algunas de ellas.

Juventud: ¿Etapa en la vida para la formación de la identidad?

Cuando son examinadas las estrategias de nominación y predicación sobre la juventud en el texto, es claro el predominio de la formación discursiva respecto esta como *etapa de la vida*. Este discurso tiene sus raíces en la psicología y ha favorecido explicaciones en el ámbito del desarrollo humano individual¹. Este capítulo del Reporte incorpora el conocimiento derivado de algunas perspectivas de esta disciplina, asumiendo como noción enmarcadora de juventud la concepción de Erikson como periodo de adquisición de identidad.

Así, las atribuciones dadas por los autores a la gente joven privilegian una mirada individualista y desarrollista sobre el comportamiento social y político, vinculado a los procesos naturales de aprendizaje, a la formación de los hábitos y de la identidad personal durante la juventud. Desde esta óptica, *la edad* es el eje central alrededor de la cual otras dimensiones se conectan y desde el cual se produce cierta clase de naturalización de los comportamientos políticos y sociales, que a manera de *disposiciones individuales*, se constituyen en componentes de una concepción de desarrollo lineal, determinista, causal y siempre ascendente, durante el cual la juventud es un periodo transicional entre la infancia y la adultez, con una serie de patrones comportamentales, actitudes y valores que cristalizan la experiencia de la juventud desde una óptica de desarrollo acumulativo. Vistas las cosas así, cobra fuerza una percepción de la juventud jalonada desde lógicas de carencia - falta de conocimiento y experiencia- que proponen un repertorio identitario de la "gente joven" a partir de relaciones de diferencia y oposición con lo que se asume dado para los adultos. Así mismo, la experiencia de la juventud es totalizada y masificada alrededor de patrones comunes en este periodo; aunque durante el texto, lingüísticamente se hace referencia a la diversidad de contextos, así como algunas veces a las categorías de jóvenes, mujeres jóvenes y hombres jóvenes, la diferenciación que estas nominaciones discursivas introduce es minimizada por la tendencia predominante a generalizar sus experiencias.

Por otra parte, esta naturalización de la juventud como etapa de la vida, relega a un segundo plano de análisis la conexión entre los sujetos y sus circunstancias históricas y contextuales. Priorizando los discursos psicológicos sobre el comportamiento individual de las personas que hacen parte de un grupo de edad, se subestima la importancia de trayectorias políticas particulares -tanto individuales como colectivas- a la luz de las cuales se producen los procesos cambiantes de formación de las identidades políticas; sus relaciones con las condiciones geopolíticas, económicas y culturales de sus territorios; las comprensiones socio-culturales sobre el tiempo y los ritmos biológicos; así como las configuraciones de género que diferencian el ámbito de las experiencias, creencias, acciones, emociones y pensamientos políticos.

¹ Dentro del contexto de la psicología en las sociedades occidentales, los trabajos de Hall (1905; 1907) y Erikson (1994) han sido importantes puntos de referencia de los discursos y prácticas sobre adolescencia y juventud.

Ciudadanía juvenil: acción creada con otros o beneficio dado por otros?

En este capítulo del reporte, el discurso sobre la ciudadanía juvenil es constituido por algunos elementos significativos: a) es contextualizado en ciertas demandas morales, emocionales y políticas que consolida su apuesta por la noción de ciudadanía activa; b) intenta regular ciertos roles para los-as jóvenes y c) tensiona algunas maneras de comprender el ejercicio ciudadano de los actores jóvenes.

a) Demandas morales, emocionales y políticas

El texto pretende consolidar la perspectiva polar y dicotómica según la cual existen unos buenos ciudadanos y otros que no lo son tanto, vinculando el propósito del buen gobierno al acto de “nutrir” a los primeros en condiciones placenteras que minimicen los costos de dicha administración de la vida. Dentro de este contexto, se asume como hecho que el concepto de “ciudadanía activa”² es la alternativa para garantizar una “acción pública” que cultive las virtudes de los buenos ciudadanos.

El capítulo circunscribe como actores de la *acción pública* a los mercados, las instituciones sociales y los ciudadanos activos (“los buenos”). Llama la atención la supremacía que se le otorga a la lógica de mercado y la exclusión que se hace del papel del *Estado* y de su institucionalidad política en esta triada que articula la acción pública.

El texto privilegia una noción normativa de la *ciudadanía activa* centrada en la acción de los *individuos* que demandan rendición de cuentas y que “deben ser” portadores de valores como la tolerancia de la diversidad cultural, y de sentimientos de solidaridad hacia otros ciudadanos y seres humanos.

b) El rol de los jóvenes

Cuando en el texto se habla del rol de la gente joven en la ciudadanía activa, lingüísticamente se hace referencia al papel de las *nuevas generaciones*. Este discurso sobre la juventud, a diferencia del anterior, centrado en la etapa de la vida, va más allá del que retoman de Erikson y resalta la posición de la gente joven en el marco de sus relaciones con otros grupos de edad. Se introduce aquí la perspectiva

de Mannheim (1952) sobre las generaciones que articula los factores biológicos de los individuos, su localización social en los procesos históricos y la necesaria transmisión de la herencia cultural, incluso en procesos de cambio social donde el rol de las nuevas generaciones puede traer un “contacto fresco” con la realidad y abrir novedosas aproximaciones a ella.

Bajo esta perspectiva, es interesante notar en el reporte que el uso de la categoría “transición” se desplaza en su significado, usándola ya no para dar cuenta de comportamientos predeterminados en una etapa, sino para describir la experiencia de participación de la gente joven en el marco de procesos de cambio políticos y económicos generados en la interacción con otras generaciones. Desafortunadamente esta ventana abierta con la introducción de la perspectiva generacional fue enunciada pero no asumida y desarrollada en sus profundas implicaciones, dando privilegio a la perspectiva de corte más psicologista.

Dentro de este contexto, la ciudadanía activa es un ejercicio que la gente joven es capaz de hacer después de haber pasado el “pasivo” estadio de la infancia. De esta manera el pasaje exitoso por el periodo transicional de la juventud podría garantizar la ciudadanía activa y por ende el *gobierno de los buenos ciudadanos*.

Dada la hegemonía que durante el texto tiene este discurso desarrollista sobre la juventud, el ejercicio de la ciudadanía durante este “periodo” es encapsulado en un discurso emocional que por ser simplificado, personaliza, internaliza y despolitiza la fuerza y el papel que tienen las emociones en la esfera pública³. Uno de los peligros de esta perspectiva es el reduccionismo de complejas dinámicas sociales y políticas a dinanismos individuales aislados relacionados con regularidades estáticas.

c) Tensiones emergentes en la comprensión del ejercicio de la ciudadanía juvenil

La mixtura entre las concepciones basadas en la percepción de la juventud como etapa de vida, y aquella centrada más en una perspectiva generacional, ponen de manifiesto algunas tensiones en la manera como se analiza la ciudadanía juvenil y se proponen comprensiones con miras a fortalecer

² Esta noción tiene una trayectoria en los debates actuales sobre la ciudadanía; trazarla está fuera del alcance de este artículo.

³ Al respecto de esta relación entre emociones y política resultan ilustrativos y sugerentes los trabajos de Bolívar (2006b) y Elías (1978 y 1999).

políticas públicas centradas en oportunidades, capacidades y alternativas legales. De esta manera, coexisten en el texto visiones sobre la ciudadanía juvenil que, por un lado la regulan como un status y condición política a la que se llega gracias a la acción de otros sobre los jóvenes; pero por otro lado, la ciudadanía juvenil también es sugerida como un conjunto de prácticas desplegadas con otros conforme a condiciones y transformaciones de la sociedad.

• **La ciudadanía juvenil como status y condición política promovida por otros**

Bajo esta óptica, el gobierno sobre las acciones y comportamientos políticos de las y los jóvenes es susceptible de regulación a través de mecanismos institucionales formales concebidos como soporte para la participación social y política, tales como la disminución en la edad de participación en los procesos electorales, el establecimiento de consejos de juventud y otros cuerpos consultivos, la apertura de voluntariados y servicios comunitarios, entre otros.

Dentro de este contexto, las instituciones aparecen como el espacio privilegiado para “incorporar” los sujetos al sistema y para aprender sobre política a través de la experiencia y conocimiento que la gente joven “recibe” de él en el marco moral de los principios liberales democráticos. De esta manera, la puesta en marcha combinada de marcos normativos, de indicadores y variables estadísticas para la recolección de información, y de procesos de educación y entrenamiento (por ejemplo a través de programas de educación cívica, desarrollo y acción juvenil), se constituyen en instrumentos de normalización y administración de la vida de los y las jóvenes; es decir en técnicas de biopolítica.

De manera parcial y poco argumentada, se asume como ausencia de agencia la participación de sujetos jóvenes en las dinámicas de la violencia; circunstancia que favorecen los juicios morales sobre la elección de sus roles sociales.

De otra parte, el texto atribuye particular valor e importancia a la dimensión legal de la ciudadanía (expresada en la identidad legal), excluyendo de las consideraciones otras condiciones estructurales requeridas para el ejercicio de la plena ciudadanía. El estatus de ciudadano beneficiario parece mayor relevante que el de agente político con derechos que

deben ser garantizados. Desde el lugar en el que se inscribe el Reporte, y en particular de este capítulo, la economización del desarrollo humano y de la experiencia política de los y las jóvenes descentra la atención del Sujeto a las intervenciones racionales y efectivas sobre las poblaciones. En este campo de lo económico, donde otros planos de la realidad se desperfilan, pareciera que algunas regularidades son necesarias por el bien de los mercados, las inversiones, los costos y los beneficios. Así, el incuestionable crecimiento económico -desde la perspectiva del modelo neoliberal- es la estrategia global de poder para definir y evaluar las diferencias entre los países.

• **La ciudadanía juvenil como conjunto de prácticas desplegadas con otros conforme a condiciones y transformaciones de la sociedad.**

Junto con la noción anterior, el texto también hace visible que el desarrollo de la ciudadanía activa depende de los dinanismos socioculturales y políticos en espacios específicos donde esta es ejercida. Así pues, habiendo privilegiado la participación política formal como una de las dimensiones significativas en su ejercicio, el capítulo reconoce las transformaciones en las prácticas políticas de la gente joven y por tanto la emergencia de formas alternativas de participación cívica.

Tales experiencias son relacionadas con formas de activismo juvenil que al no ser administradas y reguladas por la institucionalidad formal, resultan más difíciles de ser probadas, medidas y estandarizadas; por tanto, menos susceptibles a la normalización.

La retórica sobre la “debilidad del Estado”

En América Latina estamos algo acostumbrados a nuestras propias teorías en torno a lo que consideramos la fragilidad de nuestros estados. Sin embargo, cuando se entra a detallar, quizás encontramos que ello tiene múltiples comprensiones y fundamentos, dependiendo de las nociones que se tienen sobre el *Estado*, y de las experiencias, lugares y actores desde donde se producen dichos análisis sobre nuestras realidades.

En el caso de este capítulo del Reporte del Banco Mundial, *el Estado* es mostrado como una entidad independiente de las dinámicas locales y globales en

las que se inscribe, y de las relaciones sociales que le dan vida. A tal entidad le es asignada como función central “proveer” documentos legales (pasaporte, tarjeta de identificación y otra documentación básica) que puedan garantizar servicios y derechos a la gente joven, y con esto promover en ellos el sentimiento de reconocimiento e inclusión en la sociedad.

Ahora bien, esta reducción del estado como entidad administradora de documentos es depositado y encarnado en la funciones de los gobiernos, naturalizando la relación causal y automática entre “tener documentos” y “acceder a derechos”. Llama la atención la escasa relevancia que el capítulo concede a la brecha existente en estas dos dimensiones que claramente afectan el ejercicio de la ciudadanía juvenil; lo que abre interrogantes sobre los propósitos de tal énfasis, que además de favorecer el registro y control de la información sobre los jóvenes -algunos de ellos considerados “poblaciones flotantes”-, parece no abrir horizontes concretos para trascender hacia la garantía de sus derechos.

Desde otra línea de reflexión, al analizar el efecto retórico de las predicaciones que se hacen sobre *el Estado* en el texto, emerge una idea con insistencia: “el estado es débil”. De esta manera, éste es reafirmado en la percepción del lector como una instancia que ha perdido su poder, prestigio y legitimidad. El fundamento analítico de dicha circunstancia descansa en la idea racional y pragmática de la lógica costo-beneficio, según la cual las firmas, las organizaciones de la sociedad civil y otros actores no estatales han visto incrementado su poder gracias la disminución de los costos de información y coordinación que la tecnología ha favorecido. Bajo la perspectiva del capítulo, este desempoderamiento del *Estado* se encuentra relacionado con los bajos incentivos para participar en la política tradicional.

El estilo retórico que marca el tono del texto respecto *al Estado*, lo naturaliza como una instancia a-histórica, encapsulada en sí misma y aislada de las configuraciones culturales que sobre ésta produce la agencia humana a través de una de sus más significativas producciones: la tecnología. Se percibe entonces un claro intento por descentrar el papel de los sujetos como creadores de sus propias formas de gobierno y regulación, y se maximiza el poder regulador de las lógicas del mercado

y la tecnología como instancias autónomas de empoderamiento.

Así mismo, en este intento por fortalecer la idea de la llamada “debilidad del Estado” se recurren discursivamente a reportorios morales y emocionales que procuran movilizar sentimientos de rechazo e indignación frente a ciertos actores en los cuales se encarna homogéneamente y se generan estereotipos sobre la figura del estado; desconociendo de esta manera la pluralidad de significados y relaciones que configuran las construcciones culturales de los y las jóvenes respecto al estado en las especificidades de sus contextos regionales, sus trayectorias vitales y las historias colectivas de las que ellas beben. Tal y como lo han demostrado las investigaciones esbozadas en el primer numeral.

Dentro de este contexto de formación discursiva de la “*crisis del Estado*” y de su demostrada fragilidad, este se convierte en objeto que debe ser gobernado en el propósito de alcanzar las metas de crecimiento económico en el modelo neoliberal de mercado libre que garantiza la protección de los derechos de quienes de hecho ya tienen derechos de propiedad. Siguiendo a Foucault (1991a) pareciera que nos enfrentamos con expresiones de lo que en tiempos contemporáneos están siendo los procesos de gubernamentalización del estado, donde considerarlo débil pareciera ser una plataforma útil y justificatoria para que organizaciones internacionales en el orden global se atribuyan a sí mismas el derecho a gobernar sobre los llamados “estados nacionales”, asumiendo las funciones social, política y económicamente asignadas por el ordenamiento global a este tipo de “estados transnacionales”. Y es evidente, tal como lo sugieren Sharma & Gupta (2006), que el orden transnacional emergente no solamente está reconfigurando el mapa laboral global, sino también transformando la relación entre ciudadanía, identidad nacional y estado (p.4.)

Por lo anterior, vale la pena decir con Santos (2005) que:

“No estamos ante una crisis general del Estado, sino ante la crisis de un determinado tipo de Estado; su debilidad no es un efecto secundario o perverso de la globalización de la economía, sino el resultado de un proceso político que intenta conferir al Estado otro tipo de fuerza, una fuerza más sutilmente ajustada a las exigencias políticas del capitalismo global. Ahora esa fuerza se manifiesta en

la capacidad de someter todas las interdependencias a la lógica mercantil”. (pag. 315).

4. Conclusiones

Los resultados del estudio piloto esbozados anteriormente permiten consolidar una hipótesis de trabajo según la cual la noción de *ciudadanía juvenil* se puede constituir en un instrumento de gobierno sobre las identidades políticas de aquellos sobre quienes reposa su existencia: *el Estado y los jóvenes*. Así, ésta puede convertirse en una tecnología de poder que en el marco racional de las economías políticas y de la institucionalidad transnacional, genera condiciones para hacer viables ciertas tendencias de integración y diferenciación.

Ahora bien, los resultados permiten ver que este intento de regulación de las identidades sobre el estado y los y las jóvenes se produce en el marco de un complejo *dispositivo*. En la perspectiva de Foucault (1980) este opera como sinónimo de *apparatus* y hace referencia al sistema de relaciones establecido entre los elementos que, respondiendo a las necesidades urgentes de un momento histórico particular, configuran un conjunto heterogéneo constituido por: discursos, instituciones, formas arquitectónicas, decisiones regulatorias, leyes, medidas administrativas, enunciaciones científicas, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas... (p. 194).

De esta manera, el discurso que este capítulo del Reporte del Banco Mundial insta sobre la *ciudadanía juvenil*, deja entrever una serie de fines, acciones, actores, métodos, proposiciones morales y orientaciones de política cuya función estratégica sirve para la constitución pública y regulación de repertorios identitarios sobre el estado, la juventud y los y las jóvenes.

Haciendo en el discurso una opción epistemológica y política que es fundamentada prioritariamente desde los aportes científicos de algunos paradigmas tradicionales de la psicología del desarrollo, el Banco Mundial propone una comprensión de los sujetos jóvenes como individuos que atraviesan una etapa de la vida, un periodo per se transicional hacia la consolidación de sus identidades políticas como ciudadanos. En coherencia con este enfoque, la ciudadanía juvenil es construida discursivamente como el resultado de un proceso predominantemente formativo, cuyas

garantías reposan en la naturaleza de los espacios formales que las institucionalidades ofrecen a los jóvenes para tal fin; proyecto moral inspirado en las teorías normativas liberales y sostenidos bajo la idea modélica y dicotómica de la “ciudadanía activa”; una ciudadanía centrada en la legitimidad jurídica pero difusamente conectada con otras dimensiones de la misma, particularmente con sus configuraciones económicas, culturales y socio-políticas.

Se trata de una noción de ciudadanía juvenil que hace del *Estado* un objeto de gobierno susceptible de ser regulado y gubernamentalizado desde las lógicas y dinanismos de las economías políticas globales encarnados en las institucionales internacionales que operan a manera de estados transnacionales.

Bajo esta perspectiva, los estados nacionales son contruidos discursivamente como instancias débiles y con poca legitimidad política y moral; circunstancia que favorece el despliegue de lo que puede ser percibido como una lógica secular pero trinitaria de asegurar redes de poder global basadas en la acción de: las organizaciones transnacionales (“los padres”); los mercados (“el espíritu”); y los ciudadanos globalizados (“los hijos sin tierra”, algunos de los cuales son jóvenes en transición de convertirse en consumidores). Así, el discurso que el Banco Mundial propone sobre el estado, sintoniza con lo que Álvarez, Dagnino y Escobar (1998) han evidenciado en sus análisis sobre la realidad política latinoamericana en donde las políticas neoliberales han contribuido a establecer relaciones entre el estado y la sociedad civil, basadas en concepciones minimalistas tanto del estado y la democracia.

De esta manera, el discurso que se instala en el texto sobre *el Estado*, sugiere una práctica que marginaliza la agencia de los y las jóvenes en la creación política de lo que para Lechner (1994) serían las acciones estatales. Al naturalizar su condición de sujetos en transición hacia la deseable ciudadanía activa, se restringe la posibilidad de concebir otros horizontes alternativos que, partiendo del análisis de las coyunturas y transiciones políticas, económicas y culturales en las cuales los y las jóvenes de hoy ejercen sus prácticas ciudadanas, contribuyan a la propuesta pública de otros repertorios identitarios.

Así pues, en el ámbito de la producción de conocimiento en este campo de la comprensión

del *estado* en la relación política-juventud en América Latina, el anterior estudio piloto permite evidenciar algunos retos que vale la pena enunciar brevemente:

- La continua búsqueda de alternativas epistemológicas, teóricas y metodológicas, que en una perspectiva interdisciplinaria, favorezcan la articulación compleja de conocimiento sobre las relaciones e interdependencias entre las prácticas macro, meso y micro de la política. Prácticas estas que por un lado condicionan la acción política de los y las jóvenes y su participación en la esfera estatal, pero que por otro lado, se constituyen en dinanismos a propósito de los cuales se perfila y proyecta la singularidad de su agencia política y su contribución u obstaculización a la reconfiguración de las prácticas estatales y de las nociones hegemónicas sobre el mismo estado, la política, la ciudadanía y la juventud. Este ejercicio constituye un reto en el intento por trascender, ya no sólo la perspectiva *adulto-céntrica*, sino también aquella *joven-céntrica* que ha aislado y des-historizado las relaciones y conexiones entre las prácticas de los y las jóvenes, y las condiciones estructurales de tipo económico, político, social y cultural a partir de las cuales tales prácticas se configuran.
- El Análisis del Discurso desde la multiplicidad de sus abordajes resulta un camino pertinente y fértil; no obstante, desde la opción que se esboza en este estudio piloto, debe ser historizado y contextualizado en el marco de los dispositivos de poder dentro de los cuales los discursos tienen su lugar y sentido. Bajo esta óptica, resulta sugerente su combinación con otras metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa.
- La profundización de análisis políticos que trasciendan las lógicas dicotómicas y moralizantes en la comprensión del ejercicio del poder. Si los retos anteriores invitan de manera particular a concebir los procesos de reconfiguración del *Estado* como procesos políticos fruto de múltiples relaciones e interdependencias, es necesario comprender que las prácticas y discursos de ciertos actores con respecto al *Estado* (como es el caso del discurso del Banco mundial aquí

presentado) no pueden ser esencializados como ejercicios de poder al margen de sus efectos y confrontaciones desde otros *horizontes interpretativos*⁴ producidos desde las prácticas de los y las jóvenes y de otros actores de la sociedad, y que están compitiendo en espacios y tiempos locales específicos.

El análisis del poder como forma de relación en acción se complejiza cuando se asume que los centros de poder pueden ser varios y al mismo tiempo movilizarse, y cuando el carácter agónico y/o antagónico -que según Mouffe (1999) caracterizan los vínculos de lo político y la política- produce mutaciones en las interacciones y en las prácticas de gobierno sobre otro-s y sobre sí mismo-s.

Aceptar este principio, implica no asumir lo que Foucault (1980) considera una primaria y masiva condición de dominación, una estructura binaria donde por un lado hay “dominadores” y por otro “dominados”; lo que él sugiere es la existencia multiforme de relaciones de dominación susceptibles de ser integradas dentro de otras estrategias. (p.142). Más aún, a la luz de estos planteamientos, se puede inferir que en el análisis de las relaciones de dominación, pueden coexistir relaciones de resistencia/emancipación/cooperación derivadas de la tensión y disputa entre formas de gobierno sobre otros y sobre sí mismo; relaciones que pueden hacer de la libertad, más que un principio y un objetivo, una práctica y una experiencia en la búsqueda de la transformación social. Hacer visibles esas experiencias, en medio de sus limitaciones y tensiones, es una tarea que están adelantado varios investigadores e investigadoras en América Latina; tarea a la que la autora quiere contribuir con su propia investigación doctoral.

Lista de referencias

Abbink, J. (2005) Being Young in Africa: The Politics of Despair and Renewal. In J. Abbink & I. van Kessel, (Eds), Vanguard or Vandals: Youth, Politics and Conflict in Africa, pp. 1-34. Leiden: Brill.

⁴ Que a la luz de los planteamientos de Alcoff (2006) pueden entenderse como procesos dinámicos que en el marco de la formación identitaria y subjetiva, encarnan locaciones emocionales, morales y políticas –tanto individuales como colectivas– desde las cuales se construyen interpretaciones sobre la realidad.

- Aguilera, O. (2009). Los estudios sobre juventud en Chile: coordenadas para un estado del arte, *Última Década*, 31, pp. 109-127.
- Alcoff, L. (2006). *Visible identities. Race, gender and the self*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Alvarado, S. V. & Carreño, M. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia, 1 (5), pp. 35-56.
- Álvarez, S., Dagnino, E. & Escobar, A. (1998). Introduction: The cultural and the political in Latin American Social Movements. In: S. Alvarez, E. Dagnino & A. Escobar (Eds). *Cultures of Politics, Politics of Cultures. Re-visioning Latin American Social Movements*, (pp. 1-29). Boulder: Westview Press.
- Aretxaga, B. (2003). Maddening States. *Annual Review of Anthropology*, 32, pp. 393-410.
- Arnaut, K. (2005). Re-generating the nation: Youth, revolution and the politics of history in Cote d'Ivoire. In J. Abbink & I. van Kessel, (Eds), *Vanguard or Vandals: Youth, Politics and Conflict in Africa*, pp. 110-142. Leiden: Brill
- Bellagamba, A. (2008). Today's elders, yesterday's youth: generations and politics in the 20th century Gambia. In: E. Alber, S. van der Geest & S. Reynolds (Eds.), *Generations in Africa*, pp. 237-266. Berlin: LIT.
- Bermúdez, E. & Martínez G. (2010). Los estudios sobre juventud. Algunas tendencias y lugares de la producción de conocimiento sobre los jóvenes en Venezuela. En: S. V. Alvarado & P. A. Vommaro, (Comps), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*, (pp. 89-112). Santa Fe: Clacso- Homo Sapiens Ediciones.
- Bolívar, I. (2006a). Identidades y Estado: La definición del sujeto político. En: I. Bolívar, (Ed), *Identidades culturales y formación del Estado en Colombia. Colonización, naturaleza y cultura*, (pp. 1-50). Bogotá, D. C.: Ediciones Uniandes-Ceso.
- Bolívar, I. (2006b). *Discursos emocionales y experiencias de la política*. Bogotá, D. C.: Ediciones Uniandes-Ceso.
- Bonvillani, A., Itaití, A., Vázquez, M. & Vommaro, P. A. (2010). Del Cordobazo al Kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina. En S. V. Alvarado & P.A. Vommaro, (Comps), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*, (pp. 21-54). Santa Fe: Clacso-Homo Sapiens Ediciones.
- Borelli, S. H. S., Rocha, R., Oliveira, R., Rangel, L. & Lara, M. (2010). Jovens urbanos, ecoes estético-culturais e novas práticas políticas: estado da arte (1960 - 2000). En: S. V. Alvarado & P. A. Vommaro, (Comps), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*, (293-324). Santa Fe: Clacso- Homo Sapiens Ediciones.
- Botero, P., Ospina, H. F., Alvarado, S. V. & Castillo, J. R. (2010). Producción académica sobre la relación historia, juventud y política en Colombia: Una aproximación a su estado del arte desde mediados del siglo XX. En: S. V. Alvarado & P. A. Vommaro, (Comps), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*, (pp. 231-262). Santa Fe: Clacso-Homo Sapiens Ediciones.
- Botero, P., Torres, J. & Alvarado, S. V. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia, 2 (6), pp. 565-612.
- Bourdieu, P. (1991). Political representation. Elements for a Theory of the Political Field. En J. B. Thompson (Ed.), *Symbolic power and the political field*, (pp. 171-202). Boston: Polity Press.
- Celestine, J. (2009). African-American Youth and Civic Engagement: A brief review of the literature (memo). Chicago: University of Chicago.
- Cubides, H. (2010). Participación política y organización de Jóvenes en Colombia vista desde la tensión "plan de organización-plan de consistencia". En: S. V. Alvarado & P. A. Vommaro, (Comps), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*, (pp.113-136). Santa Fe: Clacso-Homo Sapiens Ediciones.
- Delgado, R. & Arias, J. C. (2008). La acción colectiva de los/as jóvenes y la construcción de ciudadanía, *Revista Argentina de Sociología*, 11,

- pp. 272-296.
- Delgado, R., Ocampo, A. M. & Robledo, A. M. (2008). La acción colectiva juvenil. Un modelo de análisis para su abordaje, *Revista Ponto-e-vírgula*, 4, pp. 196-216.
- Delgado, R. (2009). *Acción colectiva y sujetos sociales. Análisis de los marcos de justificación ético-políticos de las organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores*. Bogotá, D. C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Elias, N. (1978). *The civilizing process. The History of manners*. New York: Urizen Books.
- Elias, N. (1999). *Los alemanes*. México, D. F.: Instituto de investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Erikson, E. (1994). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company
- Escobar, M., Quintero, F., Arango, A. M. & Hoyos, D. (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes 1985-2003*. Bogotá, D. C.: Programa Presidencial Colombia Joven-Agencia de Cooperación Alemana GTZ-Unicef Colombia.
- Escobar, M., Mendoza, N., Cuestas, M., & Gari, G. (2003). *¿DeJOVENes? Una mirada a las organizaciones juveniles y a las vivencias de género en la escuela*. Bogotá, D. C.: Fundación Restrepo Barco.
- Feixa, C., Pereira I. & Juris, J. (2009). Global citizenship and the new social movements: Iberian connections, *Young*, 17, 4. Pp. 421-442.
- Flórez, M. J. (2010). *Lecturas emergentes: decolonialidad y subjetividad en las teorías de movimientos sociales*. Bogotá, D. C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1990). *The Care of the Self. The History of Sexuality Volume 3*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1991a). Governmentality. In: G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds), *The Foucault effect: studies in governmental rationality*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1991b). Politics and the Study of Discourse. In: G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds), *The Foucault effect: studies in governmental rationality*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Galindo, L. & Acosta F. (2010). Hacia un estado del arte sobre sentidos y prácticas políticas juveniles en Colombia. 2000-2008. En: S. V. Alvarado & P. A. Vommaro, (Comps), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*, (pp. 163-204). Santa Fe: Clacso-Homo Sapiens Ediciones.
- Hall, S. (1907). *Adolescence: Its Psychology and Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Volume I. New York: D. Appleton and Company.
- Hall, S. (1905). *Adolescence: Its Psychology and Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Volume II. London: Sidney Appleton
- Harris, A., Wyn J. & Younes, S. (2010). Beyond apathetic or activist youth, *Young*, 18 (1), pp. 9-32.
- Henao, J., Ocampo, A. M., Robledo, A. M. & Lozano, M. (2008). Los grupos juveniles universitarios y la formación ciudadana, *Universitas Psychologica*, 7, (3), pp. 853-867.
- Henao, J. & Pinilla, V. (2009). Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (7), pp. 1.405-1.438.
- Kagwanja, P. (2005). Clash of generations? Youth identity, violence and the politics of transition in Kenya, 1997-2002. In: J. Abbink & I. van Kessel, (Eds), *Vanguard or Vandals: Youth, Politics and Conflict in Africa*, pp. 81-109. Leiden: Brill
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En: S. Balardini, (Ed), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, (pp. 119-134). Buenos Aires: Clacso, Asdi.
- Konings, P. (2005). Anglophone university students and Anglophone nationalist struggles in Cameroon. In: J. Abbink & I. van Kessel, (Eds), *Vanguard or Vandals: Youth, Politics and Conflict in Africa*, pp. 161-188. Leiden: Brill
- Le Meur, P.-Y. (2008). Between emancipation and patronage: changing intergenerational relationships in central Benin. In: E. Alber, S. van der Geest & S. Reynolds (Eds.), *Generations in Africa*, pp. 209-236. Berlin: LIT.

- Leal, F. (1984). La participación política de la juventud universitaria como expresión de clase. En Fundación Friedrich Ebert de Colombia, *Juventud y Política en Colombia*. Bogotá, D. C.: Presencia.
- Losada, R. & Murillo, G. (1973). Análisis de las elecciones de 1972 en Bogotá. Bogotá, D. C.: Departamento de Ciencia Política, Universidad de los Andes.
- Losada, R. & Williams, M. (1970). Análisis de la votación presidencial en Bogotá, 1970. En: Dane (Ed.) *Colombia Política*. Bogotá, D. C.: Dane.
- Losada, R. & Vélez, E. (1981). Identificación y Participación Política en Colombia. Bogotá, D. C.: Fedesarrollo.
- Lechner, N. (1994). Apuntes sobre las transformaciones del Estado. En: J. A. Bernal, (coord.), *Integración y Equidad. Democracia, Desarrollo y Política Social*, (pp. 51-60). Bogotá, D. C.: Corporación S. O. S. Colombia-Viva la Ciudadanía.
- Madut, J. (2005). War, changing ethics and the position of youth in South Sudan. In: J. Abbink & I. van Kessel (Eds). *Vanguard or Vandals: Youth, Politics and Conflict in Africa*, pp. 143-160. Leiden: Brill.
- Mannheim, K. (1952). The problem of generations. In P. Kegskemeti, (Ed), *Essays on the sociology of knowledge*, (pp. 276-322). London: Routledge & Kegan Paul LTD.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998). La construcción social de la noción de juventud. En: H. Cubides, M. Laverde & C. Valderrama, (Eds), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, D. C.: Universidad Central-Diuc, Siglo del Hombre Editores.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis, (Ed.), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, (pp. 13-30). Buenos Aires: Biblos.
- Martín-Barbero, J. (1998). Des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En: H. Cubides, M. Laverde & C. Valderrama, (Eds), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, D. C.: Universidad Central-Diuc, Siglo del Hombre Editores.
- Martín-Barbero, J. (2000). Cambios culturales, desafíos y juventud. En: *Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*, (pp. 21-50). Medellín: Corporación Región.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz, G. (2007). La comunicación en los mundos de vida juveniles, *Revista Latinoamericana en ciencias sociales, niñez y juventud*, 1(5), pp. 283-308.
- Muñoz, G. & Marín, M. (2002). *Secretos de mutantes. Música y creación en las culturas juveniles*. Bogotá, D. C.: Universidad Central-Diuc, Siglo del Hombre Editores.
- Ocampo, A., Méndez, S. & Pavajeau, C. (2008). Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. *Universitas Psychologica*, 7, (3), pp. 837-851.
- Ocampo, A. M. & Robledo, A. M. (2009). Significados de la política en mundos barriales populares en Bogotá, *Cuadernos del Cendes*, 70, pp. 23-46.
- Ocampo, A. M. & Robledo, A. M. (2009). Las acciones políticas de las y los jóvenes. Un aporte a la resignificación de la ciudadanía. En: H. Rodríguez, (Comp.), *Teología y habitat juvenil*. Colección Teología Hoy, 70. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Teología.
- Ocampo, A. M. & Robledo, A. M. (2011). Jóvenes, política y ciudadanías en Bogotá. Bogotá, D. C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana (en prensa).
- Perea, C. M. (2007). *¿Qué nos une? Jóvenes, cultura y ciudadanía*. Medellín: La Carreta Editores.
- Perea, C. M. (2008). *Con el diablo adentro. Pandillas, tiempo paralelo y poder*. México, D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Quintero, F. & Tatis, J. (2008). *Actualización del Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia (2004-2008)*. Bogotá, D. C.: Colombia Joven-GTZ y Corporación Acción Técnica Social. (Documento de trabajo no publicado).
- Reguillo, R. (2000a). *Emergencia de las culturas juveniles: Estrategias del desencanto*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Reguillo, R. (2000b). La invención del territorio. Procesos globales, identidades locales. En *Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*, (pp. 117-139). Medellín: Corporación

- Región.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina, *Revista Última Década*, 19, pp.1-20.
- Reisigl, M. & Wodak, R. (2009). The discourse-historical approach. In: R. Wodak & M. Meyer, (Eds), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage publications.
- Reynolds, S., Alber, E. & van der Geest, S. (2008). Generational connections and conflicts in Africa: an introduction. In: E. Alber, S. van der Geest & S. Reynolds (Eds.), *Generations in Africa*, pp. 1-23. Berlin: LIT.
- Rich, S. (2005). Past the Kalashnikov: Youth, politics and the state in Eritrea. In: J. Abbink & I. van Kessel, (Eds), *Vanguard or Vandals: Youth, Politics and Conflict in Africa*, pp. 189-204. Leiden: Brill
- Santos, B. de S. (2005). El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política. Madrid: Editorial Trotta-Ilsa.
- Sharma, A. & Gupta, A. (2006). Rethinking Theories of the State in Age of Globalization. In: A. Sharma & A. Gupta, (eds), *The Anthropology of the State. A Reader*. Malden: Blackwell Publishing.
- Stroeken, K. (2008). Tanzania's 'new generation': the power and tragedy of a concept. In: E. Alber, S. van der Geest & S. Reynolds (Eds.), *Generations in Africa*, pp. 289-309. Berlin: LIT.
- Urresti, M. (2000). Paradigmas de la participación juvenil: un balance histórico. En: S., Balardini, (Ed), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, (pp. 119-134). Buenos Aires: Clacso, Asdi.
- Vargas, H., Echavarría, C. V., Alvarado, S. V. & Restrepo, J. A. (2007). Sentidos de ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, 2 (5), pp. 691 - 721.
- Wodak, R & Reisigl, M. (2009), *Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory and methodology*. In: R. Wodak & M. Meyer, (Eds), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage publications.
- World Bank (2007). Exercising citizenship. In: Development Report 2007, *Development and the next generation*. Washington: World Bank.
- Zúñiga, M. (2010). La emergencia reciente de estudios sobre pandillas en America Latina. En:
- S. V. Alvarado & P. A. Vommaro, (Comps), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*, (pp. 205-230). Santa Fe: Clacso-Homo Sapiens Ediciones.

Referencia para citar este artículo: Magno, L., Doula, S. M. & Pinto, N. M. de A. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 305 - 319.

“Todo mundo conhece a gente agora”: cultura e identidade de jovens rurais em Minas Gerais (Brasil)*

LUCAS MAGNO**

Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais - Brasil.

SHEILA MARIA DOULA***

Professora do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais - Brasil.

NEIDE MARIA DE ALMEIDA PINTO****

Professora do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais - Brasil.

Artículo recibido septiembre 27 de 2010; artículo aceptado diciembre 20 de 2010 (Eds.)

• **Resumo:** O objetivo do artigo é analisar a construção de identidades entre os jovens de um bairro rural de Viçosa (estado de Minas Gerais, Brasil) a partir da representação social que eles fazem do projeto artístico de percussão musical “Tambores do Buieie” e verificar como eles (re)significam a cultura como resposta ao estigma que a sociedade urbana construiu em relação à comunidade. Nessa pesquisa utilizamos como metodologia a observação não-participante e entrevistas com roteiro estruturado. O bairro do Buieie agrega uma população descendente de ex-escravos vivendo em condições precárias, o que faz com que a população da cidade construa sobre ele uma identidade baseada em categorias pré-concebidas associadas à localidade, o que acaba por sedimentar uma identidade conflitante com aquela que os próprios moradores do Buieie elaboram sobre si. O projeto cultural se coloca como uma alternativa aos jovens para a (re)construção e valorização da identidade territorial a partir da alteridade.

Palavras-chave: jovens rurais, representação social, identidade, políticas públicas.

**“Todo el mundo nos conoce a nosotros ahora”:
cultura e identidad de jóvenes rurales en Minas Gerais (Brasil)**

• **Resumen:** El objetivo del artículo es analizar la construcción de identidades entre jóvenes de un barrio rural de Viçosa (estado de Minas Gerais, Brasil) a partir de la representación social que ellos hacen del proyecto artístico de percusión musical “Tambores do Buieie” y verificar como ellos (re)significan la cultura como respuesta al estigma que la sociedad urbana construyó en relación a la comunidad. En esta investigación se utilizó como metodología la observación no participante y entrevistas con un plan de trabajo estructurado. El barrio Buieie

* Este **artigo de reflexao** é resultado do projeto de pesquisa denominado “Território e cultura: a construção de identidades negras em uma comunidade rural da Zona da Mata Mineira”, realizado entre 13/11/2007 e 12/11/2008, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) sob número de processo APQ-1520-5.05-07 e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com número de registro 401786/2007-2, Brasil.

** Geógrafo e membro do Observatório da Juventude Rural da Universidade Federal de Viçosa. Correio eletrônico: lucasgeoufv@yahoo.com.br

*** Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e líder do Observatório da Juventude Rural da Universidade Federal de Viçosa. Correio eletrônico: sheila@ufv.br

**** Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Correio eletrônico: nalmeida@ufv.br

añade una población descendiente de ex-esclavos viviendo en condiciones precarias, lo que hace que la población de la ciudad construya sobre ellos una identidad basada en categorías preconcebidas asociadas al lugar, que resulta por sedimentar una identidad en conflicto con la que los propios residentes de Buieieé elaboran sobre sí mismos. El proyecto cultural se presenta como alternativa a los jóvenes para la (re)construcción y valorización de la identidad territorial a partir de la alteridad.

Palabras clave: jóvenes rurales, representación social, identidad, políticas públicas.

“Everybody know us now”: culture and identity of young rural in Minas Gerais (Brazil)

• **Abstract:** *The objective of this paper is to analyze the construction of identities among young people in a rural neighborhood in Viçosa (in Minas Gerais, a state in Brazil) from the social representation that they do with the musical percussion art project “Tambores do Buieieé” (Drums of Buieieé) and check how they (re) signify the culture as a response to the stigma that urban society has built in relation to that community. In this research it was used as methodology the non-participant observation and interviews with a structured script. The neighborhood of Buieieé has a former slave’s descendant population living in precarious conditions, what leads the townspeople to build an identity on them based on preconceived categories associated with the location, which turns out to settle a conflicting identity to the one the Buieieé residents themselves elaborate about them. The cultural project stands as an alternative for young people to the (re)construction and valorization of territorial identity from alterity.*

Key words: rural youth, social representation, identity, public policy.

-1. Introdução. -2. Juventude rural e políticas públicas. -3. Que lugar é esse? O Buieieé - delineamentos socioespaciais e identidades territoriais. -4. A construção da identidade territorial dos jovens a partir do projeto “Tambores do Buieieé”: o contraponto às características socioespaciais do bairro e à imagem dos “de fora”. -5. Conclusão. -Lista de referencias.

1. Introdução

Em uma sociedade globalizada estabelecemos uma constante relação dialética entre agentes sociais e lugares que, mesmo influenciados por padrões culturais universais, acionam e são acionados por representações sociais identitárias específicas que (re)significam modos de vida e espaços (Santos, 2004). Partindo desse pressuposto, este trabalho pretende compreender um determinado contexto no qual se constrói a representação social de um grupo de jovens, que tem como insígnia a valorização das origens (do território) mediante as quais reelaboram sua história e sua identidade enquanto afro-descendentes rurais. Para operacionalizar essa proposta recorreremos a um referencial conceitual da antropologia e da sociologia que possibilite um melhor entendimento das categorias analíticas aqui utilizadas, a saber: juventude rural, representação social, identidade e políticas públicas.

Pesquisamos a representação social dos jovens moradores do Buieieé, um bairro rural do município de Viçosa, região da Zona da Mata de Minas Gerais, no Brasil, formado por uma população

majoritariamente negra vivendo em condições de precariedade socioespacial. Esses jovens participam do projeto cultural denominado “Tambores do Buieieé”, realizado pelo Núcleo de Arte Viva (NAVI), uma Organização Não-Governamental (ONG) que desde o ano 2000 realiza trabalhos no bairro. Em 2004 recebem verbas do Ministério da Cultura do Governo Federal para financiar o desenvolvimento de atividades musicais de percussão, utilizando-se apenas tambores, instrumentos que remetem à ancestralidade negra. Nesse contexto, o artigo busca analisar como se constrói a identidade do segmento juvenil participante do projeto e sua relação com o “outro” - os moradores das cidades e de outras localidades onde os jovens realizam apresentações culturais.

A pesquisa abrangeu os jovens moradores do bairro participantes do projeto cultural. Para delimitar a faixa etária a ser pesquisada utilizamos como critério que o entrevistado tivesse idade entre 15 e 29 anos (faixa etária definida pelo Governo Federal para direcionar a Política Nacional da Juventude, criada em 2005). Em relação ao número exato de entrevistados, apesar de sabermos que há

aproximadamente 60 residências no Buieí, não tínhamos a informação exata do total de jovens residentes no local; assim, tomamos uma amostra de 20% do total de residências, o que resultou em 12 entrevistados. Trata-se de uma pesquisa descritiva e explicativa, fazendo uso da observação não-participante e de entrevistas pessoais com um roteiro estruturado, dando relevância aos aspectos subjetivos da ação social face à configuração das estruturas sociais.

2. Juventude rural e políticas públicas

O tema juventude tem se afirmado nas discussões das ciências sociais a partir do final do século XX, principalmente referentes ao contexto urbano. No Brasil, especificamente, esse campo temático se tornou mais evidente a partir dos anos 90, quando inúmeras organizações da sociedade civil como ONGs, movimentos sociais e igrejas aproximaram-se do universo juvenil, buscando compreendê-lo e interagir com ele, ao mesmo tempo em que os governos colocaram em suas agendas a necessidade de formular políticas destinadas a atender as demandas específicas desta população. Contudo, é possível afirmar que, no caso específico do Brasil, essas primeiras ações foram formuladas no sentido defensivo, com vistas a remediar um problema ou a evitar que ele se tornasse maior (Costa & Doula, 2009).

No ano de 2005 o governo federal criou a Política Nacional de Juventude, definida como um conjunto de diretrizes, metas e ações para orientar e potencializar as iniciativas públicas voltadas para a população brasileira com idade entre 15 e 29 anos. Tal política tem como objetivo organizar as ações do governo, criando programas para melhorar a qualidade de vida dos jovens brasileiros nas áreas de educação, cultura, saúde e lazer. No entanto, no Guia de Políticas Públicas de Juventude, elaborado pela Secretaria Geral da Presidência da República (2006), apesar das alusões à cultura, constatamos que a inclusão da juventude na agenda política do país é explicada, em grande parte, pelo fato de os jovens serem os mais atingidos pelas transformações no mundo do trabalho e também pelas diversas formas de violência física e simbólica. Assim, essa política volta-se principalmente para ações nas esferas do trabalho e da segurança e/ou prevenção da violência.

Na esfera acadêmica, Maria José Carneiro (2005) destaca que ainda há poucas pesquisas existentes a respeito da juventude, especificamente sobre jovens rurais. A autora constata que, dentro de um contexto em que são considerados membros de uma equipe de trabalho familiar - aprendiz de agricultor ou ajudante na complementação da renda da família -, quando o jovem rural é visto, o é na perspectiva do trabalho. Soma-se a isto o fato de que não se trata de qualquer trabalho, mas principalmente do trabalho agrícola. Nesse sentido é interessante observar que, em se tratando do governo federal, as políticas públicas para os jovens rurais estão concentradas, sobretudo, no Ministério do Desenvolvimento Agrário, subsidiando a produção agrícola de base familiar. Além disso, a juventude rural brasileira é constantemente associada ao problema da migração do campo para a cidade. Segundo Castro (2009):

Ser *jovem rural* carrega o peso de uma posição hierárquica de submissão, em um contexto ainda marcado por difíceis condições econômicas e sociais para a produção familiar. Diversos estudos no Brasil e em outros países apontam para a tendência da saída, nos dias atuais, de *jovens do campo* rumo às cidades [...]. Se essas pesquisas confirmam o deslocamento dos *jovens*, outros fatores complexificam a compreensão desse fenômeno. O “problema” vem sendo analisado através de dois vieses. Há certo consenso nas pesquisas quanto às dificuldades enfrentadas pelos *jovens* no campo, principalmente quanto ao acesso à escola e trabalho [...]. Outro viés tem como principal leitura a atração do *jovem* pelo meio urbano, ou ainda, pelo estilo de vida urbano (Castro, 2009, p. 189).

De fato, a construção da identidade do jovem rural é constantemente influenciada pelo universo urbano; essa confluência se deve às novas experiências espaciais e comunicacionais que vivenciamos atualmente, colocando “o trânsito” entre o rural e o urbano como um processo constante. Assim, não podemos analisar esse segmento da população rural como se estivesse isolado, tão pouco devemos conduzir políticas públicas apenas na esfera econômica, somente à produção agrícola, por exemplo. Castro *et al.* (2009) chamam a atenção para a necessidade de

[...] refletir sobre certas repartições estanques existentes no senso comum e também no meio acadêmico acerca da juventude rural. É necessário perceber as transformações da noção de juventude, assim como ter melhor entendimento das práticas e significados distintos do que seja ser jovem em diferentes contextos e grupos (Castro *et al*, 2009, p. 61).

A reprodução da hierarquia urbano/rural tem perpetuado a construção de preconceitos e de relações de subalternidade, nas quais se considera o morar e o trabalhar no campo como uma condição desvalorizada cultural e socialmente. Além disso, não se resolve o “problema” do “ficar” ou do “sair” do campo apenas com ações no mundo do trabalho agrícola, como pretendem as atuais políticas públicas brasileiras destinadas à juventude rural.

Nesse sentido, segundo Castro (2009), uma das primeiras considerações a serem feitas quando direcionamos políticas públicas para o segmento juvenil da população rural é avaliar as demandas dos próprios jovens, a necessidade de observar a diversidade e especificidades da realidade *da(s) juventude(s) rural(is)*. Segundo a autora, as pesquisas com a juventude rural brasileira têm apontado que os jovens preferem permanecer no campo, desde que não seja para trabalhar exclusivamente nas atividades agrícolas e que sejam satisfeitas suas necessidades básicas de educação, lazer e cultura.

É nessa pluralidade de demandas que se nota o descompasso das políticas públicas, notadamente as políticas culturais. A esse respeito Costa e Doula (2009) destacam que a pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*, ao indagar sobre o acesso dos jovens aos projetos e atividades culturais oferecidos pelo poder público ou por ONGs, revelou que entre os jovens rurais 94% afirmaram nunca ter participado de projeto algum nesta área. Tal dado confirma que esses jovens ainda se encontram desprovidos de políticas públicas alternativas como, por exemplo, as que focalizem a dimensão da cultura, da arte e do lazer. Entretanto, os autores advertem:

[...] embora se defenda que a juventude rural também deva ser contemplada com as políticas culturais, é necessário destacar os desafios que elas comportam [...] a política cultural não deve ser sinônimo de

espetacularização da cultura. Neste caso, as políticas culturais serviriam para criar mais obstáculos e impedir a população de usufruir de bens culturais (Costa & Doula, 2009, p. 09).

Para os autores, as políticas culturais para o meio rural não devem ser entendidas como “levar a cultura” para lá, reificando uma suposta superioridade das manifestações culturais urbanas; adotar esse viés implicaria aceitar que tais políticas teriam como foco apenas o financiamento de espetáculos, disseminando o gosto das classes urbanas, priorizando os espaços culturais somente disponíveis nos grandes centros e fazendo da cultura um veículo de marketing para os financiadores.

Assim, os autores defendem que a democratização cultural não significa induzir os 100% da população a fazerem determinadas coisas, mas sim oferecer a todos - colocando os meios à disposição - a possibilidade de escolher entre gostar ou não de algumas delas. Mas, isso exige uma mudança de foco fundamental, ou seja, não se trata de colocar a cultura ao alcance de todos, mas sim de fazer com que todos os grupos possam viver sua cultura. A tomada de consciência desta realidade deve ser uma das bases da elaboração de políticas culturais, pois o público é o conjunto de públicos diferentes: o da cidade é diferente do rural, os jovens são diferentes dos adultos, assim por diante; essa diversidade de públicos exige uma pluralidade cultural que ofereça aos indivíduos possibilidades de escolha (Costa & Doula, 2009).

Nessa mesma perspectiva Brenner *et. al.* (2005) sustentam que as políticas culturais para a juventude rural não devem apenas oferecer alternativas socioeconômicas mais amplas e nem somente contribuir para a contenção da migração dos jovens para a cidade. O mais importante seria oferecer condições para uma vivência contemporânea rural do tempo da juventude em termos de uma cidadania plena.

A nossa pesquisa no Buieíé, como se pretende demonstrar, evidencia o desejo dos jovens em permanecer no bairro rural e a procurarem a cidade para estudo, trabalho e lazer, corroborando o argumento de Castro (2009). A pesquisa aponta também que os jovens do bairro não cogitam um projeto de vida voltado para a agropecuária, o que

torna o discurso das políticas públicas brasileiras voltadas para a juventude rural muito distante do que os jovens de fato almejam.

Dissertamos no sentido de encarar o desafio de formular políticas públicas culturais para os jovens do meio rural que considerem o campo como um espaço cultural diferenciado, produtor e consumidor de um repertório próprio e diverso. Assim, a atenção que se deve ter ao formular políticas culturais para o meio rural é a de não imaginá-lo como um lugar sem cultura ou de fazer dessas políticas um mero canal de acesso para as ofertas culturais da cidade. Reconhecer que existem sujeitos culturais residentes no campo, portadores de múltiplas formas, conteúdos e saberes culturais organizados historicamente na relação de homens e mulheres na mediação do trabalho, das festas e dos rituais com a natureza, é condição para não entendê-los como sujeitos “da falta”. A cultura urbana, nesse sentido, não deve se apresentar como superioridade artística diante do que muitas vezes é considerado “folclore” e artesanato rural, mas como um outro registro, que se coloca em relação de diálogo e complementaridade com o fazer cultural dos sujeitos do campo.

Assim, defendemos nesse trabalho que a cultura e a arte têm a potencialidade de diminuição de barreiras urbano/rural, global/local, etc., e é esse movimento que o jovem rural quer fazer, mas não eliminando com isso o desejo expresso de permanecer na localidade de origem. Nesse aspecto concordamos com Wanderley (2009) e Stropasolas (2006) que consideram que os estudos rurais, especialmente aqueles voltados para a juventude, devem analisar o espaço local como lugar de convergência entre o rural e o urbano, como o encontro entre esses dois mundos.

Nele, porém, as particularidades de cada um não são anuladas; ao contrário, são fonte de integração e cooperação, tanto quanto de tensões e conflitos. O que resulta dessa aproximação não é a diluição de um dos pólos [...], mas a configuração de uma rede de relações recíprocas, em múltiplos planos que, sob muitos aspectos, reitera e valoriza as particularidades (Stropasolas, 2006, p. 83).

3. Que lugar é esse? O Buieie - delineamentos socioespaciais e identidades territoriais

No bairro do Buieie, há mais de cem anos, as terras foram parte integrante de uma antiga fazenda de engenho de açúcar de propriedade de uma rica senhora conhecida como Nhanhá do Paraíso. Com o declínio do escravismo no Brasil essa antiga proprietária repassou (por meio de doação ou de compra)¹ duas grandes áreas de terras a seus escravos libertos, que àquela época haviam constituído um pequeno aglomerado de casas nos arredores da propriedade. Com a aquisição das terras se instaurou um processo de reterritorialização², com a possibilidade de reconstituição de uma cultura tradicional em terras já antes habitadas por aquela população, mas que até então não era proprietária da mesma. A partir daí, o espaço passou a ser palco de um novo processo de construção das relações sociais, das relações de trabalho e das relações com a natureza.

¹ Existem duas versões para a aquisição das terras na comunidade. Uma delas é a de que as terras foram repassadas para os moradores por meio da compra e a outra é de que as terras foram doadas pela antiga proprietária.

² Territorialização, segundo Haesbaert (2002), é o processo de construção de vínculos territoriais materializados no espaço sob a forma de objetos e ações que atendam as necessidades das populações que se apropriam de determinada área. Assim, a re-territorialização se configura como a construção de nova territorialidade ou a manutenção de antigas em novos espaços.

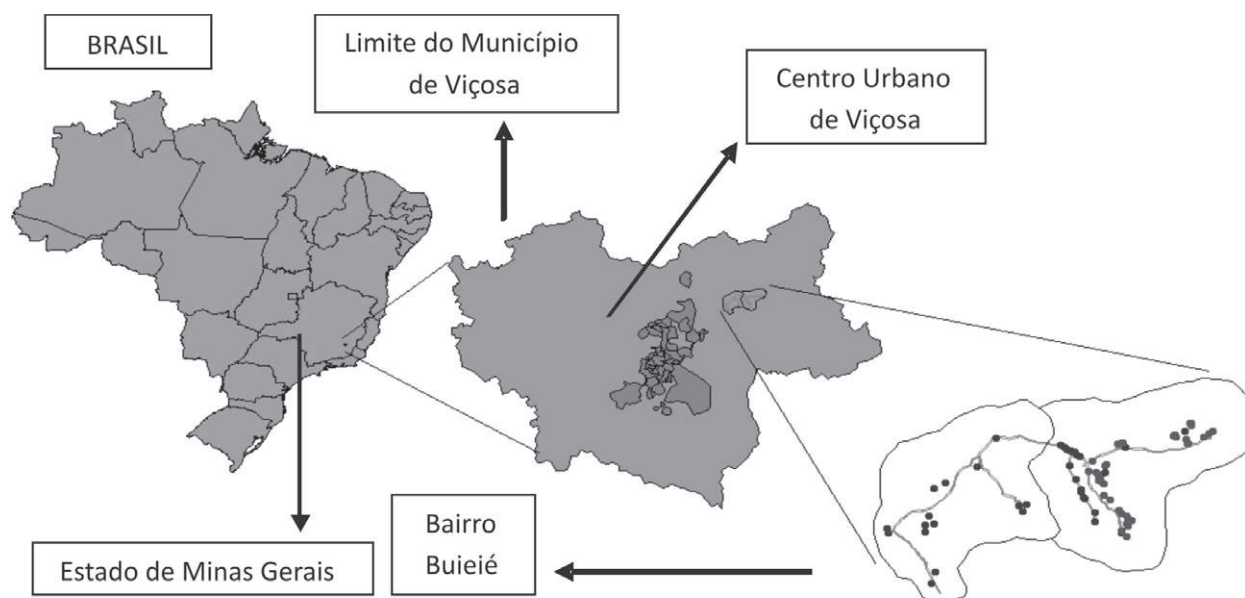


Figura 1: Mapa de localização do bairro rural Buieie no município de Viçosa, em relação ao centro urbano, no estado de Minas Gerais, Brasil.

Atualmente o Buieie é constituído por dois núcleos: uma parte localizada no relevo mais alto das terras e uma parte mais rebaixada. A parte alta, denominada “Joãozinho”, é a que recebe menos influência da cidade, uma vez que não possui nenhum tipo de comércio. Na parte mais rebaixada do bairro, há maior aglomeração populacional com um comércio incipiente e uma estrutura menos rústica.

No bairro há, aproximadamente, sessenta (60) casas. Inicialmente elas foram construídas de “pau-a-pique”³ e barreadas, grande parte delas, pelo sistema de mutirão, conforme evidenciou o estudo de Pereira (2000)⁴. Com o passar dos anos, as antigas moradias foram sendo substituídas por casas de alvenaria. Atualmente, são poucas as casas que mantêm a antiga arquitetura, estando localizadas na parte mais alta do bairro (Figuras 2 e 3).



Figuras 2 e 3. Casas de “pau a pique” e barreadas ainda presentes no Joãozinho (parte alta do bairro) e casas de alvenaria próximas a um telefone público no “Buieie de baixo”. Autor: Lucas Magno, 2006.

³ Casas construídas com pedaços de madeira e rebocadas com barro.

⁴ Mutirão é o nome dado no Brasil a mobilizações coletivas para lograr um fim, baseando-se na ajuda mútua prestada gratuitamente. É uma expressão usada originalmente para o trabalho no campo ou na construção civil de casas populares, em que todos são beneficiários e, concomitantemente, prestam auxílio, num sistema de rodízio.

No Buieie, nos arredores das casas, constatou-se um mesmo arranjo físico-funcional: a casa ou casas de uma mesma família, o quintal, o paiol,

o terreiro para a horta e uma pequena área para cultivo de gêneros básicos ao consumo de toda a família. Essa disposição espacial das habitações influencia as relações sociais entre os moradores (e é influenciada por elas), dado que no bairro grande parte dos moradores tem vínculo de parentesco, muito embora atualmente haja inserção de pessoas “de fora” do Buieie.

Apesar de incipientes e rústicos, alguns serviços estão presentes no bairro (na parte baixa): dois estabelecimentos comerciais para revenda de produtos à comunidade⁵ (o barzinho do “Zé de Nega” e o barzinho do “Maucinho”, onde também os moradores, principalmente os jovens, se reúnem para conversas e diversão), um telefone público, uma igreja católica e outra evangélica e o campo de futebol.

No que diz respeito ao acesso a serviços e à infraestrutura, na parte mais alta da comunidade não há telefones públicos ou pontos de ônibus próximos. Para ter acesso ao ônibus ou quando retornam da cidade, os moradores precisam atravessar uma “pinguela”⁶, passar por uma trilha no meio da mata e ainda percorrer um longo trecho do ponto final do ônibus até suas casas. Esse percurso fica mais desgastante, pois há uma subida íngreme sem nenhum calçamento e, quando chove, a terra vira lama, prejudicando inclusive a ida dos moradores para o trabalho. Segundo depoimento de moradores do Joãozinho, que trabalham na cidade de Viçosa, algumas vezes, eles chegam a “perder o dia” (perder o dia de trabalho), pois quando chove “o acesso é quase impossível” (Figuras 4 e 5).



Figuras 4 e 5. “Pinguela” e trilha percorridas para chegar a uma das entradas do bairro Buieie após o ponto final do ônibus. Autor: Lucas Magno, 2006.

Para análise da infraestrutura do Buieie considerou-se os aspectos relativos ao acesso que os moradores têm aos serviços públicos básicos: água tratada, destino final do lixo, serviço de captação do esgoto, energia elétrica, escolas, serviços de saúde e lazer.

Quase 90% possuem o serviço de água tratada pelo SAAE (Serviço Autônomo de Água e Esgoto) como fonte de abastecimento. Desses, aproximadamente 20% afirmaram importante

ter também o poço artesiano e a cisterna para a captação da água da chuva para o abastecimento da residência. Em torno de 10% somente utilizam a água de cisterna, pois consideram esse abastecimento melhor que o serviço do SAAE.

O bairro não conta com uma rede de captação de esgoto: cerca de 80% jogam o esgoto no rio que atravessa o bairro e em torno de 20% depositam-no em fossas próximas às casas. Um morador afirma que “sabia que fazia mal ao rio, sujar ele”, mas alega

⁵ Os proprietários dos estabelecimentos se abastecem dos produtos na cidade de Viçosa e revendem a mercadoria na comunidade. Esse fato aumenta muito o custo final do produto aos consumidores. Por causa

disso, conforme colocaram os moradores, muitos preferem fazer suas compras na cidade.

⁶ Tronco de árvore estendido entre as duas margens de um pequeno rio.

não saber outra forma alternativa de lidar com o problema. Agravando o impacto ambiental, além do esgoto doméstico, o córrego também recebe os dejetos das criações de porcos, comuns naquela região, sem tratamento algum. No bairro também não há coleta de lixo: os moradores fazem a queima dos dejetos.

Todas as casas da comunidade possuem luz elétrica através da prestação de serviço da Companhia Energética de Minas Gerais (Cemig). No entanto, não há iluminação nas vias públicas do bairro. A escuridão das ruas à noite é objeto de muitas reclamações dos moradores, sobretudo dos jovens que estudam nesse período e têm que fazer o percurso a pé, ou quando alguém adoece e tem que ser levado a um posto de saúde na cidade⁷. Quando alguém passa mal, “*o jeito é pagar um taxi*”, gasto este que representa um custo a mais na renda mensal das famílias que, em média, é de um salário mínimo⁸.

O número de integrantes de cada unidade familiar é, em média, de seis pessoas: os pais, os avós, os filhos e, eventualmente, os netos. É comum no bairro os filhos residirem com suas famílias recém constituídas na casa dos pais para, posteriormente, construírem suas próprias casas no mesmo terreno. Essa característica se apresenta também como uma estratégia das famílias do Buieie, uma vez que quando os pais conseguem trabalho e têm que permanecer o dia fora de casa, os avós ou tios são os responsáveis por cuidar das crianças das casas. Esse fato evidencia que as redes sociais de parentesco têm um importante papel na sociabilidade dos moradores e principalmente na reprodução sócio-cultural e econômica das famílias.

A reprodução econômica do grupo se dá, principalmente, a partir do assalariamento fora do bairro, seja em atividades agrícolas, seja na prestação de serviço nos arredores da comunidade ou na cidade de Viçosa; alguns moradores vão para o trabalho na sede urbana do município, diariamente, em ônibus de horários escassos. Outros, porém, mantêm uma

casa na cidade e outra no Buieie, mesmo com os gastos financeiros que isto representa.

O Buieie não possui escolas. Em função disso, os jovens em idade escolar buscam a prestação desse serviço no bairro mais próximo (quando estão no ensino fundamental) ou na cidade de Viçosa (para frequentarem ensino médio).

O número de moradias no bairro já foi maior no passado. Segundo os moradores, muitos foram embora à procura de oportunidades de trabalho, estudos e renda, pois as possibilidades no Buieie são escassas.

É nesse contexto, apesar de tantas carências visíveis, que devemos entender os processos ou fontes de significados que teriam possibilitado a construção de um sentimento de pertencimento, que compôs uma *identidade territorial*⁹, fazendo com que os moradores reconheçam o Buieie como sendo *o seu lugar*.

Esse sentimento evidenciou-se na valorização e referência frequente do bairro como o lugar de residência de “*uma família bem grande*”, já que quase todos têm relações de parentesco, como um lugar tranquilo para se morar e, principalmente, como sendo o “*meu lugar*”, no sentido de serem donos da terra. Esses dois elementos, propriedade da terra e relações sociais de parentesco, além da ancestralidade étnica, explicam o vínculo dos moradores com aquele território¹⁰.

A formação da identidade territorial entre os moradores, portanto, está diretamente ligada não apenas à posição e ocupação geográfica, mas, principalmente, ao intercâmbio entre as famílias, à sua história enquanto afro-descendentes e aos laços antigos de propriedade e vivência naquela terra.

No entanto, para olhares da população urbana, o bairro é representado como um “*aglomerado de exclusão*” devido à marginalização do seu território, formado por uma população de “*despossuídos*” que, em vários sentidos, fica à margem do processo de capitalização (Haesbaert, 2002). Mas o fenômeno da exclusão deve ser analisado, segundo Martins (1997), também pelo prisma de uma *inclusão*

⁷ O Buieie fica distante cerca de 15 Km da sede municipal de Viçosa.

⁸ Em abril de 2010 o salário mínimo no Brasil equivalia à R\$ 415,00 (quatrocentos e quinze reais), U\$ 230 (duzentos e trinta dólares). Em pesquisa anterior realizada por Magno *et. al.* (2008), quando se analisou a construção da identidade territorial dos moradores do Buieie, os autores obtiveram, a partir de entrevistas com 60% das famílias residentes no local, a renda mensal da população: 24% recebem menos de um salário mínimo; 35% um salário; 8% um salário e meio; 21,6% dois salários; 8% mais de dois salários; 2% não declararam.

⁹ Haesbaert (2007) chama atenção para a importância de se considerar as bases materiais, territoriais, nos processos de construção de identidades; esse autor redefine o conceito de identidade entendendo-o referente às coisas e às pessoas, num processo relacional de semelhanças, igualdades e diferenças.

¹⁰ Magno *et. al.* (2008) evidenciam especificamente tais fatores na construção do sentimento de pertencimento entre os moradores do bairro Buieie.

precarizada, em virtude do fato de um grupo social poder estar submetido a determinadas formas de privação material e, ainda assim, ter outras formas de inclusão na sociedade, como aquelas derivadas do mundo do trabalho flexível e da representação da cultura (re)valorizada. Como veremos mais adiante, esse é o caso do bairro Buieie.

Partindo dessas premissas esse estudo busca, especificamente, entender em que medida se coloca a “*exclusão*” dos jovens rurais e como eles representam sua identidade através do projeto “*Tambores do Buieie*”. Nossa hipótese é que esses jovens utilizam a cultura - especificamente o projeto artístico de percussão musical - para valorizarem positivamente suas identidades e que essa reconstrução identitária surge como resposta ao *estigma*¹¹ criado pela sociedade urbana em relação ao bairro que, além de rural, é visto como “pobre” e “de negros”.

Nossa hipótese nos conduz, portanto, ao campo de estudo das representações sociais. O conceito de representação parte do pressuposto que o mundo é compartilhado e construído por diferentes sujeitos; assim as representações são constantemente elaboradas e reelaboradas, inscrevendo-se na esfera da moral social, carregadas de conteúdos que estão presentes na memória dos indivíduos num contexto relacional. Ou seja, as representações sociais estão atreladas a valores simbólicos que podem ser ativados para fins políticos e sociais no confronto entre diferentes categorias e grupos (Jodelet, 2001).

Para Jodelet (2001) é fundamental desvendar o universo das representações sociais, pois ele é um saber construído em relação a uma ação, a palavras ou a imagens que são informativas sobre uma determinada realidade social. Para a autora, a análise das representações contribui com os estudos sobre a identidade, no sentido de que elas são codificadoras dos mecanismos de expressão da realidade, a exemplo da cognição, da linguagem, da comunicação, do discurso e da memória. Elas devem ser compreendidas como parte de um sistema articulado aos elementos afetivos, mentais e

sociais, que também contribuem para elaboração de diferentes interpretações do real. Compartilhadas, as representações proporcionam aos grupos a aproximação de uma idéia em comum, de um vínculo social e de uma identidade que confere à coletividade um sentimento de pertencimento.

O termo imaginário, sob o ponto de vista da história cultural, é utilizado por Pesavento (1995) para definir o conjunto de imagens e discursos que tentam retratar a realidade. Mas, adverte a autora, estes recursos não a expressam integral e fielmente, pois as representações também abarcam julgamentos e interesses que o grupo considera de maior relevância, nos quais os atores sociais investem suas estratégias de poder e manipulação.

Desse modo, o imaginário se constitui como elemento que engendra processos de transformações, tornando-se instrumento de poder, conflitos e de lutas sociais por reconhecimentos. Para Stropasolas, a construção social da realidade por meio das representações

[...] é pautada nas inumeráveis ações, antagônicas, que os agentes operam, a cada momento, nas suas lutas individuais ou coletivas, espontâneas ou organizadas, para impor a representação do mundo social que seja mais adequada a seus interesses (2006, p. 34).

Nesse sentido, o autor argumenta que o local ou uma comunidade rural, por exemplo, configuram-se “[...] como “*arenas*” de representações diversas, muitas vezes em conflitos, posto que o que se produz nas relações estabelecidas entre os atores sociais é uma resultante, não um consenso, do processo que define os interesses em jogo” (Stropasolas, 2006, p. 35).

Analisando especificamente as representações sobre o mundo rural que os jovens elaboram na contemporaneidade, Stropasolas afirma ainda que essa opção conceitual e teórica pode ser utilizada em

[...] situações específicas, pois permite uma interação entre a ação local e os processos econômicos e políticos que estão além da localidade e que possui uma influência importante. Este conceito se constitui num meio privilegiado para o exame das noções e práticas diversas e conflitantes (Idem).

Desse pressuposto é que surge uma característica do processo de construção de identidades muito relevante para nosso estudo. Ao contrário

¹¹ Segundo Goffman (1982), estigma é a discrepância entre a identidade virtual (criada a partir de características que os “de fora” atribuem para um grupo social como, por exemplo, o ambiente em que vivem) e a Identidade real (verdadeiros atributos que um indivíduo ou grupo prova ter). Como veremos mais adiante, teorias antropológicas mais recentes desvinculam o processo de criação de identidade calcado apenas nas diferenças.

de interpretações do senso comum e mesmo científicas, que enfatizam a aparente estabilidade dos constructos identitários, eles são dinâmicos, estão sempre em curso. Nesse sentido é que alguns autores, a exemplo de Cuche (1999), preferirem falar em estratégias de identidade, baseadas em usos diferenciados que se pode fazer das representações disponíveis em um dado contexto e momento histórico.

Para esse autor, a identidade nunca é construída a partir da diferença ou de características “próprias”, singulares; há nesse processo de construção um caráter reflexivo, isto é, identificar-se implica em identificar-se com alguém ou com algo, num sentido relacional, dialógico. Assim, a identidade, por mais estável que pareça, é múltipla e está aberta a (re)construções e o ponto de partida para o entendimento do seu caráter estratégico é o de que ela é sempre produto da história.

Nesse sentido, podemos perceber que o conceito de identidade não se restringe às noções de originalidade, de tradição ou de autenticidade, pois processos de identificação e os vínculos de pertencimento se constituem tanto pelas tradições (memória, herança, imaginário, passado, etc.) como pelas traduções (estratégias, projetos, mudanças, rumos, etc.). As identidades, portanto, nunca são fixadas ou unificadas. Elas são construídas ao longo de práticas, discursos, posições sociais que podem se cruzar ou ser antagônicas, numa constante relação de poder.

No caso específico desse estudo, percebemos que os moradores do Buieie incorporam em sua história também as imagens negativas de suas identidades construídas pelos residentes na zona urbana de Viçosa, em função da precariedade do bairro e do mesmo ser constituído majoritariamente por negros (a tradição). Assim, uma das tarefas do projeto “*Tambores do Buieie*” é, justamente, desfazer tal constructo no imaginário tanto da população da cidade como entre os próprios moradores do lugar (as traduções), colocando-se, portanto, como uma estratégia identitária e de reconhecimento social no sentido definido por Cuche (1999).

4. A construção da identidade territorial dos jovens a partir do projeto “Tambores do Buieie”: o contraponto às características socioespaciais do bairro e à imagem dos “de fora”.

As análises de Carneiro (1998) mostram que as relações sociais estabelecidas entre a população rural e urbana não diluem algumas diferenças ou as especificidades das identidades rurais. Na perspectiva dessa autora, a população rural se manteria ancorada em uma base territorial em constantes relações com o urbano, e mesmo assim, mantendo uma lógica alternativa a esse espaço e é isso o que lhes garante a manutenção de alguns elementos das identidades baseadas na tradição.

[...] as transformações na comunidade rural provocadas pela intensificação das trocas com o mundo urbano (pessoais, simbólicas, materiais...) não resultam, necessariamente, na descaracterização de seu sistema social e cultural como os adeptos da abordagem adaptacionista interpretavam. Mudanças de hábitos, costumes, e mesmo de percepção de mundo, ocorrem de maneira irregular, com graus e conteúdos diversificados, segundo os interesses e a posição social dos atores, mas isso não implica uma ruptura decisiva no tempo nem no conjunto do sistema social (Carneiro, 1998, p. 57).

O que essa autora destaca, e que corrobora Wanderley (2009) e Stropasolas (2006), é o processo de (re)construção dos espaços que possibilita à população, especialmente a rural, fazer releituras de valores urbanos e rurais, onde papéis sociais são redefinidos e projetos são reformulados sob novos contextos. As demandas dos jovens, por exemplo, é de um espaço rural integrado ao espaço urbano, sem, contudo, diluir as diferenças. Assim, dentro dessa perspectiva de diferenciação inter-relacional de identidades e espaços (rurais e urbanos), construímos as análises sobre representação social dos jovens participantes do projeto “*Tambores do Buieie*”.

Um dos elementos dessa diferenciação espacial pode ser evidenciado pelo fato de os jovens não possuírem bens materiais, “*coisas modernas da cidade*”, como eles dizem, que significa para alguns a exclusão, o retrocesso. Percebe-se o sentimento de inferioridade em relação aos moradores da

cidade que têm esses bens, que emerge nas falas dos entrevistados:

Sinto falta de coisas modernas. Se você não tem isso, você vai ficando só pra trás! Não ter acesso a isso é andar para trás. Aqui na roça é difícil, na cidade é mais fácil. (Evandro, 18 anos, nascido e criado no Buieió).

Assim, achar importante eu acho né. Mas não tenho é dinheiro, né menino! Sem dinheiro nada feito, né? Essas coisas na cidade gastam muito (Maria Marta, 25 anos, nascida e criada no Buieió).

Seria importante ter internet aqui. Não só eu, mas tem muitos jovens aí que quer ter isso sim, o pessoal aqui vai na cidade usar internet (Helene, 21 anos, nascida e criada no Buieió).

Entre os jovens entrevistados foi significativo o número daqueles que queriam permanecer no bairro, mas mantendo vínculos, especialmente de trabalho e educação, na cidade (10 dos 12 entrevistados). A maior parte deles gosta da vida tranquila no bairro e se sente ligado a ele pelos laços de amizade e de parentesco e, devido a isso, gostariam de continuar morando no Buieió. No entanto, reconhecem as carências estruturais relacionadas ao lugar, como a falta de trabalho e a ausência de serviços e de infraestrutura, por isso gostariam de ter acesso ao trabalho na cidade ou a outras oportunidades, como, por exemplo, os estudos e o lazer. Ou seja, os jovens do Buieió gostariam de poder transitar pelos mundos da cidade e do bairro rural, manter uma casa no Buieió e um trabalho na cidade, esta vista como o lugar das oportunidades. As falas, que são referências importantes para essas aferições, também corroboram as análises de Castro (2009) no tocante à questão do “ficar” ou “sair” dos jovens moradores de zonas rurais no Brasil:

Me sinto muito bem aqui, não gostaria de sair do Buieió não! Ah, porque eu não ia conseguir morar em outro lugar não, eu acostumei aqui mesmo, tá bom. Às vezes durante a semana é meio parado aqui Mas é isso mesmo, o que eu queria caçar na cidade é um trabalho, trabalhar na cidade e morar aqui mesmo (Natalia, 21 anos, nascida e criada no Buieió).

Me sinto bem demais, uai! Ah, aqui eu vou

ao campo de futebol, tem lugar em Viçosa que nem tem campo, vou nadar no rio lá em cima, tenho muitos amigos aqui e minha família. Tem muita coisa aqui que eu não tenho na cidade, e eu gosto muito disso! [...] O que é bom na cidade é que tem como estudar e arrumar um emprego bom, eu queria sim estudar e trabalhar (Reginaldo, 16 anos, nascido e criado no Buieió).

Eu acho que moraria na cidade, mas continuando com uma casa aqui por causa do jeito de vida, aqui é mais tranquilo, dá pra viver com mais qualidade, dá pra se tratar com remédios mais caseiros, lá na cidade é mais trabalho que eu queria mesmo (Natalice, 17 anos, nascida e criada no Buieió).

Esses discursos são reveladores das mudanças sociais destacadas por Carneiro (1998); os vínculos de parentesco e de amizade, o sentimento de pertencimento ao lugar e à terra e o patrimônio familiar se apresentam como fortes justificativas para a permanência dos jovens no bairro, já a precariedade na infraestrutura e os limites em termos de trabalho e de estudo justificam o desejo de transpor as fronteiras. O que não significa dizer, abandonar o bairro rural.

No Buieió, como se procurou demonstrar pelos dados construídos a respeito da reprodução social, da infraestrutura e das formas de organização espacial, as identidades são construídas em um contexto marcado pela história comum (enquanto negros descendentes de ex-escravos), pelos laços familiares (relações de parentesco) e pelas condições materiais precárias características que, de certa maneira, contribuem para a criação de estigmas, como argumentou Goffman (1982).

Por outro lado, percebemos que entre os moradores jovens do Buieió há a exacerbação de uma imagem positiva do “nós”, que se coloca enquanto uma contraposição à imagem que acreditam que os demais, os “de fora do lugar”, tenham em relação à comunidade e aos moradores: negros, pobres, desempregados, desorganizados politicamente. Dentro dessa escala de desvalorização, os jovens enobrecem o bairro e as relações aí construídas:

[...] ah, o povo de fora vê muito aqui com o olhar de crítica. Tipo assim, eles são vagabundos, não gostam de trabalhar, só brigam, não participam de nada, se faz alguma festa não

chama ninguém. O povo daqui, todo mundo se conhece. Acho que pelo fato de ser todos parentes aqui a gente se conhece bem demais. Quem não é daqui não entende o povo daqui não! (Marcelina, 21 anos, nascida e criada no Buieie).

Pra mim é o lugar que eu moro e que eu estou aqui pra mudar ele, mas não sozinho, tem muita gente que pode, mas para as pessoas de fora é um lugar que não se deve ir porque tem muita briga, confusão, mas estas pessoas não sabem de nada, pois elas não moram aqui pra ver a realidade. (Natalice, 21 anos nascida e criada no Buieie).

A imagem de “vagabundos”, “preguiçosos” e “brigões” se contrapõe à imagem que os moradores querem veicular de si mesmos e da comunidade: um “lugar não violento”, um “lugar tranqüilo”, um “lugar de gente boa”, um “lugar de cultura” e “uma família bem grande”. Ou seja, a representação do “nós” feita pelos moradores do bairro e aquela construída pelo “outro”, os de fora do lugar, entram em conflito, são mediadas por relações de poder, como colocado por Pesavento (1995).

Essa contraposição de imagens alimenta o desejo de reconstrução de uma identidade que seja valorizada positivamente e reconhecida aos olhos do “outro”. Esse processo de reconstrução transparece na avaliação que os jovens fazem a partir da participação no projeto “*Tambores do Buieie*”. Para eles esse projeto é uma forma de os “outros” conhecerem um pouco mais sobre o “*povo do Buieie*”, sobre sua cultura e valores estéticos. Principalmente quando os jovens fazem apresentações musicais fora da cidade de Viçosa, estas se constituem como momentos de embate e negociações, de afirmação das diferenças e das semelhanças, é quando se colocam em marcha estratégias identitárias para (re)construir a imagem de toda a coletividade. A esse respeito as falas transcritas dos entrevistados nos aproximam das ideias de Cuche (1999):

Porque não é só tocar tambor que a gente aprende. Aprende organização de outros grupos e culturas. A gente já viu até índio em São Paulo e eu achei muito louco, eles são muito diferentes (Marlene, 15 anos, nascida e criada no Buieie).

O pessoal da rua [a população urbana] fala coisas melhores da gente, eles vêem que a gente não briga só, que a gente faz outras coisas boas também. Os Tambores foi muito bom nesse sentido. (Marcelina, 21 anos, nascida e criada no Buieie).

Olha, eu nunca tive vergonha de morar aqui, hoje quando eu falo pra alguma gatinha [jovem do sexo feminino] que eu sou do Buieie, elas vão logo perguntando se eu toco nos Tambores e tal. Todo mundo conhece a gente agora. (Evandro, 18 anos, nascido e criado no Buieie).

Esse último entrevistado deixa claro que a participação dos jovens no projeto Tambores do Buieie, além de representar uma forma de afirmação da identidade do grupo perante os de fora do lugar, é também uma maneira de obter *status* dentro do próprio bairro. Os jovens relatam que a participação no projeto é uma oportunidade que eles têm de viajar para outros lugares, de sair de casa para conhecer novas pessoas e novas culturas, o que fortalece sobremaneira o sentimento de pertencimento com o grupo de origem, justamente nesse contato com o “outro”. Em segundo lugar, as apresentações artísticas possibilitam o encontro com outros jovens, urbanos e rurais, público e artistas, promovendo relações de troca e reciprocidade dentro do próprio segmento juvenil. Castro *et al* (2009, p. 192), ao analisarem a participação dos jovens nos encontros promovidos pelos movimentos sociais rurais, chegaram a uma conclusão que também é válida para o nosso caso: nesses momentos de encontro “(...) a identificação como jovens reforça diálogos e aproximações entre distintos contextos e “juventudes””.

Finalmente, vale destacar que o projeto permite que os jovens do bairro descubram em si qualidades e atributos positivos valorizados pela sociedade em geral, ou seja, a arte. Essa descoberta e essa valorização têm contribuído para restaurar a autoestima dos jovens do Buieie. “Tambores”, portanto, passa a funcionar como uma palavra mágica, como símbolo de uma nova estratégia identitária, como define Cuche (1999), que visa transformar as representações e as práticas na interação de processos sociais locais e também para além da localidade (Stropasolas, 2006).

Dessa maneira, podemos dizer que os “*Tambores*”

representam para estes jovens muito mais do que uma diversão ou uma forma de lazer; significam uma oportunidade de aprendizagem e de espelhamento

que podem transformar os significados do que é ser jovem, negro, rural e do Buieie.

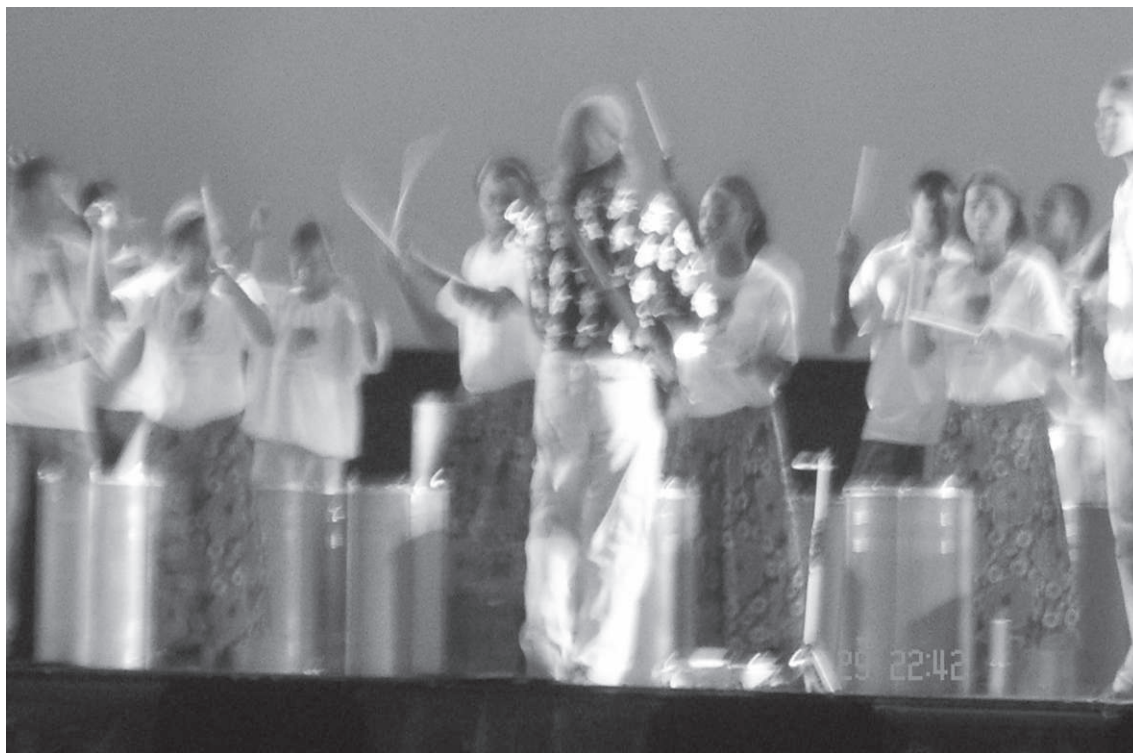


Figura 6. Apresentação artística dos jovens com o Projeto “*Tambores do Buieie*” na cidade de Viçosa em comemoração ao aniversário do município, setembro de 2008. Autor: Lucas Magno, 2008.

5. Considerações finais

Pelos dados da pesquisa podemos inferir que os moradores do Buieie não permanecem no bairro tomando como referência apenas valores econômicos. Pelo contrário, o pertencimento se revela principalmente pelo peso que os elementos simbólicos têm na construção das relações sociais internas e externas.

Embora a precariedade na infraestrutura e nos serviços e os limites em termos de trabalho e de estudo no bairro justifiquem o desejo dos jovens de sair em busca dessas oportunidades, isso não motiva um projeto de abandonar o mundo rural. A valorização do Buieie pelo seu “*sossego e tranquilidade*”, pela “*ausência de barulhos e do trânsito*” e pela presença de toda a família, reafirma o desejo de manutenção não só da casa no bairro, mas também de alguns valores tradicionais.

Os resultados da pesquisa evidenciam os

processos de alteridade engendrados na construção histórica da comunidade. A exacerbação de uma imagem positiva construída principalmente pela valorização que os jovens atribuem ao projeto “*Tambores do Buieie*” se colocou como possibilidade de afirmação em contraposição à imagem que os não residentes do Buieie, os “*de fora*”, elaboraram em relação à localidade, baseada em preconceitos étnicos, econômicos e espaciais. Buscando, pois, um contraponto dentro dessa escala depreciativa, os jovens do bairro enobrecem a comunidade (o “*nós*”) e as relações aí construídas justamente no momento de encontro com o “*outro*”, nas apresentações artísticas do projeto dentro ou fora da cidade.

Esse estudo nos permite comprovar a argumentação desenvolvida por Santos (2004) de que, ao lado da tendência a uma homogeneização global, há também uma diferenciação ancorada na cultura e no território, dando margem a

manifestações de alteridade. Nesse contexto, juntamente com o impacto do global, emerge um novo interesse pelo local, que explora a diferenciação.

Alguns aspectos em relação ao Buieíé, especificamente, comprovaram essa tendência como, por exemplo, o desejo dos jovens de terem acesso aos produtos do mundo moderno e urbano (como computador, internet, etc.), mas também da permanência no local, dada a valorização da organização social familiar e, mais recentemente, pelas atividades colocadas a partir do projeto “*Tambores do Buieíé*”, que permitiram a divulgação da cultura local para o “*mundo lá fora*”.

Reiterando as considerações de Stropasolas (2006, p. 331), concluímos que os depoimentos dos jovens mostram a valorização das instituições sociais e das manifestações culturais e artísticas locais. Elas são de grande importância na socialização e identificação desses jovens e “*devem ser envolvidas nas iniciativas e projetos implementados pelas entidades governamentais ou mesmo pelas Organizações Não-Governamentais nessas comunidades*”.

Assim, além das políticas educacionais e de geração de emprego - fatores apontados em vários estudos como justificativas para a saída dos jovens do campo - há também a necessidade de políticas culturais que, prioritariamente, permitam um duplo movimento: promover a abertura da cultura rural para o mundo e valorizar a cultura rural perante o mundo. Para os jovens rurais cultura e arte podem e devem se constituir em fontes alternativas de renda; o mais importante, porém, é que as políticas públicas culturais se estendam à juventude rural com o sentido da inclusão social e do exercício de uma cidadania plena.

Lista de referencias

- Arenner, A. K.; Dayrell, J. & Carrano, P. (2005). Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: Abramo, H. W. & Branco, P. o P. M. *Retratos da juventude brasileira*. Análises de uma pesquisa nacional, (pp. 215 – 242). São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania.
- Carneiro, M. J. (1998). Ruralidades: Novas identidades em questão. *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*, pp. 53-75.
- Carneiro, M. J. (1998). O ideal urbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In F.C. Teixeira Da Silva *et al.* (orgs.), *Mundo Rural e Política*. Rio de Janeiro: Campus/Pronex.
- Carneiro, M. J. (1998). Juventude Rural: projetos e valores. In: Abramo, H. W. & Branco, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira*. Análises de uma pesquisa nacional, (pp. 243 – 261). São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania.
- Castro, E. G. de (2009). Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. *Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez e juventud*. 1 (7), pp. 179 - 208. Disponível em: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>. Acesso em 15 de abril de 2010.
- Castro, E. G. de (2009). *Os jovens estão indo embora?: juventude rural e a construção de um ator político*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: Educ.
- Costa, W. T. & Doula, S. M. (2009). Jovens visões do passado: representação e participação juvenil em processos de preservação patrimonial. *Anais do II Seminário Internacional sobre cultura, imaginário e memória da América Latina. Imaginários juvenis latinoamericanos: participação, cultura e sociabilidade*. Curitiba - PR.
- Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru-SP: EDUSP.
- Goffman, E. (1982). *Estigma*. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed..
- Haesbaert, R. (2002). *Territórios alternativos*. São Paulo: Contexto.
- Haesbaert, R. (2007). *Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades)*. In: Araujo, F. G. B. de & Haesbaert, R. (orgs.). *Identidade e territórios: questões e olhares contemporâneos*, (pp. 33-56). Rio de Janeiro: Acess.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (org.) *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Editora da UERJ.
- Magno, L. *et al.* (2008). Território e Cultura: a construção das identidades negras em uma comunidade rural da zona da mata mineira. In: Encontro Nacional de Geógrafos, 2008, São Paulo. *Anais do XV Encontro Nacional de*

Geógrafos.

- Martins, J. S. (1997). *Exclusão Social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.
- Pereira, G. P. P. B. (2000). *Homens, Mulheres e Masculinidade no Buieíé*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica (PPGED). Viçosa, UFV.
- Pesavento, S. J. (1995). Em busca de uma outra História: Imaginando o Imaginário. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Anpuh: Contexto, 29 (15), pp. 09-28.
- Santos, M. (2004). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Record.
- Secretaria geral da presidência da república (2006). *Guia de Políticas Públicas de Juventude*. Brasília: Secretaria geral da presidência da república.
- Stropasolas, V. L. (2006). *O mundo rural no horizonte dos jovens*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Wanderley, M. de N. B. (2009). *O mundo rural como um espaço de vida - reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade*. Porto Alegre: editora da UFRGS.

Referencia para citar este artículo: Urbina-Cárdenas, J. E. & Muñoz, G. (2011). Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 321 - 330.

Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta*

JESÚS ERNESTO URBINA-CÁRDENAS**

Docente tiempo completo Universidad Francisco de Paula Santander

GERMÁN MUÑOZ***

Docente doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Artículo recibido en diciembre 15 de 2010; artículo aceptado en febrero 28 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** En este artículo indagamos sobre las ideas de paz de un grupo de jóvenes desplazados y desplazadas de la ciudad de Cúcuta. Profundizar en este tema aporta elementos pedagógicos para la construcción del “bachillerato de Paz como Cultura”, propuesta educativa con la cual la Universidad Francisco de Paula Santander atiende a esta población, forzada a abandonar sus lugares de residencia por causa del conflicto armado que se presenta en la frontera colombo-venezolana.

Para el análisis tuvimos en cuenta los datos que aportaron las entrevistas abiertas a través de la técnica de codificación progresiva: categorías abierta, axial y selectiva. Los hallazgos permiten la comprensión de la paz en el ámbito de la familia como paz negativa, positiva, imperfecta y neutra.

Palabras clave: paz, cultura de paz, desplazamiento forzado, joven desplazado.

Idéias de paz em jovens deslocados na cidade de Cúcuta

• **Resumo:** Este artigo indaga sobre as idéias de paz de um grupo de jovens deslocados e deslocadas da cidade de Cúcuta, Colômbia. Aprofundar neste assunto contribui com elementos pedagógicos para a construção do “Segundo Grau de Paz como Cultura”. Esta é a proposta com a qual a Universidade Francisco de Paula Santander atende esta população, forçada a abandonar seus lugares de residência devido ao conflito armado existente na fronteira Colômbia-Venezuela.

Para fazer a análise contamos com os dados resultantes das entrevistas abertas através da técnica de codificação progressiva: categorias aberta, axial e seletiva. Os achados permitem a compreensão da paz no âmbito da família como paz negativa, imperfeita e neutra.

Palavras-chave: paz, cultura de paz, deslocamento forçado, jovem deslocado.

Peace idea in displaced youth people in Cúcuta

• **Abstract:** This paper examines the idea of peace in a group of displaced young people from Cúcuta, Colombia. Deepen this topic provides teaching materials for the construction of “Peace and Culture school”, This

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta resultados de la investigación “Bachillerato de paz como cultura y posibilidad para la vida y la convivencia”, código Norad: COFT0901-5-3, que se desarrolló a través del convenio entre la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta y el Consejo Noruego para Refugiados, entre febrero y diciembre de 2009.

** Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde, Línea de Investigación en Educación y Pedagogía. Licenciado en Filosofía y Letras (Usta), Magíster en Pedagogía (UIS). Docente de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta (Col.). Correo electrónico: jesusernestouc@ufps.edu.co; jeruc24@hotmail.com

*** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Docente y coordinador de la Línea “Jóvenes, Culturas y Poderes”, doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: gmunoz2000@yahoo.es

educational proposal with which the University Francisco de Paula Santander serving this population, forced to leave their homes because of armed conflict that occurs in the Colombian-Venezuelan border.

For the analysis was taken into account data provided by open interviews with progressive encoding technique: open, axial and selective categories. The findings allow the understanding of peace within the family as negative, positive, neutral, imperfect peace.

Keywords: Peace, culture of peace, forced displacement, displaced youth.

-1. Introducción. -2. Bases teóricas. -3. Metodología. -4. Hallazgos. -5. Reflexiones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

En este artículo sintetizamos las ideas sobre la paz de un grupo de sujetos jóvenes en condición de *desplazamiento forzado* asentados en los barrios Valles del Rodeo, Toledo Plata y Antonia Santos de la ciudad de Cúcuta. Los jóvenes y las jóvenes participan del proyecto “Bachillerato de paz como cultura y posibilidad para la vida y la convivencia”, que se desarrolló en la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta con financiación del Consejo Noruego para Refugiados, (Código del proyecto Norad: COFT0901-5-3), entre febrero y diciembre de 2009. El proyecto central orientó su propósito a la operación eficaz de un modelo flexible de educación juvenil para la convivencia y la paz.

El proyecto “Bachillerato de paz como cultura y posibilidad para la vida y la convivencia” en Cúcuta, no sólo centró su trabajo en la formación de bachilleres desde una perspectiva de paz, sino que también derivó en diversas acciones tendientes a fortalecer el tejido social de esta población y a construir reflexión académica desde la universidad. Desde esta última dimensión realizamos dos estudios: el primero lo enfocamos a la caracterización sociodemográfica de la población desplazada en la ciudad, y el segundo lo orientamos a la comprensión de las ideas de paz de estos jóvenes participantes en el proyecto. El presente texto nace en este segundo objetivo.

El interés de comprender las ideas de paz se originó en la necesidad de construir reflexión académica sobre algunos de los fenómenos que identifican el *desplazamiento forzado* en Colombia, entre ellos el concepto de “Paz”. Resulta de especial interés estas ideas con el propósito de comprender las concepciones de paz y consolidar un enfoque pedagógico que ayude a fortalecer el “Bachillerato de paz como cultura” que lidera la Universidad Francisco de Paula Santander.

2. Bases teóricas

Al intentar la comprensión de las ideas de Paz de un grupo de jóvenes en condición de desplazamiento, compartimos con Deleuze y Guattari (1999) la idea de “concepto problemático”, en el sentido de referirnos a un acontecimiento, y como tal, a la imposibilidad de asumir la paz con un sentido único, homogéneo y aceptado de forma unánime por todas y todos. La paz tiene implicaciones sociales, económicas, políticas, religiosas y técnico-militares. Como realidad multifacética, la paz es un producto cultural susceptible de aprenderse. La paz como concepto puede entenderse como vaga, emocional y manipulable, pero a la vez suscita en todos y todas un ideal, una ilusión, y el presentimiento de una condición de vida y convivencia deseables y dignas de nuestro esfuerzo y entrega (Lederach, 2000). Asumir la paz como acontecimiento implica no reducirla a regularidades subyacentes ni a un caos arbitrario, sino a comprender el concepto como “creador de sentido” en su condición de devenir (Hicks, 1999).

Jares (1999) cita un conjunto de autores clásicos que ayudan al seguimiento histórico del concepto tradicional de paz: Galtung (1985, 1998, 2003); Arenal, (1989); Lederach (1984, 2000 y 2008), Curle (1978). En síntesis, estos autores plantean una distinción entre la concepción tradicional y la concepción positiva de paz. En el primer caso, se refieren a un concepto negativo, en el cual la paz es toda ausencia de conflicto; en el segundo caso, la paz ya no es sólo lo contrario de guerra sino la antítesis de la violencia. Para Vergara (2009, p. 124), la paz para los jóvenes y las jóvenes corresponde a un estado óptimo de salud o al logro de un estado de bienestar para ser valioso.

La Unesco (1974) propone como noción de cultura de paz, el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida

basados en el respeto a la vida, en el fin de la violencia y en la promoción y práctica de la no violencia por medio de la educación, del diálogo y de la cooperación. Implica el respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos internos. El respeto pleno y la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales que incluye la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, el derecho a la libertad de expresión, opinión e información. Incorpora también el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras, así como la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismos, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre naciones (Resolución de Naciones Unidas A/RES/53/243, p. 7, 1999).

Para Galtung (2003), al existir una violencia cultural, también existe una paz cultural. Por lo tanto, tanto la violencia cultural como la paz cultural son de carácter simbólico; se hallan en la religión y en la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia y en el derecho, en los medios de comunicación y en la educación. Para este autor, la tarea pedagógica consiste en deslegitimar la violencia estructural y directa, y comprender las lógicas de la violencia simbólica, con el objeto de configurar una cultura de paz.

Los conceptos de *desplazamiento forzado* y *joven desplazado* requieren una revisión preliminar antes de exponer los sentidos que le dan a la paz el grupo de participantes del proyecto. La noción que aparece en la ley entiende por “desplazado” o “desplazada” toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su lugar de residencia y las actividades económicas o formativas cotidianas, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal, han sido vulneradas o están directamente amenazadas (Ley 387 de 1997, art. 1). Por su parte la ONU (1995), estableció que el desplazado interno es toda persona o grupos de personas que han sido forzadas u obligadas a abandonar sus hogares o lugares de residencia habitual, en particular como resultado de —o para evitar— los efectos del conflicto armado,

situaciones de violencia generalizada, violaciones de derechos humanos o desastres naturales o causados por el ser humano, y que no han cruzado fronteras reconocidas internacionalmente.

Según Ibáñez (2009, p. 2), investigadora del Cede de la Universidad de los Andes, a mediados de 2008 existían un poco más de 3,5 millones de *personas desplazadas* en Colombia, equivalente a un 7,8% del total de la población de nuestro país, y aproximadamente a cuatro veces la ciudad de Cúcuta. Casi el 90% de los municipios de nuestro país son expulsores. El 95% de los hogares desplazados están por debajo de la línea de pobreza y un 75% por debajo de la línea de pobreza extrema. Para la fecha de publicación del estudio, Colombia ocupaba el segundo lugar en número de *desplazados* después de Sudán.

En este contexto, los jóvenes y las jóvenes de Colombia, además de la complejidad de los tiempos actuales a nivel socio-cultural, político y económico —las desigualdades sociales, la lucha por la sobrevivencia, el desempleo, la marginalidad, el consumo de sustancias psicoactivas—, deben asumir una realidad que los empuja a ser protagonistas del conflicto armado. Tanto en su calidad de víctimas como en su condición de victimarios (Rodríguez, 2007, p. 539), los sujetos jóvenes se ven obligados a insertarse en un proceso de socialización en espacios no convencionales, como las esquinas, las calles, el “parche”, la pandilla, los albergues, las casas transitorias del ICBF, los campamentos de los grupos armados o los llamados *cinturones de miseria*, en donde van a parar los *desplazados* y *desplazadas* en Colombia (Duque, 2004, p. 235).

En algunos casos, el sujeto joven *desplazado* se reconoce como un estereotipo, una especie de imagen del sujeto joven pobre y carente de oportunidades al cual ciertas agencias del Estado, la iglesia, las ONG y otras instituciones humanitarias relegan al asistencialismo; por lo tanto, la prioridad es el suministro de alimentos y otras prerrogativas que atenúen el hambre y la carencia. Sin embargo, el concepto requiere de visiones que permitan una comprensión más compleja del fenómeno, como el caso de la idea de Reguillo (2007) sobre la necesidad de deconstruir los discursos que han estigmatizado a los jóvenes y a las jóvenes, o la importancia de asumir las prácticas y representaciones sociales como metáforas del cambio social (Arango, 2006), y la idea de singularidad defendida por Escobar

y Mendoza (2005). Desde estas perspectivas, los sujetos jóvenes *desplazados* se producen en el seno de sus propias subjetividades, y coexisten de manera conflictiva con diferentes proyectos de sociedad.

Esta singularidad permite algunas aproximaciones. El sujeto joven *desplazado* pasa a ser otro, constituyéndose en sujeto liminal, presentándose la ambigüedad de no pertenecer a ninguna clase de sujetos. Según Jiménez, Céspedes, Mier y Llamas (2003), el desplazamiento se presenta como un corte transversal en el tejido social. En este ámbito, el sujeto joven *desplazado* se ve sometido a un proceso de aculturación que se manifiesta en el biculturalismo, la marginalización, la asimilación y la segregación. En el marco de esta nueva vida en la cultura urbana, irrumpen unos nuevos códigos interpersonales: 1) Transformación de los vínculos familiares; 2) Fragmentación familiar; 3) Cambio abrupto de las redes sociales de apoyo; 4) Exclusión social; 5) Nuevos roles en la toma de decisiones en la familia (Jiménez, Céspedes, Mier & Llamas, 2003, pp. 21-24).

3. Metodología

La metodología empleada se basa en un enfoque comprensivo (Flick, 2007), en el marco de lo que Alvarado y Botero (2006) denominan una “aventura metodológica” o “mestizaje epistemológico” (Serres, 2003, 2004). Desde esta visión profundizamos en las ideas que sobre paz manifiesta un grupo de *jóvenes desplazados* en sus relatos. Por tratarse de un trabajo cuyo origen es un proceso educativo, el estudio tiene una deuda comprensible con la etnografía educativa (Martínez, 1997, 2004). Del mismo modo, es clara la influencia de John Shotter (2001) y su visión conversacional del construccionismo social, en cuanto asumimos el análisis del lenguaje conversacional a partir de los usos formativos a los que se aplican “las palabras en su decir”, por parte de la población participante en este proceso investigativo.

La población participante en el proyecto en el momento en que desarrollamos la investigación (2009), fue de sesenta estudiantes en condición de desplazamiento. Aplicamos un cuestionario abierto a todo el grupo, en el cual preguntamos por su concepto de paz; les pedimos que presentaran ejemplos y que describieran cómo actuarían ante la posibilidad de una situación conflictiva. A partir

de estas respuestas iniciales tomamos una muestra intencionada de veinte participantes. Con este grupo trabajamos la técnica del grupo focal (tres grupos focales), con el fin de profundizar en las respuestas. A partir del resultado de los grupos focales y de las entrevistas abiertas, realizamos la interpretación de los relatos.

Analizamos la información con apoyo de la metodología de “codificación abierta” propuesta por Strauss y Corbin (2002). El procedimiento consistió en un proceso analítico por medio del cual se precisaron los conceptos y descubrieron en los datos sus propiedades y dimensiones: hicimos las conceptualizaciones, definimos las categorías y las desarrollamos en términos de sus propiedades y dimensiones (Coffey & Atkinson, 2003), para luego relacionarlas por medio de afirmaciones para establecer relaciones. Es importante señalar que el estudio no reproduce fielmente los pasos recomendados por estos autores para producir teoría fundada.

4. Hallazgos

La ambientación teórica expuesta en el acápite anterior contribuye a una comprensión de las ideas de paz, objeto central del presente estudio, manifiesta en sus relatos por el grupo de sujetos jóvenes *desplazados*. Del total de veinte participantes, doce corresponden al sexo femenino y ocho al sexo masculino. Las edades oscilan entre los catorce y los veintiséis años. De las doce mujeres, ocho son madres cabeza de hogar, y de los hombres tres ostentan la condición de jefes de hogar. Del total de veinte, quince son padres de familia. Diecisiete son desplazados del Catatumbo, y tres, del Departamento de Santander. De los veinte participantes, sólo uno manifiesta no haber perdido de forma violenta a un familiar cercano. Las causas que exponen sobre su desplazamiento se resumen en cuatro: incremento del conflicto armado, reclutamiento de jóvenes, fumigación de cultivos ilícitos y falta de oportunidades de estudio o de trabajo.

En este marco general, la respuesta en torno a la pregunta por la paz se relaciona en primera instancia con la tranquilidad en el ámbito familiar. Para estos sujetos jóvenes, vivir en paz es “*vivir en armonía sin pelear con mis hermanos*”; se reitera en los relatos una tendencia a anhelar la “*felicidad en*

familia y en comunidad”, como posible indicio de una práctica de violencia al interior de la familia colombiana. Desde esta mirada, pareciera que el joven tiene mayor interés en *“estar bien en la casa”*, así deba *“pasarla mal por fuera”*. No importa tanto que la guerra se sufra en la calle, si en el seno de sus hogares el conflicto se atenúa. Los jóvenes y las jóvenes afirman que la familia es el escenario natural para construir la paz. El sujeto joven que viene huyendo de la amenaza de muerte por parte de los grupos armados, añora la tranquilidad de su *nuevo hogar*. Por ello, la paz es *“que no haya violencias y maltratos en la casa”*.

Uno de los relatos de los jóvenes afirma: *“lo menos que uno espera es vivir tranquilo en la casa. Que tal uno viendo matar gente allá afuera, y llegar (a la casa) y encontrarse con la familia agarrada (peleándose)”*. El texto denota una visión negativa de la paz en estos jóvenes: tener paz es que no haya agresión, *“no violencia, no maltrato, no conflictos, no peleas, no muertes, no ofensas”*. La paz positiva (Galtung, 2003) como expresión propia de otras formas de violencia (violencia estructural) no aparece en los conversatorios con los jóvenes y las jóvenes, al menos de manera explícita.

Al ampliarse esta idea, los sujetos jóvenes persisten en afirmar que la Paz es *“vivir en tranquilidad, evitar conflictos, vivir en armonía con mis amigos, con mis hermanos, con mis tíos, Dios, mis padres y en paz conmigo mismo”*. Argumento que corresponde a los postulados de la “Paz negativa”: ausencia de toda forma de violencia, tranquilidad interior, no agresión al otro. Tanto las causas como las consecuencias de este fenómeno se muestran como expresiones patéticas de la violencia directa. Sin embargo, es preciso auscultar con cuidado el fenómeno, pues de manera silenciosa la violencia estructural, a manera de motor, actúa como el principal eje que perpetúa esta problemática.

Los jóvenes y las jóvenes entienden “estar bien en la familia” a través de una convivencia en donde se vislumbren *“apoyos en la familia”*, *“ayudas cuando se necesiten”*, *“comunicación agradable”*, *“unión”* y *“respeto”*. Rasgos que evidencian elementos diferentes a la paz negativa y se aproximan a una cultura de paz desde la perspectiva de la “Paz neutra” (Jiménez, 2009). Es decir, mediante la manifestación de “hechos de paz” que neutralicen las expresiones de la violencia directa y la violencia estructural. La paz como la construcción de “nichos

de afectividad” que anulen acciones que ocasionen *“peleas casi todos los días”*, ya que *“las expresiones de amor en la familia son antidotos contra los golpes”*. En síntesis, aunque no de forma manifiesta, la paz neutra se construye en la convivencia diaria a manera de expresiones que reducen la violencia simbólica.

En los intersticios de estos testimonios también se evidencia la concepción de “Paz imperfecta”, en la medida en que asocian la paz con un proceso susceptible de aprenderse, con imperfecciones propias de las vivencias humanas, y que se construye día a día. En este proceso parece jugar un papel importante el enfoque pedagógico del “Bachillerato de paz como cultura”, en el cual participa la población objeto de estudio. En la expresión *“La paz se construye todos los días en la familia viviendo en armonía, no peleando e insultándose por cualquier cosa sino resaltando las cosas positivas”*, se enuncia una idea de paz como proceso cotidiano que se construye cada día, destacando los hechos positivos (hechos de paz) sobre los hechos negativos (hechos violentos). La paz anhelada es una especie de búsqueda constante; más que un sueño es un empeño, un esfuerzo que exige posiciones, en donde el joven y la joven fijan sus esperanzas, porque *“el futuro de nosotros es volver a nuestra finca viviendo en paz y ayudando a hacer la paz, así sea difícil”*. Ese futuro no se forja sobre una base negativa de la paz, sino trasciende a una mirada que supone dos nuevos factores: el primero se relaciona con el *“vivir en paz ayudando a hacer la paz”*, es decir, mi paz, pero también la paz con los demás. Y un segundo factor, la visión de la *paz difícil*, en el sentido de la consciencia que se tiene a la hora de optar por la paz como vivencia y paradigma, asumiendo retos y superando los obstáculos que impone la cultura de guerra que originó su desplazamiento.

Un elemento mediador de esta esperanza es el respeto: respetar al mayor, al vecino o vecina, respetarnos todos. Según los testimonios de los sujetos jóvenes, el irrespeto es sinónimo de guerra: *“uno ve todos los días peleas en la familia y entre vecinos porque se pierden el respeto, a veces los hijos mandan más que los papás, y de ahí se forman las matazones”*. Respetar al otro en este contexto se relaciona con *“hacer caso sin chistar”*, o como lo manifiesta uno de los jóvenes: *“yo respeto a mi mamá así la embarre, al fin y al cabo, ella me dio la vida y por eso le obedezco”*. El respeto es sinónimo

de obediencia, acatamiento, consideración, atención, cortesía y tolerancia. No es visto como imposición autoritaria sino como código implícito de armonía en la convivencia diaria: *“si yo respeto, a mí me respetan y si me piden respeto es para que sea mejor persona no para regañarme”*. Desde esta mirada de los sujetos jóvenes *desplazados*, el respeto es un hecho de paz neutra, al lograr neutralizar la violencia que puede desatar un acto irrespetuoso.

El concepto de “paz imperfecta” (Muñoz & Molina, 2010) implícito en los testimonios de los jóvenes y las jóvenes *desplazados*, supone que la paz es una acción creativa, en permanente construcción, que se realiza en la cotidianidad, en el diario transcurrir. La paz es una travesía en la que se encuentran y se viven múltiples experiencias y que sólo se puede hallar cuando *“encontramos ese poema bello que es vivir en tranquilidad, sin violencia y sin maltratos”*. En contraposición con la paz *“que uno ve en la televisión, esa es de mentiras”*, es decir, la paz es inherente a las vivencias cotidianas y difiere de los discursos oficiales.

Según el relato de los jóvenes y de las jóvenes, la paz al seno de la familia está constituida sobre tres vivencias: la buena educación (saber responder, saludar, ser respetuoso, ayudar); el diálogo (primero hablar y luego discutir); y tercero, creer en Dios (ir a misa, obedecer y tener fe). En la calle, la paz se da en el respeto a las demás personas, en ayudar al vecino y en aceptar a los demás tal como son. La paz en el vecindario se da cuando *“nos reunimos entre todos para pavimentar la avenida”*. “Pavimentar la avenida” es una actividad en la cual la Alcaldía facilita los materiales (cemento, cabilla, arena) y los vecinos y vecinas se reúnen para ofrecer la “mano de obra” con el fin de mejorar las condiciones de las vías de acceso al sector. Un auténtico hecho de paz (paz neutra e imperfecta), en el que la acción se coordina de tal manera que todos los habitantes y las habitantes del sector colaboran en la tarea. Por lo general, estos actos terminan en una fiesta comunal al final de la faena, se liman asperezas y se trazan proyectos futuros para mejorar las condiciones de vida en el Barrio.

Cuando preguntamos sobre experiencias concretas de paz al seno de sus familias, los jóvenes y las jóvenes en general manifestaron las siguientes prácticas: se asume la paz como un hecho posible y concreto, se exponen como ejemplos el placer que se experimenta en la crianza de los hijos e hijas,

las reuniones familiares los fines de semana para *“compartir un sancocho”*, la unión familiar, estar alegres en oposición a vivir amargados:

En mi familia nos reunimos en todas las ocasiones especiales, hacemos almuerzos, entre todos colaboramos y la pasamos superchévere. Somos pobres pero tenemos la mayor riqueza que es la unión de la familia, el amor que todo lo puede y supera dificultades. En mi barrio, si puedo ayudar a alguien lo hago, colaborando con los demás y lo mismo mi familia. Todo esto nos une y hay paz entre nosotros, y quisiéramos que en todos lados fueran lo mismo, que la paz nos salga por los poros. Paz es la persona que se olvida de sí para pensar en ayudar a otros que lo necesitan, paz es no vivir amargado.

Compartir un plato típico de la región: un sancocho, un mute o un asado de cabrito, es muy usual entre la comunidad de desplazados. Por lo general, estos eventos se realizan en fechas especiales o los fines de semana, la comunidad se reúne y cada uno aporta para el almuerzo, los que no pueden aportar mercado o dinero se encargan de preparar la comida. En el marco del presente proyecto, he tenido la oportunidad de compartir estos “hechos de paz” en varias ocasiones. La consigna de la comunidad desplazada es que *“nadie se va sin comer, porque para todos hay un sobro de algo”*, en palabras de uno de los participantes.

Las vivencias de paz para estos jóvenes y para estas jóvenes no se corresponden con discursos y normas que se imponen desde las instituciones oficiales; tampoco son símbolos que se expresan en paredes y calcomanías; al ser una paz imperfecta es una paz que se crea todos los días y que se opone a las atrocidades de una guerra que nunca eligieron. Mientras la paz crea, la guerra aniquila. Serres lo define en los siguientes términos:

(...) el fuerte mata, el frágil produce. Crear algo desde la novedad es una consecuencia del estado de paz, la única buena nueva de la humanidad; promover la rareza es una consecuencia del estado de paz, extraña rareza de nuestra historia. Nada más fecundo que estos milagros, que unen información y formación, en el trabajo para nuestra supervivencia (Serres, 1995, p. 37).

La paz se vive en la casa porque el hogar es el lugar neutral donde se posibilita “estar bien” y

“pasarla bien”. Somos el dónde, el espacio vital que habitamos y el territorio de piel que nos cubre. Si hacemos de este territorio un ambiente de sosiego y tranquilidad, la paz es el punto donde confluyen los *“anhelos de uno de pasarla bien, en armonía, sin tanta amargura”*, pues al miserable sólo le queda *“esa pequeña caseta donde vive y duerme”* (Serres, 1995). Lo anterior llevaría a una primera conclusión: la paz es estar bien en la casa, las vivencias de paz se dan en la casa y, la paz anhelada sólo podría escenificarse en la casa. El espacio de lo privado arropa en sus pliegues los frágiles contornos de la paz, mientras por el contrario, el ámbito de lo público en las concepciones de estos sujetos jóvenes, supone la vivencia del *“día-a-día”*, la lucha por la supervivencia diaria y el afrontamiento permanente de las dificultades. La casa implica volver al arraigo, a reencontrarse con lo abandonado; lo público, en cambio, *“es para tropeliar y agarrarse a trompadas con la vida, porque lo de afuera es la calle y en ella cualquier cosa puede pasar”*.

Si la paz reside en el nicho del hogar, se torna urgente una mirada transversal sobre el conjunto de intersubjetividades que se tejen al interior de las familias desplazadas. Constituye una invitación explícita a *“meterse al rancho”* de manera desprevenida, con el único propósito de aprender un poco más de lo que allí ocurre. Serres lo confirma de manera contundente: la vida reside, habita, mora, se aloja, no puede prescindir del lugar, lo cual supone que encontrar la paz no puede darse por fuera de esta frontera, *“dime dónde vives y te diré quién eres”*.

Con esta nueva mirada podrían develarse y revisarse un conjunto de concepciones y prácticas intervencionistas e este tipo de poblaciones. Existiría la necesidad de prestarle mayor cuidado a la familia como una ruta más expedita para contribuir al mejoramiento de su calidad de vida, y en su trayecto poder encontrar otras respuestas, no las tradicionales verdades de Perogrullo, sino en la perspectiva *“serresiana”* de la *“casa”* como lugar de residencia, la morada como la topología de un adoquín o de una bola, de una caja, de un saco, cuyos límites le procuran alguna dosis de aislamiento privativo, distancias optimizadas, todas las circunstancias de una vecindad. *“Similar a la célula que vive gracias a la membrana que recubre y la protege, porque sin membrana, no hay vida, teorema universal en biología”* (Serres, 1995, p.

43).

En palabras de uno de los jóvenes, la casa es *“el ranchito para uno refugiarse del hambre y de los balazos”*. Es decir, la membrana protectora para el cuidado de sí, el lugar de los encuentros y desencuentros cotidianos, la piel que protege los sueños y los anhelos de paz: *“qué más paz que la que uno puede vivir cuando llega cansado del trabajo y se encuentra en la casa. Lo duro es llegar y encontrar caras largas y malas palabras, tirarse (pelearse) entre la misma familia, eso sí es la guerra”*.

Esto nos lleva a una aproximación vital, a una conclusión multivalente: la paz reside en el lugar, en nuestra casa esencial, en nuestras propias vivencias. La casa es mi propia piel, y por lo tanto, la paz reside en el lugar donde vivo. Frente a esta concepción, el gran reto para los educadores y educadoras consistiría en poner en escena lo público y lo privado, a la manera *“rortyana”*, es decir, hallar la forma de reunir a la creación de sí mismo (lo mío, mi casa, mi piel), con la justicia en el plano teórico (Rorty, 1991, p. 16-17).

Sería la paz en *“mi casa”* pero también *“en la casa del vecino, porque uno puede vivir más o menos bien pero es muy maluco escuchar las peleas al lado”*, en palabras de uno de los jóvenes participantes del proyecto. El reto estaría en lograr que estos jóvenes y estas jóvenes sientan la paz como el *“lugar de nosotros”*, y no como el lugar del *“uno”* o de *“ellos”*. La paz como la casa de todos y de todas, y no simplemente como el escenario privado para *“pasarla bien”*.

5. Reflexiones finales

La comprensión de un fenómeno humano está sujeta a múltiples hechos; aún más cuando dicha comprensión se realiza a partir del lenguaje (Rorty, 1990). Lo advierte Ricoeur (2006^a, 2006^b, 2004): el lenguaje como discurso aparece como acontecimiento, es decir, se realiza en el tiempo; es autorreferencial, por lo tanto hace parte de la persona que habla; y siempre se refiere a un mundo que pretende describir, expresar o representar. En ese sentido, la interpretación de los relatos de los sujetos jóvenes *desplazados* sobre sus ideas de paz, corresponde a un acercamiento, no como una aproximación desde los cánones empírico-racionalistas, sino desde los caminos que ofrece la interpretación del lenguaje.

En los “Hallazgos”, los jóvenes y las jóvenes expresaron su idea de paz con un fuerte predominio conceptual relacionado directamente con la “*armonía familiar*”. Es una respuesta recurrente a la pregunta sobre la paz: los sujetos jóvenes *desplazados* centraron su realidad conversacional en torno a la “*paz en la casa*”, como una manera de identificar el concepto con sus vivencias más íntimas. En palabras de Shotter (2001), se trata de la re-construcción de la vida a través del lenguaje. Lo paradójico de la expresión reside en este punto: el ejercicio deconstructivo en torno al destierro violento a una población joven, contribuye al arraigo, es decir, a la recomposición del tejido roto por la barbarie del desalojo. “*La casa*” (mi casa), que constituyó el punto de exclusión, se transforma en conversación incluyente y polifónica. Por lo que, a nuestro juicio, las categorías “paz imperfecta” y “paz neutra”, operan a manera de acontecimientos que ocurren y tienen sentido dentro del flujo “contingente de interacción comunicativa entre los seres humanos”, para utilizar una de las expresiones preferidas de Shotter.

A partir de esta entrada, tanto al terreno como a la comprensión de los lenguajes de los sujetos jóvenes *desplazados*, fue posible intuir que detrás de la palabra “*casa*”, reside una metáfora que era necesario explorar, con el firme propósito de comprender las concepciones y significados compartidos por esta población. La paz en la casa no remite sólo a una “*armonía en el ámbito de la familia*”, sino a significados culturales compartidos enraizados en la propia médula de su situación de desplazamiento forzado. En este nicho lingüístico anidan dos factores esenciales: por un lado, la emergencia de unos hechos de paz con un profundo reconocimiento por parte de los jóvenes y de las jóvenes. Hechos opuestos a las prácticas violentas que ocasionaron su salida del lugar de origen, pero a veces imperceptibles.

Se trataba de indicios de una cultura de paz con dos ingredientes sustanciales: una paz de corte muy humana, atada a las prácticas cotidianas; y una serie de prácticas y comportamientos en franca contravía con la cultura violenta en que se vieron envueltos a la hora de huir de su tierra. El cuadro N° 1 sintetiza estas ideas concluyentes.

ASPECTOS TIPOS DE PAZ	CONCEPCIONES SUJETOS JÓVENES DESPLAZADOS	PAZ CULTURAL
PAZ NEGATIVA	Evitar toda forma de violencia en la casa.	-----
PAZ POSITIVA	Somos desplazados por la guerra entre el gobierno y las guerrillas.	Además de la violencia directa existe una violencia cultural y una violencia estructural.
PAZ IMPERFECTA	Es posible hacer la paz todos los días en la familia.	La paz la construimos los seres humanos en el ámbito cotidiano.
PAZ NEUTRA	Existen hechos de paz en la familia que neutralizan los hechos violentos.	Cultura de paz simbólica

Cuadro N° 1. Ideas de paz de sujetos jóvenes desplazados en la ciudad de Cúcuta.

La paz en la familia no sólo refiere el anhelo griego del “eirene” (pax romana), sino que remite a una metáfora que encierra múltiples significados. En primer lugar, “*estar en paz en la casa*” es lo más cercano a la preservación del arraigo de lo perdido. “*Mi casa*” es una fortificación para enfrentar al expulsor, la fortaleza sobre la cual se reconstruye la vivencia perdida. La nueva casa también es el refugio temporal en la cual se sobrevive, alimentada por cimientos que se levantan sobre valores tradicionales como el “respeto”, “la educación”, “la aceptación del otro sin ambages”, “el compartir” y el “diálogo”. La casa es una especie de “*reino de los cielos*” que no se debe profanar. La calle, aunque matizada por todas las formas de exclusión y violencia directa, es el trayecto que perpetúa la huída. La calle es el camino que se abre en el diario vivir para la sobrevivencia. La calle para el sujeto joven *desplazado* encierra la metáfora del escape a la muerte anunciado por el agresor o agresora. Y sin embargo, es la ruta de la salvación. Ya las generaciones pasadas se abrieron en las selvas indómitas para edificar la granja, la casa de la cual tuvieron que salir de manera abrupta. Porque llegar a salvo desde la calle incierta a la nueva casa es como encontrar un “*oasis de paz*” en medio del desierto o del destierro.

Lista de referencias

- Alvarado, S. V. & Botero, P. (2006). Niñez, ¿política? y cotidianidad. *Revista Latinoamérica de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 2 (4), pp. 97-130.
- Arango, L. (2006). Jóvenes en la universidad: Género, clase e identidad profesional. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores y Universidad Nacional.
- Arenal, C. (1989). La noción de paz y la educación para la paz. Madrid: Cruz Roja Española.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Curle, A. (1978). Conflictividad y pacificación. Barcelona: Herder.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1999). ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Anagrama.
- Duque, H. (2004). Niños y jóvenes vinculados a la guerra: la prevención, un desafío urgente. En: Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional-Acnur.
- Escobar, M. & Mendoza, N. (2005). Jóvenes contemporáneos: entre la heterogeneidad y las desigualdades. *Nómadas*, 23, pp. 10-19
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Bakeaz.
- Galtung, J. (1985). Sobre la paz. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles de la guerra y la violencia. Bilbao: Bakeaz.
- Hicks, D. (Comp.) (1999). Educación para la paz. Madrid: Morata.
- Ibáñez, A. (2009). El Desplazamiento forzado en Colombia: Un camino sin retorno hacia la pobreza. Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes.
- Jares, X. (1999). Educación para la paz, su teoría y su práctica. Madrid: Editorial Popular, S. A.
- Jiménez, F. (2009). Saber pacífico: la paz neutra. Quito: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Jiménez, S., Céspedes, M., Mier, E. & Llamas, Y. (2003). Identidad y dinámicas psicosociales en jóvenes desplazados en proceso de restablecimiento urbano. Cartagena: Universidad de San Buenaventura. Documento consultado el 15 de agosto de 2010 en: http://www.disaster-info.net/desplazados/documentos/dinamicapsicosociales/dinpsi_01presentacion.pdf
- Lederach, J. (2000). El abecé de la paz y los conflictos. Madrid: La Catarata.
- Lederach, J. (2008). La imaginación moral: el arte y el alma de construir la paz. Bogotá, D. C.: Norma.
- Lederach, J. (1984). Educar para la paz. Barcelona: Fontamara.
- Martínez, M. (1997). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Bogotá, D. C.: Círculo de lectura alternativa Ltda.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México, D. F.: Trillas.
- Muñoz, F. & Molina, B. (2010). Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Paz y Conflictos*, 3.

- ONU (1995). Informe del representante especial del secretario general sobre la cuestión de los desplazados internos sobre la visita a Colombia en 1994. E/CN. 4/1995/50/Add.1. Bogotá, D. C.: ONU.
- Presidencia de la República de Colombia (1997). Ley 387 de 1997. Por la cual se adoptan medidas para prevención del desplazamiento forzado en Colombia. Bogotá, D. C: Presidencia de la República de Colombia.
- Reguillo, R. (2007). Emergencia de culturas juveniles, estrategias del desencanto. Bogotá, D. C.: Norma.
- Ricoeur, P. (2006). Del texto a la acción. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). El conflicto de las interpretaciones. México, D. F.: FCE.
- Ricoeur, P. (2004). Tiempo y narración I. México, D. F.: Siglo XXI.
- Rodríguez, E. (2007). Jóvenes y violencias en América Latina: priorizar la prevención con enfoques integrados. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud, 2 (5), pp. 539-571.
- Rorty, R. (1991). Contingencia, ironía y solidaridad. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (1990). El giro lingüístico. Barcelona: Paidós.
- Serres, M. (2003). Los cinco sentidos: ciencia, poesía y filosofía del cuerpo. Bogotá: Taurus.
- Serres, M. (2004). El contrato natural. Valencia (España): Pretextos.
- Serres, M. (1995). Atlas. Madrid: Cátedra.
- Shotter, J. (2001). Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje. Buenos Aires: Amorrortu.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Unesco. (1974). Conferencia General, 18C/131. Bajado de internet el 02 de octubre de 2010 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000122/012211sb.pdf>
- Unesco. (1999). Declaración sobre una cultura de paz, Resolución A/RES/53/243. Bajado de internet en octubre de 2010 de la dirección: http://www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,%20RESOLUCIONES/Declaracion_CulturadPaz.pdf
- Vergara, M. (2009). Representaciones sociales sobre salud, de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (7), pp. 105-133.

Referencia para citar este artículo: Rivera-González, J. G. (2011). Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 331 - 346.

Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina*

JOSÉ GUADALUPE RIVERA-GONZÁLEZ**

Profesor-Investigador de la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Artículo recibido noviembre 24 de 2010; artículo aceptado febrero 3 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** Este es un artículo de revisión de tres investigaciones recientes, en donde el tema central es la experiencia de la vulnerabilidad y la exclusión en jóvenes de América Latina. El objetivo es analizar nuevos enfoques que se proponen para abordar el tema de la transición de la juventud a la adultez y los riesgos que implica su realización en los contextos de crisis que experimenta el mercado de trabajo, lo difícil que es el acceso a la educación y la dificultad que representa la conformación de una propia familia.

Palabras clave: Juventud, vulnerabilidad, exclusión.

Três olhares à experiência da exclusão entre as juventudes na América Latina

• **Resumo:** Este artigo se baseia em três pesquisas recentes, onde o tema central é a experiência da vulnerabilidade e a exclusão entre jovens da América Latina. O objetivo é analisar novos enfoques e abordagens sobre a transição da juventude à idade adulta, e os riscos que isto gera perante os contextos de crises que experimenta o mercado de trabalho, o difícil que representa o ingresso à educação e as dificuldades nos processos de conformação de uma família própria.

Palavras chave: Juventude, vulnerabilidade, exclusão.

Three perspectives of on the experience of exclusion among the youth in Latin America

• **Abstract:** This article is review of three recent studies, where the focus is the experience of vulnerability and exclusion in youth in Latin America. The goal is to analyze new proposed approach to address the issue of transition from youth to adulthood and the risks of implementation in the context of crisis facing the job market, how difficult it is access to education and the very difficulty of the creation a own family.

Keywords: youth, vulnerability and exclusion.

1. Introducción. -2. Elementos teóricos para estudiar la exclusión. -3. Comentarios finales. -Lista de referencias.

* Este artículo de reflexión se deriva de una investigación titulada *Juventudes en el mundo contemporáneo: Una propuesta de análisis antropológico sobre la situación de los jóvenes en la ciudad de San Luis Potosí*, proyecto que contó con el financiamiento del Fondo de Apoyo a la Investigación (FAI) otorgado por la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. El proyecto fue realizado entre el mes de abril de 2009 y el mes de julio del 2010.

** Doctor en Ciencias Antropológicas por el Departamento de antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Ha publicado diversos textos en referencia al proceso de impacto sociocultural generado a partir de la llegada de inversión extranjera en la zona metropolitana de San Luis Potosí. Autor del libro: *Globalización, procesos locales, territorios y cambio sociocultural en San Luis Potosí*. Editado por Porrúa y la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2010. Correo electrónico: joserivera@uaslp.mx

1. Introducción

Las juventudes en América Latina frente a diversos panoramas de exclusión

El tema de la vulnerabilidad y la exclusión social ha sido ampliamente abordado por diferentes disciplinas del ámbito de las Ciencias Sociales. Sin embargo, recientemente el fenómeno de la exclusión y la marginación ha sido retomado por los investigadores e investigadoras, debido al impacto negativo generado en la población ante la instrumentación de medidas económicas, así como a las frecuentes y constantes crisis económicas que han venido a echar por la borda la promesa de lograr el bienestar para las mayorías. En este contexto, la constante en los últimos años ha sido la pobreza, la marginación, el desempleo, la migración, la violencia y la exclusión, volviéndose éstos claros referentes para la mayoría de la población. En general, las situaciones arriba señaladas han venido a transformar los estilos y las expectativas de vida de la población juvenil. Los tiempos actuales son los tiempos de la falta de crecimiento económico en la mayor parte de las economías de los países de América Latina. En estos países se han implementado políticas y programas que han contribuido al deterioro de las condiciones de vida de las mayorías; son economías que han padecido los efectos de devastadoras crisis y que han generado como consecuencia incrementos notables en los índices de desempleo y un crecimiento significativo de las actividades informales y de la migración, registrándose en los últimos tiempos un importante aumento en las actividades de la delincuencia organizada, la cual ha encontrado en los sujetos jóvenes desempleados en los contextos urbanos y rurales, un importante reservorio de nuevos candidatos para incorporarse a las lucrativas pero peligrosas actividades de ese sector. De tal forma que todos los eventos anteriormente señalados, han traído como consecuencia también un deterioro en distintas esferas de la vida social.

Por lo tanto, el deterioro en las condiciones de vida de los sectores juveniles en diferentes contextos geográficos y en diferentes contextos socioeconómicos y culturales, plantea la necesidad de afinar el análisis y proponer nuevas rutas de investigación, así como de plantear nuevas hipótesis de trabajo. De esta manera, he enfocado

el presente trabajo a la realización de una revisión de tres obras de reciente publicación, en donde los autores exploran con diversos enfoques el carácter diverso, polisémico y dinámico de la vulnerabilidad y de la exclusión en los jóvenes y las jóvenes en América Latina, y en especial en jóvenes que tienen residencia en la ciudad de México. Las obras en cuestión son las siguientes: *La juventud en Iberoamérica: Tendencias y urgencias* (Cepal & OIJ, 2007, 2ª edición); *Los jóvenes que viven en la calle* (Makowski & Uami/Siglo XXI, 2010) y *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México* (Saraví & Publicaciones de la Casa Chata/Ciesas, 2009). Derivado de lo anterior, las preguntas clave que pretendo resolver en el trabajo son las siguientes: ¿Qué se entiende por exclusión? ¿Cómo se experimentan a nivel individual las experiencias de la vulnerabilidad y la exclusión? ¿La exclusión de los sujetos jóvenes es resultado únicamente de variables de carácter económico? ¿Qué papel juegan factores de clase y género en el proceso de construcción de la exclusión? ¿La exclusión deja fuera la posible integración de los jóvenes y de las jóvenes en otras instancias en donde sea posible formular o reformular la construcción de sus roles y de su identidad?

La experiencia de la marginación y la exclusión desde la perspectiva de algunas disciplinas en las ciencias sociales

Las sociedades latinoamericanas experimentan nuevas formas de vulnerabilidad y de exclusión social y económica; lo anterior, como resultado de la reestructuración de los modelos de generación y acumulación de la riqueza, lo que ha traído como consecuencia, entre otras cosas, la crisis del llamado modelo de bienestar y un incremento de la población que padece situaciones de pobreza y de marginación. Sin embargo, esta no es una situación privativa o exclusiva de las sociedades latinoamericanas; es una experiencia que se ha extendido también al seno de sociedades y economías de los países altamente industrializados. Claros ejemplos de lo anterior son los Estados Unidos y también algunos países de la Unión Europea (Forrester, 1997). En estos últimos, se ha incrementado de forma significativa el número de sujetos desempleados, de nuevos pobres y de gente sin hogar. No obstante las diferencias socioculturales y productivas de las

regiones y de los países, hay algo en lo que hay coincidencias: millones de personas sin acceso a un empleo formal, millones de personas sin derecho a prestaciones, millones de personas sin acceso a educación media o superior y millones de personas sin acceso o sin derecho a un futuro mejor. Este fenómeno ha impactado en todos los sectores de la población, tanto la urbana como la rural. Los pobres y las pobres en las ciudades y en el campo se hicieron más pobres, y a esta condición de pobreza ingresaron las denominadas clases medias, las que durante muchos años recibieron los beneficios del estado de bienestar y de la estrategia de la industrialización. De tal forma que todos los eventos anteriormente señalados, han traído como consecuencia también un deterioro en distintas esferas de la vida social (Rivera, 2004).

La exclusión es un fenómeno dinámico y se experimenta en diversos ámbitos de la vida cotidiana. La exclusión no solamente afecta a la esfera de las relaciones económicas de la sociedad, de las familias y de los individuos: se hace sentir también en procesos de orden laboral, político y étnico-cultural.

La construcción de nuevas tensiones y paradojas en los sujetos jóvenes de América Latina

Es un hecho que la juventud es una etapa crucial en la vida de toda persona. Esta es una fase preparatoria para la transición que se estará experimentando entre la niñez y la etapa adulta. Es un período en donde se busca ganar independencia y autonomía. Además es también una etapa crítica, ya que marcará la búsqueda y la intención de asumir nuevos roles y nuevas funciones. Por ejemplo, el sujeto joven tratará de dejar atrás su época estudiantil y buscará ganarse un lugar en el mundo laboral, y asociado a este nuevo rol tratará de formar una nueva familia y buscará al mismo tiempo ganar independencia al intentar abandonar el hogar de origen familiar. Estos son momentos clave en la vida de cualquier persona, ya que estarán contribuyendo a la construcción de una identidad laboral, y de una identidad personal. En ambas circunstancias la persona buscará asumir un rol como generadora y proveedora de recursos económicos, lo cual le estaría ayudando a asumir un papel como jefe o jefa de familia. Sin embargo,

estas transiciones y estos nuevos roles son cada vez más difíciles de asumir. Esta es una situación generalizada para la mayoría de las juventudes en el mundo latinoamericano, no obstante las diferencias que existen en cada país para definir a la juventud. En algunos países el rango de edad establecido es el de los 15 a los 24 años; sin embargo, en otros el rango es de los 12 a los 29 años, y en otros casos el rango es de los 15 a los 29 años. A pesar de estas diferencias, lo fundamental es el hecho de que en alguno de los anteriores periodos el sujeto joven busca alcanzar una mayor y plena autonomía. Sin embargo, el tema clave es cómo alcanzar una integración-inclusión y una mayor autonomía en un contexto de mayores restricciones y de mayores incertidumbres. Lo anterior es clave, ya que nos permite entender el hecho de que no hay una juventud homogénea; por lo tanto considero que hay tantas juventudes como tantos procesos y transiciones se den en la vida de cada persona, en cada región y en cada país. Este será un aspecto clave en cada uno de los tres trabajos que estaré analizando más adelante.

Tensiones y paradojas en los sujetos jóvenes en Iberoamérica: diferentes caminos hacia la marginación y la exclusión social

El contexto de deterioro de las condiciones de vida de los sectores juveniles en diversas partes de mundo, y en especial en América Latina, ha motivado que desde diferentes instancias gubernamentales y también desde la propia sociedad civil, se hayan realizado importantes esfuerzos encaminados a conocer en detalle los problemas y percepciones que tienen los jóvenes y las jóvenes sobre aquellos sucesos y experiencias que se desarrollan en su entorno cotidiano, y de las cuales ellos y ellas son directamente partícipes o se ven impactados o afectados por estas circunstancias que sin duda tienen un impacto en diversos ámbitos de su vida personal y grupal. Frente a este escenario, la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (Cepal) en conjunto con la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ), publicaron recientemente el trabajo titulado *La juventud en Iberoamérica: Tendencias y urgencias* (Cepal & OIJ, 2007, 2ª edición)¹.

¹ Es importante destacar que este es un trabajo de dos instituciones, las que se dieron a la tarea de concentrar una gran cantidad de información

A partir de los diferentes escenarios que los jóvenes y las jóvenes experimentan en los últimos años en los países de América Latina, y derivado de un análisis detallado de comportamiento de programas y de políticas públicas, es que los autores del documento arriba señalado destacan que la realidad de los jóvenes y de las jóvenes se resume en los siguientes 10 puntos. Cada uno de estos puntos representa y ejemplifica nuevas formas de marginación y nuevas formas de vulnerabilidad en un contexto económico caracterizado por la instrumentación de políticas económicas de corte neoliberal, y por el arribo de sucesivas crisis económicas de carácter local, y otras de carácter global, pero que sin embargo han terminado por impactar de manera negativa en diversos sectores productivos y en el grueso de la población, generando con ello un incremento en la desigualdad. Es decir, la población en condiciones de pobreza y de pobreza extrema, se ha incrementado de manera notable, mientras que la riqueza que se genera se ha venido concentrando en muy pocas manos y en muy pocas familias. Reitero, estas condiciones han contribuido a que se experimente un deterioro de la calidad de vida de la población; sin embargo, todo lo anterior ha sido más evidente en la población juvenil. A continuación se presenta en detalle cada una de estas 10 tensiones y paradojas de la población joven.

- 1) Actualmente los sujetos jóvenes en América Latina han logrado tener mayores oportunidades para lograr un mayor acceso a la educación. No obstante, contradictoriamente estos mismos sujetos jóvenes tienen menos oportunidad de acceder a un empleo remunerado. Es decir, los jóvenes y las jóvenes tienen en la actualidad una mayor escolaridad en comparación con las anteriores generaciones, pero a la vez enfrentan y padecen altos porcentajes de desempleo, no obstante que estas nuevas generaciones han adquirido mayores conocimientos;

pero a la vez se encuentran cada vez más excluidas del mundo laboral y de fuentes de trabajo que les genere ingresos económicos suficientes para mejorar sus condiciones de vida. Para los jóvenes y las jóvenes en la actualidad, contar con una mayor educación no se ha logrado traducir en una mayor estabilidad laboral. Además, cuando acceden a un nuevo empleo, la mayoría de las veces lo hacen en condiciones de precariedad, las mismas en las que desempeñan sus actividades laborales.

- 2) En la actualidad es un hecho que los jóvenes y las jóvenes poseen hoy más habilidades y capacidades, pero a la vez la creciente marginación urbana, la falta de acceso a canales de movilidad social y económica y la constante negación al consumo material, los coloca en situaciones en donde la violencia y los delitos a edades muy tempranas aparecen como la única alternativa. Es decir, el hecho de que algunas metas no se puedan alcanzar termina por incidir en los altos niveles de violencia en los sectores juveniles. No obstante, las pandillas y otros grupos que se conforman cobijados por la violencia, pueden estar operando, a la vez, como sistemas de integración social a un nivel micro. Además, estos grupos reflejan, compensan y refuerzan la desintegración social. Es un hecho que algunos grupos juveniles otorgan un espacio alternativo de socialización a jóvenes excluidos y excluidas de la educación a nivel medio o superior, de la familia y del empleo. Es decir, en algunas ocasiones algunas de estas agrupaciones aparecen como un espacio alternativo de socialización.
- 3) Los jóvenes y las jóvenes tienen en la actualidad un mayor acceso a la información, pero a la vez tienen menos acceso al poder y a las instancias en donde se toman decisiones que resultan ser fundamentales para su desarrollo. Este acceso se da fundamentalmente a través del ingreso a redes virtuales. En este sentido, hay una mayor inclusión en torno a la información que se encuentra disponible

generada por diversos organismos nacionales relacionados con el tema de la juventud en todos los países de la región. La información que se presenta y de la cual aquí sólo estaré proponiendo discutir algunos fragmentos de la misma, ha sido clave para que diversos gobiernos establezcan agendas de trabajo; y de estos mismos documentos se han establecido recomendaciones para implementar y modificar programas y políticas públicas encaminadas a mejorar la condición de vida de la población juvenil.

- en los medios virtuales. También, un aspecto central para la mayoría de los sujetos jóvenes, es que éstos no se sienten representados por los órganos o por las instancias del poder político, que es en donde se toman las decisiones que estarán teniendo un impacto en su vida educativa y laboral, entre muchas otras. Esta situación se traduce en una mayor dificultad para que los jóvenes y las jóvenes tengan una eficiente formación en lo que se refiere a una ciudadanía política más participativa. En este mismo sentido, los resultados de las investigaciones de la Cepal y de la OIJ, destacan que los jóvenes y las jóvenes buscan explorar en nuevos ámbitos de participación, y buscan enfocarse en estrategias de participación de abajo hacia arriba; además buscan involucrarse en proyectos menos verticales y más horizontales.
- 4) Los jóvenes y las jóvenes cuentan hoy con mayores expectativas de autonomía; sin embargo, cuentan con menos apoyo para materializarlos. En algunos casos, gracias a las amplias trayectorias educativas que logran materializar, los sujetos jóvenes tienen ahora mayores destrezas y habilidades en el manejo de las nuevas tecnologías de la información; sin embargo, paradójicamente amplios sectores de la juventud en América Latina y en México, se encuentran excluidos de los espacios y de las oportunidades de traducirlos en mejores condiciones de vida y de trabajo, es decir, de poder alcanzar verdaderas vidas autónomas. Esta es una situación que acrecienta la crisis de expectativas de los jóvenes y de las jóvenes.
 - 5) En la actualidad los sujetos jóvenes tienen menos posibilidad de morir en la juventud por causas de alguna enfermedad; sin embargo, los jóvenes y las jóvenes son una población sumamente vulnerable para ser víctimas de muerte por otras causas, entre las que se destacan las siguientes:
 - Agresiones físicas
 - Consumo de drogas
 - Consumo de alcohol
 - Muertes provocadas por enfermedades de transmisión sexual
 - Suicidios
 - Embarazos no deseados
 - Recomposición de los hogares
 - Actitudes de violencia vinculadas o asociadas al machismo
 - 6) Hoy los sujetos jóvenes despliegan una actitud y una conducta más dúctil, y son ellos mismos más propensos a ser más móviles, pero también son afectados por trayectorias migratorias que se caracterizan por ser sumamente violentas y peligrosas. Es importante destacar que la experiencia migratoria ha desembocado en generar diversos problemas de inclusión/exclusión social, de tal forma que una amplia capa de los migrantes y de las migrantes son marginados en los lugares de destino, ya que ahí no cuentan con los mismos derechos que en sus lugares de origen. Por lo tanto, miles de migrantes enfrentan severos problemas para integrarse a nuevos espacios, a nuevas ciudades y a una nueva cultura.
 - 7) Actualmente los sujetos jóvenes son hoy más cohesionados hacia adentro, pero paradójicamente son menos tolerantes hacia el resto de la población. En este sentido, en las personas jóvenes se generan nuevas identidades colectivas, y participan en nuevos y variados universos simbólicos, los cuales se han caracterizado en los años recientes por ser bastante efímeros y también muy cambiantes. Este comportamiento ha terminado por traducirse en identidades poco consolidadas, muy fragmentarias, muy cerradas y sumamente excluyentes, lo cual termina por generar conflictos con otras identidades, incluso también con otros grupos de jóvenes.
 - 8) Actualmente la gente joven parecen estar o ser más apta para el cambio productivo; sin embargo se encuentra excluida de oportunidades en donde pueda poner en marcha y en operación dichas ventajas. Todo este capital no está siendo aprovechado, ya que las personas adultas ven con descontento y con desconfianza

- el mundo de los cambios y el mundo de las transformaciones.
- 9) Si hace tres o cuatro décadas atrás los jóvenes y las jóvenes fueron los portadores y los portavoces del cambio, hoy han sido redefinidos estos papeles, ya que ahora los mismos sujetos jóvenes son percibidos como sectores y/o actores vulnerables, carentes de opciones y de alternativas. En la actualidad, muchas personas jóvenes son vistas y percibidas como un sector de la población al que hay que proteger, brindarle servicios y desarrollar políticas y programas especiales para atender sus demandas y sus necesidades. Sin embargo, es un hecho que los jóvenes y las jóvenes parecen estarse volcando cada vez más sobre sus mundos y sus estilos de vida, de una manera más cotidiana y menos épica. En este sentido, resultan ser los creadores-generadores de nuevas sensibilidades y de nuevas identidades.
 - 10) Hoy los sujetos jóvenes resultan ser mayores consumidores y creadores —a la vez— de bienes simbólicos, mientras que por otro lado, por las carencias y limitaciones que enfrentan, viven restringiendo mucho su consumo material. Son altamente consumidores de imágenes, pero ven cómo las oportunidades de acceder a un nuevo y mejor empleo pasan de largo en sus trayectorias. La mayoría de las sociedades de América Latina se caracterizan por ser sociedades con una marcada concentración de los ingresos en muy pocas familias, y esto termina llevando a muchas personas a vivir marginadas de los espacios de la promoción. Además, por un lado se percibe en los jóvenes y en las jóvenes una mayor autodeterminación y un mayor protagonismo; sin embargo, por otro lado se observa una mayor precariedad y una mayor vulnerabilidad y desmovilización. Es cierto que proyectan con mayor facilidad sus ideas y sus expectativas, y se crean mayores y nuevos espacios de comunicación, participación que se hace desde las redes virtuales. Los sujetos jóvenes se movilizan en torno a nuevos temas y en torno a nuevas agendas; en este

sentido, se construyen nuevos colectivos y se redefine su participación en el nuevo mapa de la cohesión social colectiva. Es decir, todo esto forma parte de su nuevo mapa de la cohesión social, mas no de su negación. Así, de esta manera, muchas de sus iniciativas encuentran en las personas jóvenes a sus más decididos protagonistas. Sin embargo, en el reverso de la moneda los encontramos siendo altamente estigmatizados y percibidos como sujetos violentos, potenciales trastocadores del orden social, poco interesados en la política y poco motivados o interesados en involucrarse en acciones-hechos concretos que contribuyan a dotarles de una mejor ciudadanía política. Viven con mucha apatía y con desconfianza.

Cada uno de los 10 puntos arrojados por el diagnóstico elaborado por la Cepal y por la OIJ, nos hace ver la cotidianidad de los jóvenes y de las jóvenes en América Latina, y como ésta se desarrolla en un contexto de luces y de sombras. Es una realidad que se distingue por lo que aquí he denominado *las paradojas y las contradicciones del mundo juvenil frente al mundo moderno y globalizado*. También es verdad que para muchas personas jóvenes, esta es una etapa en donde se presentan las oportunidades para desarrollar nuevas habilidades, y es además una fase en la que los jóvenes y las jóvenes están cada vez más expuestos a consumir y a adquirir nuevos conocimientos a partir de su contacto con nuevas tecnologías de la información. Sin embargo, esta es una época que también ha venido a contribuir en el incremento de las desigualdades, y ha hecho que amplios sectores de gente joven se encuentren en una situación de mayor vulnerabilidad.

Resulta significativo observar que, no obstante muchas de las nuevas ventajas de la población juvenil, en la actualidad millones de jóvenes padecen experiencias de mayor desempleo, reciben salarios más bajos que el resto de la población trabajadora y también se les excluye de muchas prestaciones laborales. Aquí podemos encontrar uno de los mecanismos que hacen que las condiciones de pobreza que enfrentan los jóvenes y las jóvenes junto con el resto de sus familias, no se puedan resolver en el corto y mediano plazo, al estar imposibilitados para tener acceso a los ingresos que ayuden a salir de la pobreza y acceder a mejores

condiciones de vida.

No obstante, según los documentos aquí revisados, en algunos países los porcentajes de desempleo en la gente joven disminuyeron en los últimos años; en la mayoría de los países de América Latina, esto no ha sido suficiente para erradicar la pobreza, y además, uno de los datos más significativos que dejan estos dos diagnósticos, es el hecho de que las propias tensiones y desigualdades que enfrentan los jóvenes y las jóvenes con el resto de los sectores de la sociedad, se hacen extensivas y evidentes incluso en los propios sectores de la población juvenil.

Los jóvenes y las jóvenes que viven en la calle (Makowski, 2010)

Este trabajo se coloca en la línea de un vasto número de investigaciones que han visto la luz en las últimas décadas, donde se pretende analizar el impacto que ha tenido en la ciudad y en sus habitantes el proceso de reestructuración de los modelos de generación y acumulación del capital. Sobre lo anterior, resulta innegable el impacto negativo de la instrumentación de políticas neoliberales en los contextos urbanos. Por lo tanto, la ciudad se ha venido a constituir en un espacio privilegiado para analizar los procesos de reconfiguración social, económica, política y cultural. Es la ciudad el espacio en donde se hacen presentes y visibles diversas experiencias de exclusión. Frente a esta situación, como lo destaca la autora, en el trabajo se presentan los resultados de una investigación volcada a conocer las diferentes problemáticas relacionadas y vinculadas a la exclusión que viven un conjunto de jóvenes en diferentes espacios de la ciudad de México.

La experiencia de la exclusión puede ser vivida y experimentada de múltiples maneras. La pérdida o la falta de empleo, el no acceder a la educación en cualquiera de sus niveles, la carencia de una vivienda propia, la migración clandestina y el no tener acceso a distintas formas de comunicación a través de las diversas tecnologías (PC, Internet, Ipod, Iphone, telefonía celular), son algunas de las maneras en las que cotidianamente se vive la experiencia de la marginación y que pueden llevar al individuo a experimentar una situación de exclusión. Sin embargo, resulta significativo el hecho de que para quienes poseen estos objetos, será a partir del uso

cotidiano que hacen de éstos que se construye la idea de la inclusión, lo que representa la manera en la que están incorporados a otras comunidades. Por lo tanto, para la autora la práctica de vivir en la calle representa, tal vez, la experiencia límite de la desintegración del mundo familiar de los jóvenes y de las jóvenes. Sin embargo, la experiencia de la vida callejera —difícil, llena de peligros y traumática— representa también una oportunidad para que sean los mismos sujetos jóvenes quienes construyan nuevos y fuertes vínculos, los cuales de una manera u otra suplen la ausencia de afecto, de cariño, de solidaridad y de compañerismo, que no hubo en el espacio familiar.

2. Elementos teóricos para estudiar la exclusión

Antes de presentar algunos aspectos relacionados con la experiencia cotidiana de la vida en la calle, se vuelve fundamental acompañar a la autora en el proceso de revisión de algunos presupuestos de carácter teórico que serán fundamentales en la manera en que se analizarán los datos etnográficos de la investigación. En un primer término, se vuelve indispensable tener un punto de partida; en este sentido resulta clave el señalamiento de que la exclusión no es un fenómeno nuevo. Sin embargo, lo que si es novedoso son los amplios y nuevos sectores de la población a la que este fenómeno ha impactado en las últimas tres décadas. Ante lo complejo del fenómeno, se han hecho cada vez más frecuentes los ejercicios que buscan hacer un análisis cada vez más detallado del fenómeno. En este sentido, la autora destaca el interés de este tipo de investigaciones en el seno mismo de las sociedades más industrializadas, pero que también han enfrentado en los últimos años los efectos negativos de la globalización de las relaciones productivas y que han traído como consecuencia un incremento en los índices de desempleo. Un síntoma de esta situación es el hecho de que en el año de 1994, el Programa Europeo de lucha contra la pobreza modificó su nombre por el de lucha contra la exclusión.

Ante un fenómeno que atraviesa límites geográficos y barreras socioeconómicas y culturales, se plantea la necesidad de afinar el análisis y proponer nuevas rutas de investigación, y esbozar nuevas hipótesis de trabajo. En este sentido, se vuelve crítica la necesidad de buscar las causas de la

exclusión, no solamente en argumentos o en causas de carácter estrictamente económico; para ello también hay que considerar la necesidad de colocar el énfasis en variables de orden social, político y simbólico-cultural. Este aspecto será clave en el entendimiento que tendrá el concepto de exclusión que retomará la autora para analizar la situación de los jóvenes y de las jóvenes que viven en la calle. De ahí que sobre la exclusión señala:

(...) tiene múltiples facetas y alude a diversas formas de relación o no relación con las instituciones, con las estructuras políticas, familiares, profesionales, económicas: se puede hablar de exclusión profesional, exclusión racial y exclusión sindical. Siempre se está excluido de algo y de alguien (Makowski, 35).

Esta es una afirmación de gran valor, ya que la experiencia de la exclusión no es igual para todos los sujetos jóvenes. Incluso en un mismo contexto de deterioro y en un mismo sector de la población se generan diferentes manifestaciones de la exclusión: desempleados, gente sin casa, población migrante o itinerante, enfermos mentales, indígenas marginados, etc. Lo anterior demuestra lo importante que es contar con un concepto amplio, diverso e incluyente, en donde se pueda analizar las variantes del fenómeno.

Para enfrentar este dilema, en este trabajo se retoma la propuesta de otros investigadores e investigadoras, quienes han señalado la necesidad y la importancia de analizar la exclusión social por etapas o por niveles, para lo que han optado por recurrir a otras categorías analíticas para hacer referencia a los diferentes procesos de exclusión social. La experiencia que recupera la autora se desprende de las reflexiones-trabajo de tres autores, quienes desde diferentes ámbitos ofrecen nuevas formas de estudiar el mundo de la exclusión.

En primer lugar, se destaca el trabajo de Paugam (1991). La propuesta de este autor consiste en que la desintegración social es una condición que se presenta y que se experimenta a partir de ciertas condiciones materiales. En este sentido, una de las condiciones fundamentales que coloca a los individuos en una condición de vulnerabilidad, está dada por la fragilidad del ámbito laboral, que conlleva la fragilidad en el ámbito relacional. La dificultad para acceder a un trabajo de tiempo completo coloca a las personas en una situación que dificultará la integración de estos individuos, y por

lo tanto se percibirá una dificultad en su proceso de construcción de una identidad como individuos proveedores de los recursos materiales, como también se observará una limitación en el proceso de ser los forjadores de cierta estabilidad familiar. De esta forma, la percepción que estos individuos se construyen entre ellos es la ser dependientes de la asistencia del Estado, y de algunas otras dependencias. Quienes carecen de una base laboral se exponen o, mejor dicho, se ven en la necesidad de estar instrumentando una serie de estrategias, de renegociaciones de su identidad y de construcción de nuevas racionalizaciones en torno a su nueva y cambiante situación. El mismo Paugam propone la condición de asistido, aludiendo a la situación de dependencia que el individuo experimenta respecto a los programas de asistencia y de diversos proyectos de políticas públicas. La tercera y última categoría propuesta por este autor es la de los marginados y marginadas, quienes se encuentran en una condición límite de la exclusión social. Aquellos sujetos que se enfrentan a una situación de marginación son parte de la degradación no sólo económica, sino también moral, y sufren una profunda condición de deterioro en su identidad que los descalifica y los margina como personas.

Una segunda alternativa para el análisis de la exclusión estudiada por Makowski, es la desarrollada por Castel (1995), autor que reconoce que el proceso de desafiliación de las personas se presenta principalmente a partir de la falta de vinculación con el mundo laboral, lo cual se traduce en una condición de desdibujamiento o debilitamiento de las redes relacionales de las personas que carecen de un empleo formal. Es decir, la falta de empleo se traduce en la mayoría de las veces en una situación de aislamiento social.

Finalmente, la autora hace referencia a la desinserción social, propuesta que retoma a partir de los análisis hechos por de Gaulejac e Taboada (1997). Estos autores destacan las dimensiones subjetivas y simbólicas que construyen los individuos en la esfera de la exclusión. La no integración, es decir la exclusión, se promueve por la falta de empleo, por la pobreza, por el aislamiento, por la ruptura de los lazos o vínculos de pertenencia, por el estigma y finalmente por la desvalorización. Para estos dos autores, las situaciones de ausencia de integración configuran un proceso que se genera ante la ruptura en tres ejes fundamentales:

- Factores de índole económico
- Factores de índole social
- Factores de índole simbólico

Sin embargo, ninguno de los tres factores en sí mismo será suficiente para hablar de una exclusión total. Lo relevante del análisis consiste en la articulación de cada uno de ellos y en ver las distintas maneras en las que se construyen las estrategias individuales o familiares para enfrentar la situación. Bajo esta perspectiva, resulta fundamental entender que no hay una sola variable o un solo factor que sea el único y exclusivo determinante para que una persona experimente la situación de la exclusión. Podrá ser que alguien vea cancelada su situación laboral y por lo tanto deje de percibir un sueldo y las demás prestaciones a las que por ley tiene derecho; mas sin embargo esta misma condición de la pérdida de un empleo formal coloca a esa misma persona en la situación de echar mano de su red de amigos, amigas y parientes, para poner en marcha una estrategia de trabajo por cuenta propia. Es decir, se podrán encontrar casos en los que los sujetos ponen en operación de forma casi inmediata una serie de acciones o estrategias encaminadas a evitar una exclusión o desintegración social total. Por lo tanto, mientras se cancela una opción de trabajo, ellos mismos pueden estar poniendo en marcha otras alternativas que les permitan seguir manteniendo la participación en el conjunto más amplio de redes sociales, y que muchas actividades de consumo (importantes en el proceso de construcción y reconstrucción de las identidades) se sigan manteniendo.

Por lo tanto, la exclusión se visualiza entonces como una experiencia que resulta, en un primer lugar, relativa, y en segundo lugar, es una experiencia polisémica, y siempre será dinámica. Bajo esta perspectiva, la experiencia de la inclusión o integración estará siempre articulándose con la propia experiencia de la exclusión. De igual forma, la exclusión y la inclusión deberán entenderse como parte de un mismo proceso y no como experiencias definitivas o como parte de procesos. En este sentido, las historias de vida o de trayectorias vitales analizadas por la autora, se presentan como importantes estrategias metodológicas que permite apreciar la manera en que los jóvenes pueden estar viviendo experiencias de inclusión y exclusión a la vez. Resultado de este rápido recuento de propuestas, la autora considera a

esta última como la que más y mejor se ajusta a los intereses que más adelante habrá de abordar y habrá de analizar, para el caso de los jóvenes y de las jóvenes que han optado por la experiencia de la vida en la calle.

Cuando la calle se volvió la casa. La experiencia cotidiana de jóvenes en calles y plazas en la ciudad de México.

Los niños, niñas y jóvenes que habitan en las calles y en las plazas de la ciudad de México, no son algo nuevo; su presencia se remite a décadas y tal vez a siglos atrás. Lo que sí resulta algo novedoso es la cantidad de niños, niñas y jóvenes viviendo en la calle. A este incremento en términos demográficos hay que añadir la diversidad de la población que se hace presente; en este sentido se destaca el incremento de la presencia de mujeres. Incluso es notable en algunos sitios de la ciudad de México la presencia de jóvenes indígenas (principalmente en la zona de la Central de Abasto, el mercado de la Mercedes y en los alrededores de algunas centrales de autobuses).

En el trabajo se destaca que a la calle se llega porque se ha abandonado de manera temporal o definitiva la residencia en la casa. Además, la casa se abandona por haber sido víctima en ella de la violencia familiar o por alguna otra circunstancia. Incluso en cuanto a muchos de estos sujetos jóvenes, es posible señalar que la experiencia de la marginación y de la exclusión se inició desde mucho antes de llegar a la calle. Para los jóvenes y las jóvenes que se encuentran en condición de calle y para quienes viven de manera definitiva en la calle², ésta se ha vuelto el espacio en donde se vive y en donde se trabaja; pero también la calle es el escenario en donde se enfrentan a la violencia de los policías y a la violencia promovida por los vecinos, vecinas y usuarios de la calle y de las plazas. Sin embargo, en la calle los jóvenes y las jóvenes se ríen y se divierten, pero allí mismo se pelea y en ocasiones se muere. En la calle los sujetos jóvenes roban, se drogan y hacen sus necesidades fisiológicas. No obstante, también en la calle los jóvenes y las jóvenes despliegan su talento creativo y se pueden ver casos en donde ciertos espacios de

² Hay que destacar que existe toda una discusión acerca de las cifras al respecto, y parece que cada quien maneja las cantidades según su interés y su conveniencia.

la calle o las frías bancas de asfalto de algún parque, son tomados y transformados por los jóvenes y las jóvenes, volviéndose este un espacio en donde ellos y ellas instalan sus nuevas moradas. Las nuevas moradas de los sujetos jóvenes se levantan con los materiales que ellos mismos recuperan de la basura; así que implementan toda una estrategia de la reutilización. Sus carpas o sus casas se hacen presentes, pero a la vez son invisibles, ya que también hay olvido por parte de las autoridades, de los vecinos y vecinas, y de otras instituciones.

En cierta medida, los jóvenes y las jóvenes entrevistados por la investigadora se han dado cuenta de que ellos mismos y ellas mismas se han vuelto un botín de los políticos y políticas, quienes se acercan a ellos y a ellas para sacar provecho de su situación; sin embargo también es importante destacar que los jóvenes y las jóvenes igualmente han sabido sacar provecho de esta misma condición. En este sentido, ellos y ellas han aprendido a manejar un doble discurso que los coloca como víctimas de las arbitrariedades y de la violencia ejercida desde el poder, pero también han aprendido el manejo de un discurso en donde se hace referencia a la defensa de sus derechos humanos; y han recurrido a este discurso para hacer frente o impedir los abusos que sobre ellos y ellas se cometen desde el poder, o también por parte de la ciudadanía, que los excluye y los margina por el simple hecho de vivir en la calle.

Para la gente, el hecho de que los jóvenes y las jóvenes tomen y hagan suya la calle y la hagan su casa, es algo que contradice o se contrapone a muchas de sus normas, valores y reglas. Para la mayoría de la gente, la casa normalmente está representada o se le vincula con la idea o la imagen de un espacio limpio, ordenado y seguro; mientras tanto, la calle transformada o hecha casa por los jóvenes y las jóvenes, es percibida como lo contrario de los anteriores valores, es decir, ahí se hace presente lo sucio, el desorden, lo inseguro y lo violento. Ante esta situación, los espacios y las plazas que los jóvenes y las jóvenes han adaptado para construir sus casas, son territorios que constantemente están en disputa entre los propios sujetos jóvenes, las autoridades locales y los propios vecinos y vecinas. Ante esta situación, la calle y la ciudad se transforman en un espacio que margina y que busca hacer invisibles a los jóvenes y a las jóvenes; incluso se destaca el hecho de que la calle representa un espacio

bastante peligroso. Sin embargo, esta peligrosidad no se experimenta de igual forma en hombres y en mujeres. Así lo demuestran los relatos y las experiencias de las jóvenes mujeres entrevistadas, quienes no solamente están expuestas a la violencia física, sino que también resultan estar más expuestas específicamente a violaciones sexuales.

Las ventajas que encuentran los jóvenes y las jóvenes de la experiencia de vivir en la calle

Una vez que la autora ha presentado en detalle las particularidades de la experiencia de la vida callejera, una pregunta obligada es la siguiente: ¿tiene alguna ventaja para los jóvenes y para las jóvenes la vida familiar en la calle, no obstante que se vive en un contexto de creciente violencia y de invisibilidad? Las experiencias relatadas por los sujetos jóvenes entrevistados permiten afirmar que, no obstante las difíciles y complejas situaciones que se viven y que se enfrentan de manera cotidiana en la calle, es posible rescatar algunos aspectos positivos que deja esta experiencia. En una primera instancia hay que destacar que en la calle se aprende a vivir desarrollando nuevos códigos y desarrollando nuevas estrategias de adaptación y de defensa. Por ejemplo, los jóvenes y las jóvenes desarrollan sus actividades de manera grupal, y ello conlleva el hecho de que se aprenda a socializar a partir de la puesta en marcha de nuevos roles, y que se establezcan nuevas reglas y haya quien las haga cumplir. Es decir, lógicas muy parecidas a las que se desarrollan en una familia “normal”. Así en la calle, los jóvenes y las jóvenes han aprendido a vivir en familia. Aunque en ocasiones no se tengan familiares consanguíneos, se establecen importantes vínculos y relaciones que adquieren un gran peso en la vida cotidiana. En algunos casos hay varias generaciones de niños y niñas que se volvieron adolescentes y padres o madres de familia, teniendo a la calle como su casa, como su hogar. Además, los jóvenes y las jóvenes con quienes trabajó la investigadora ven en la calle un espacio de libertades, de oportunidades y de autonomía. Si en sus hogares de origen estuvieron bajo el yugo y la vigilancia paterna o materna, en la calle han aprendido a establecer sus propias reglas y además le otorgan un sentido a sus vidas. Con los compañeros y compañeras de coladera o de plaza, se construyen verdaderos vínculos afectivos y emocionales, los cuales suplen

ese enorme vacío de afecto que no tuvieron en su casa con sus padres, sus madres o sus hermanos y hermanas.

Sin embargo también hay que destacar el carácter volátil de muchas de estas relaciones que se construyen en la calle, ya que la vida en ella representa igualmente una situación de entrada a espacios en donde los sujetos jóvenes intentan ser readaptados o reintroducidos a sus espacios familiares de origen, o también pueden estar ingresando a espacios en donde se pretende que paguen sus deudas con la ley; esta es una situación que termina trayendo graves consecuencias para los jóvenes y las jóvenes, ya que se terminan rompiendo de manera momentánea o definitiva los vínculos o las relaciones construidas con anterioridad. Un hecho que también es relevante en el contenido de la investigación, es el que se refiere a los bienes materiales con los que las personas jóvenes adecúan y transforman los espacios públicos para darles un uso privado, espacios en donde desarrollan sus actividades cotidianas. En estos lugares la investigadora encontró televisores, radios, salas, colchones, cobijas, sillas, mesas...; claro, todos estos objetos se han obtenido de muy diversas maneras; la mayoría son muebles que los jóvenes y las jóvenes encuentran en los tiraderos y los trasladan a estos lugares para seguirlos dando un nuevo uso. Al interior de los espacios que han sido acondicionados por los jóvenes y las jóvenes, se establecen una serie de normas o de reglas mínimas acerca del uso del mobiliario, y de la misma forma se establecen horarios para el desarrollo de algunas actividades que se realizan en común. Por ejemplo, se logran acuerdos sobre el uso del televisor y del radio. También se establecen horarios para poder llevar a cabo actividades de limpieza del área y del espacio en particular, y por lo tanto hay algunos jóvenes y algunas jóvenes que ejercen algún tipo de autoridad dentro de los espacios que se han acondicionado para uso doméstico. Es decir, donde se descansa, se duerme, se consumen alimentos, y donde se llevan a cabo las actividades de limpieza. A la par del uso de estos espacios que ellos mismos han acondicionado, es posible encontrar otros más, los cuales son utilizados de manera frecuente por los jóvenes y las jóvenes; entre esos se destacan algunos hoteles de paso y un gran número de instituciones que se encargan de brindar apoyo a esta población itinerante. Los jóvenes y las jóvenes acuden a

muchos de estos sitios para resguardarse del frío, de la policía, de los violadores, de los asaltantes y de los propios ciudadanos y ciudadanas. Normalmente la presencia de los sujetos jóvenes en estos lugares es una presencia esporádica y de poca duración. Acuden ahí también para tener tratamiento de alguna enfermedad o de algún otro problema de salud o jurídico. Reitero, su paso por estos lugares es sumamente intermitente y esporádico. Sobre este punto, es importante destacar que la experiencia de la itinerancia de las personas jóvenes en la calle, así como también su paso y estancia en algunas de las instituciones creadas para su atención, son también oportunidades que permiten la construcción de nuevos vínculos y de nuevas redes sociales que serán de gran valor para estos sujetos jóvenes que viven en estas condiciones.

Transiciones vulnerables: las desventajas de la transición de la juventud a la adultez en el México contemporáneo (Saraví, 2009)

El interés por el tema de la juventud se desprende del hecho de ser este el sector de la población que estará padeciendo y enfrentando las situaciones de tensión y exclusión social. Los jóvenes y las jóvenes conforman un sector importante de la población y se encuentran insertos dentro de esta misma sociedad que padece nuevos retos. La investigación enfocada hacia la situación de los sujetos jóvenes es a la vez una investigación que refleja las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo la reproducción de todos los sectores de la sociedad. Es decir, la agenda de la investigación en torno a los problemas que embargan a la juventud, debe ser capaz de plantear interrogantes al conjunto de la sociedad.

Este trabajo se inicia con el planteamiento de dos interrogantes aparentemente simples, pero cuya búsqueda de una respuesta a los mismos implica colocar sobre la mesa una serie de aspectos de carácter teórico y metodológico, para analizar las causas y condiciones que contribuyen a que un conjunto de jóvenes de sectores económicos vulnerables que habitan en diferentes colonias en el oriente de la Ciudad de México, experimenten una situación de vulnerabilidad y de exclusión. Los interrogantes en cuestión son los siguientes: Cuando hablamos de la experiencia de la exclusión en los jóvenes y las jóvenes, ¿de qué estamos hablando? ¿Qué características presenta el proceso bajo el que

se construye la experiencia de la exclusión?

En la actualidad la población en general, pero la juventud en particular, experimenta una serie de situaciones que hacen cada vez más complicado y difícil el proceso de la transición a la adultez, ya que actualmente los contextos familiares, educativos y laborales de los jóvenes y de las jóvenes se presentan en situaciones de riesgo y vulnerabilidad, lo cual hace que se encuentren en condiciones de graves desventajas. En este sentido, la investigación de Saraví se encuentra enfocada en conocer y analizar la experiencia de la transición a la adultez que viven jóvenes de sectores muy desfavorables en contextos urbanos.

Metodológicamente la investigación se desarrolla en dos vertientes o en dos caminos complementarios: la biografía, y la historia en el más amplio sentido del término. Para el investigador, las situaciones de exclusión y desamparo no pueden ser las mismas para todos y todas, ya que en este sentido las biografías individuales ejercen una notable influencia en las condiciones en que se desarrolle la vida de los sujetos jóvenes. Las situaciones de vulnerabilidad que enfrentan las transiciones de las personas jóvenes hacia la adultez, hacen que el propio concepto de juventud tenga que ser repensado y replanteado.

La experiencia de la exclusión y la falta de integración social

La experiencia de la exclusión no resulta ser algo que un individuo o una comunidad puedan enfrentar de manera alargada, ya que puede generar efectos contrarios y devastadores para la persona, así como para la red o las redes sociales más amplias en las que ésta tiene alguna participación. Más bien, la perspectiva del autor es que la experiencia de la exclusión hace referencia a la vez a una o a varias experiencias de innovación e integración. En la actualidad, los jóvenes y las jóvenes pueden experimentar varias formas de estar en, o de experimentar, la exclusión. Es decir, los sujetos jóvenes no se encuentran totalmente excluidos, pero también es cierto que están parcialmente integrados a muchas instituciones, por lo tanto hay cierta integración; sin embargo, ésta se da en condiciones de una clara desventaja y en ocasiones dicha integración se da en condiciones totalmente desfavorables.

Integración-exclusión serán por lo tanto dos situaciones que se experimentan y padecen en condiciones estrictamente individuales, pero indudablemente son el resultado de condiciones que se desarrollan y se experimentan en un ámbito más amplio. De igual forma, las experiencias de inclusión-exclusión tienen no sólo un impacto en las trayectorias de vida o en las biografías personales; su impacto se presenta en el contexto social más amplio, ya que de estas experiencias personales-individuales se alimentan los escenarios de una fragmentación social y económica de gran impacto a nivel macro.

La juventud como un proceso, una transición y una experiencia

Derivado de los anteriores argumentos, se desprende la siguiente premisa fundamental en lo que se refiere al aspecto teórico y metodológico de la presente investigación: la juventud es más que una cuestión de edades. Al proponer una definición de la juventud como un conjunto de actores que están constantemente experimentando una serie de transiciones, también se debe entender a los jóvenes y a las jóvenes como portadores y generadores de una serie de experiencias encaminadas a desarrollar una serie de proyectos de adaptación. Tomar una postura de esta naturaleza, implica que las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo la experiencia de la transición de la juventud a la adultez, son distintas, y a la vez cada etapa o contexto histórico impone diferentes condiciones para que se lleve a cabo la reproducción de este sector de la población.

En este sentido, se vuelve también sumamente relevante entender el hecho de que las transiciones que experimentan los jóvenes y las jóvenes se están dando actualmente en una serie de contextos diferenciados. Algunos de estos contextos pueden ser de igualdad y de oportunidad, pero también para otros sujetos jóvenes, pueden ser contextos y experiencias de marginación, de vulnerabilidad, y pueden estar traducéndose a final del camino en experiencias de exclusión. Ante esto, las situaciones y experiencias del curso biográfico de los sujetos jóvenes mexicanos y latinoamericanos, son experiencias diversas y heterogéneas. La juventud es simultáneamente la experiencia de un proceso histórico que se traduce a la vez en un fenómeno

de carácter biográfico o individual. Es decir, la experiencia cotidiana de vida de los jóvenes y de las jóvenes se desarrolla y se organiza al interior de diversos escenarios en donde los sujetos jóvenes interactúan entre ellos mismos o con algunas otras comunidades. Algunos de los escenarios más relevantes para la vida cotidiana de las personas jóvenes son la familia, la escuela, el barrio, la pandilla, los grupos de pares y el espacio en donde se trabaja o donde se labora. Ahí se construyen y reconstruyen las biografías o las historias de vida de los jóvenes y de las jóvenes, y es ahí mismo en donde se refuerza la idea de la integración, pero también en donde se puede iniciar las experiencias que conllevan a la vulnerabilidad o a la exclusión.

En la época del llamado modelo estatista, las transiciones o las experiencias de vida de los sujetos jóvenes se realizaban en cierta medida de forma estandarizada y de forma homogénea. La transición de la juventud a la adultez se daba en tiempos más cortos, de manera más estable y de forma menos traumática. Este patrón de transición ha experimentado importantes modificaciones; en la actualidad, los eventos que marcan la transición a la etapa de la adultez se llevan a cabo con ciertas particularidades. Por ejemplo, la transición misma se lleva de forma cada vez más tardía, lo que indica que la experiencia de la juventud se ha prolongado; también los cambios de estatus tienden a darse y a experimentarse por parte de los jóvenes y de las jóvenes sin un orden determinado; esto hace que la vida de las personas jóvenes en el proceso de transición se experimente cada vez de una forma más compleja e incierta. Ciertamente, en la mayor parte de los países de América Latina que han enfrentado reestructuraciones de sus políticas económicas, éstas han contribuido a que los jóvenes y las jóvenes se enfrenten a una serie de nuevos riesgos y nuevas tensiones.

Es decir, las experiencias de vida y de transición de los muchos sujetos jóvenes son más accidentadas, menos previsibles, más extensas y más fracturadas, lo que se ha traducido en un incremento de situaciones y experiencias de mayor desigualdad, mayor vulnerabilidad individual y una tendencia al incremento de la polarización y de la exclusión de estos sectores de la sociedad. En este proceso de crisis en las transiciones de los jóvenes y de las jóvenes a la vida adulta, hay que destacar la centralidad de al menos tres ámbitos: la transición

para formar una nueva familia, el paso de la escuela-educación a la obtención de un empleo y, finalmente, la transición hacia la construcción de una identidad propia. Es precisamente el análisis de estos componentes en donde se debe centrar el interés volcado hacia la gente joven, ya que estos son tres aspectos clave para analizar la manera en la que se desarrollan y experimentan los procesos de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión social.

¿Cómo se construye la experiencia de la exclusión?

La confluencia y emergencia de diversos procesos conducen al debilitamiento de los lazos que construyen el sentido de la pertenencia. En este sentido, se destacan las reformas económicas de las últimas tres décadas que trajeron como resultado importantes modificaciones en las condiciones de reproducción de la sociedad, y produjeron igualmente una alteración de las condiciones en las que operaba y/o funcionaba el mercado de trabajo. Todo esto transformó las maneras en las que se desarrollaba la relación-vinculación-pertenencia de los individuos con su entorno social más amplio. La noción de exclusión y de vulnerabilidad se coloca como uno de los paradigmas más importantes de análisis para comprender los procesos de marginación que se experimentan en las sociedades contemporáneas, en particular en las sociedades de América Latina.

Condicionantes de la exclusión:

- Pobreza y desigualdad
- Desempleo y precariedad laboral
- Limitantes o el no cumplimiento de los derechos de la ciudadanía

El resultado de las investigaciones realizadas enfocadas a esta situación, conlleva a entender que la exclusión social es una experiencia que se construye como resultado de una amplia gama de situaciones. La exclusión no sólo está dada por una variable de carácter económico, aunque cabe destacar que esta variable ejerce un gran peso; sin embargo, están presentes otros factores. Es decir, hay fracturas en otros frentes y no sólo en el económico; hay que destacar también el frente social y el simbólico. Por lo tanto se vuelve importante destacar que hay factores o dimensiones objetivas y subjetivas en el proceso de la exclusión.

En este trabajo, la exclusión se manifiesta como

un resultado de la acumulación de desventajas que en su proceso van minando la relación individuo-sociedad. Por lo tanto, la exclusión puede entonces ser entendida como resultado de una sucesiva acumulación de procesos generadores de rupturas que poco a poco van limitando la capacidad del individuo para integrarse en redes de carácter social, económico, político, y en redes de carácter simbólico-cultural. Esta situación puede estar alejando potencialmente al individuo de su posible integración en las redes señaladas con anterioridad, y lo margina de una posible participación en grupos, y le imposibilita el acceso a bienes materiales que le otorguen un prestigio y que le construyan una identidad. La exclusión tiene, o se vive, a partir de un conjunto de experiencias y situaciones. Por eso se dice que esta situación es el resultado de un proceso multidimensional. No sólo opera en un ámbito individual (biográfico), sino que también sus efectos se manifiestan en el ámbito social.

El estudio de la exclusión debe contemplar diversas situaciones que conllevan a que esta sea una situación que experimenta una persona; a la exclusión se llega como resultado de las experiencias de vulnerabilidad y de un conjunto de vivencias que generan desventajas en diversos contextos, las cuales pueden tener manifestaciones más o menos intensas que pueden generar círculos de desventaja y de exclusión. En este sentido, las variables étnicas, de clase, de género y familiares, contribuyen a que los jóvenes y las jóvenes experimenten y construyan transiciones que los colocan en una situación de desventaja. Sin embargo, los sujetos jóvenes, a la par que conviven con la desigualdad y la marginación, también construyen, reaccionan, innovan, crean, reestructuran. Es decir, la investigación de la exclusión no debe ser una investigación de la exclusión por la exclusión misma, ya que también se deben considerar las nuevas formas sociales de integración que experimentan los jóvenes y las jóvenes. Puede que hoy la gente joven enfrente una situación de marginación, o puede mostrar poca o nula participación política en los espacios tradicionales (partidos políticos), pero puede igualmente tener una amplia participación política y social a través de su involucramiento en diversas causas, a partir de las redes sociales más comunes en estos días (Facebook, Twitter, hi5, etc.) Es decir, los jóvenes y las jóvenes experimentan situaciones de exclusión y de vulnerabilidad, pero a la vez

también se enfrentan a situaciones de integración.

La exclusión en los jóvenes y las jóvenes, como resultado de la acumulación de desventajas

En la actualidad, hablar o referirse a la experiencia de la exclusión implica hacer referencia a una gama muy amplia y variada de situaciones que son experimentadas por un individuo o persona a lo largo de una trayectoria de vida. A lo largo de la historia de vida, cada persona y cada joven experimenta una serie de importantes trayectorias y transiciones. En este sentido, la juventud se entiende como una parte fundamental en la historia de vida de cada quien. La juventud es un proceso o una etapa clave en el desarrollo de la persona, ya que es una época de transición a la etapa de adultez, y tanto en la fase de la juventud como en del periodo de adultez, el individuo tiene que cumplir con ciertos roles; además, cada una de estas etapas está asociada con la adopción y el cumplimiento de ciertas normas y valores. De igual forma, el sujeto joven y la persona adulta asumen comportamientos, postulan ciertos derechos, pero también buscan asumir determinadas obligaciones que están determinadas con la ubicación de cada una de estas etapas. En este sentido, la juventud debe entenderse como una etapa crucial para la organización de las subsecuentes fases biográficas del individuo. La juventud misma debe entenderse como un fenómeno de carácter dinámico y de continuos cambios.

El trabajo sobresale en el sentido de la metodología propuesta por el investigador, ya que en concordancia con su concepto de juventud como una etapa de transición, el autor propone un acercamiento de carácter biográfico, toda vez que esta estrategia permite analizar la manera en la que se han venido dando las diferentes transiciones por parte del sujeto joven, y esto ayuda a entender el impacto que ha tenido en este sector una serie de momentos que se pueden considerar como relevantes o críticos en la vida de un individuo o individuo. El análisis biográfico permite conocer de primera mano las *"trayectorias de riesgo"*, y cómo éstas pueden aparecer como momentos o *dramas* clave para entender el futuro desarrollo o las restricciones que podrá estar experimentando cada uno de los jóvenes. Sin lugar a dudas, hay factores externos que pueden colocar en una situación de

mayor o menor vulnerabilidad a una persona; sin embargo también hay factores endógenos que pueden estar teniendo un peso determinante en el rumbo que lleve la historia de vida de cualquier sujeto. En cuanto a los factores externos, ya he mencionado algunos como la reestructuración de los procesos de generación y acumulación de la riqueza, las reestructuraciones del mercado de trabajo, las condiciones de desigualdad económica que imperan en la sociedad en su conjunto.

A nivel personal, los factores de género, las experiencias educativas y laborales de algunos miembros de la familia, la violencia intrafamiliar, el consumo de drogas y otros factores más, pueden resultar elementos clave. Es decir, se vuelve crítico poder identificar una diversidad de factores que por su relevancia y nivel de impacto son clave para entender el entorno de debilidades y de fortalezas que enfrenta la persona. En este sentido, algunos investigadores e investigadoras señalan la interacción entre diferentes tipos de causas que pueden ejercer una influencia en el proceso de la construcción de la exclusión social. Entre los niveles que son reconocidos por algunos investigadores, se destacan los siguientes: Individual, familiar, comunitario, local, nacional y global.

Es decir, se hace relevante señalar y destacar la necesidad de perfeccionar el análisis sobre las coyunturas que generan escenarios que puedan promover el desarrollo de experiencias de desintegración y de una paulatina y creciente experiencia de exclusión. En otras palabras, según el investigador se debe proponer mecanismos de análisis que permitan el enriquecimiento de estrategias y perspectivas que contribuyan a realizar el estudio sobre cómo abordar el tema de la exclusión y la desigualdad.

3. Comentarios finales

La reflexión generada en torno al tema de la exclusión sin lugar a dudas plantea importantes debates acerca de la situación de los jóvenes y de las jóvenes en el contexto actual. De entrada, a partir de los trabajos consultados y analizados, queda muy claro que la cuestión de la juventud es más que una simple cuestión de edades. La juventud significa y representa, hoy más que nunca, un proceso dinámico lleno de tensiones y contradicciones, lo cual hace que esta experiencia se viva de manera

cada vez más compleja y cada vez más difícil.

El entender a la juventud como un proceso y como una etapa de transición y como una biografía que se construye en un espacio o contexto más amplio, nos permite conocer por qué ahora los jóvenes y las jóvenes tienden a extender más tiempo su residencia en el hogar familiar o tienden a alargar más tiempo su estancia en la escuela, en la búsqueda de una mayor capacitación profesional con la intención de poder colarse en un empleo. Sin embargo, como se muestra en las investigaciones consultadas, esta es una transición muy compleja y difícil de lograr. Por otro lado, también es relevante señalar que el tema de la vulnerabilidad y de la exclusión nos coloca también ante el tema de la integración y de la innovación. Es decir, ambos son procesos que corren de manera paralela. La experiencia de los sujetos jóvenes en el consumo y en el acceso a nuevas tecnologías de información, así como el acceso a las redes virtuales, son una muestra de lo anterior. Por un lado, los jóvenes y las jóvenes pueden carecer de un empleo formal y bien remunerado, pero están accediendo a otro tipo de ocupaciones y están destinando una parte de su ingreso a la adquisición de nuevos bienes de consumo (teléfonos celulares, computadoras personales); lo anterior permite que la gente joven interactúe y establezca relaciones y contactos virtuales con otras personas y con otras comunidades, más allá de los límites de su propio entorno familiar y de su propia comunidad. En el caso de los jóvenes y de las jóvenes con quienes trabajó Makowski, es muy evidente esta situación, ya que la vida en la calle se percibe como una experiencia liberadora y creativa. Por lo tanto, las transiciones de los jóvenes y de las jóvenes, no obstante su carácter complejo y en ocasiones traumático, son también ocasiones para desplegar su talento generando con ello la cohesión y la participación.

Es importante reiterar que no obstante la erosión que han experimentado los procesos de inserción y de participación de las personas jóvenes en diferentes ámbitos como el empleo, la educación y la familia, en un contexto de fragilidad de la economía para generar nuevos puestos de trabajo, los jóvenes y las jóvenes continúan construyendo sus narrativas, sus experiencias y sus biografías, de forma individual. Este es un aspecto que se destaca en los dos trabajos analizados para la coyuntura de México; en ambos casos, los autores privilegian la experiencia personal

y la construcción de las biografías; sin embargo, el rumbo que toman las biografías se debe entender en el contexto más amplio en el que se desarrolla la cotidianidad de los sujetos jóvenes, ya que tal contexto amplio será clave en el rumbo que tomen las historias individuales y, a la vez, las historias individuales serán clave para la construcción de los contextos más amplios; dicho de otro modo, la biografía personal de cada uno de los sujetos jóvenes debe entenderse como el resultado de aquello que sucede en los entornos regional, nacional y global, y viceversa, es decir, lo que sucede en los entornos global, nacional y regional, estará siendo impactado por el contenido y el rumbo que toman las historias y las biografías de los jóvenes y de las jóvenes. Desde esta perspectiva, el tema de la vulnerabilidad y de la exclusión se vuelve un tema complejo, dinámico y cambiante. La exclusión no es un proceso homogéneo o lineal; en algunos casos se puede decir que la exclusión es una experiencia relativa. Además, la exclusión no es un fenómeno que se genere únicamente por factores de tipo económico, aunque ciertamente dicho factor es de gran importancia pero, como se pudo observar en los trabajos consultados, en la experiencia de la exclusión también juegan un rol importante factores de tipo simbólico-cultural y factores de clase y de género. En conclusión, hay que destacar que estos mismos elementos sirven para aglutinar, para rearticular y para generar nuevos roles sociales y nuevas interacciones. Por lo tanto, hay que destacar la aparición de investigaciones como las de la Cepal/OIJ, Makowski y Saraví, en donde el lector o lectora puede encontrar datos cuantitativos, una amplia reflexión teórica y además el detalle y el rigor del dato etnográfico, lo cual ofrece una posibilidad para repensar el fenómeno de la exclusión desde diferentes enfoques y lugares.

Lista de referencias

- Castel, R. (1995). Les pièges de l'exclusion. *Lien social politiques*. Riad, 34.
- Cepal & OIJ (2007). La juventud en Iberoamérica: Tendencias y urgencias. Buenos Aires: Cepal, OIJ
- De Gaulejac, V. & Taboada, I. (1997). *La lutte des places*. París: Desclée de Brower.
- Forrester, V. (1997). *El horror Económico*. México, D. F.: FCE.
- Makowski, S. (2010). Los jóvenes que viven en la calle. México, D. F.: Uami/Siglo XXI.
- Paugam, S. (1991). *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*. París: PUF.
- Rivera, J. (2004). *Reestructuración y crisis económica: un estudio sobre las nuevas formas de vida, trabajo e identidad entre un grupo de familias de los sectores medios en la Ciudad de México*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Antropológicas, Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa, México, D. F.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México, D. F.: Ciesas.

Referencia para citar este artículo: Castellanos, J. M. (2011). Un análisis prosopográfico de algunas formas actuales de movilización armada en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 347 - 370.

Un análisis prosopográfico de algunas formas actuales de *movilización armada* en Colombia*

JUAN MANUEL CASTELLANOS**

Profesor Asociado en el Departamento de Antropología y Sociología de la Universidad de Caldas.

Artículo recibido mayo 4 de 2010; artículo aceptado julio 26 de 2010 (Eds.)

• **Resumen:** En este artículo sintetizo un análisis de algunas de las formas de la movilización armada en Colombia a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Combino el análisis del estado actual del campo y del mercado de la guerra interna en Colombia como condición estructural, con la exploración de una diversidad de formas de movilización armada asociadas en un grupo de reclutas de distintas agrupaciones armadas legales e ilegales en Colombia, sin incluir una referencia a miembros de bandas y agrupaciones de delincuencia común. Trato así de incorporar las relaciones de correspondencia entre las condiciones objetivas y las disposiciones subjetivas que se combinan en un modelo generativo de movilización política armada.

Palabras clave: Movilización armada, disposición agonística, análisis prosopográfico, Colombia, guerra interna.

Prosopografia análise de algumas das atuais formas de mobilização armada na Colômbia

• **Resumo:** Neste artigo a apresentei a análise de algumas formas de mobilização armada na Colômbia a final do século XX e começos do século XXI. Combino a análise do atual estado de campo e do mercado da guerra interna na Colômbia como condição estrutural, com a exploração de uma diversidade de formas de mobilização armada associadas num grupo de jovens enrolados em diferentes agrupações armadas legais e ilegais na Colômbia, sem incluir uma referência a bandas e agrupações de delinquência comum. Tento assim de incorporar as relações de correspondência entre as condições objetivas e as disposições subjetivas que se combinam num modelo generativo de mobilização política armada.

Palavras-chave: Mobilização armada, agonístico disponível, Prosopografia análise, guerra interna.

Prosopographical analysis of some current forms of armed mobilization in Colombia

• **Abstract:** In this paper I summarize the analysis of some armed mobilization ways in Colombia in the beginning of 21th century and ends of the 20th. I put together the analysis of the current state camp and the civil war market in Colombia as a structural condition with the varied armed mobilization ways associated, in a group of recruits from different legal and illegal armed groups in Colombia but without enclose a reference to armed gangs and common crime members. I try to incorporate the agreement relationships between objective conditions and subjective dispositions which are combined in a generative model of political armed mobilization.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta los resultados del Proyecto de investigación de la tesis de doctorado "Formas actuales de la movilización (política) armada de los y las jóvenes en Colombia", aprobada en mayo de 2008, mediante evaluación de pares externos y presentación pública. Inicio: Mayo de 2007, fecha de sustentación del proyecto. Finalización: Mayo de 2009. Fecha de sustentación de la tesis.

** Antropólogo, Magíster en Comunicación Educativa, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Líder del Grupo de Investigación Comunicación, Cultura y Sociedad. Director de la Maestría en Ciencias Sociales. Becario Colciencias 2006 para el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud – Universidad de Manizales-Cinde, 2009. Este trabajo hace parte de la tesis de doctorado, dirigida por el Dr. William Fernando Torres Silva. Correo electrónico: juan.castellanos@ucaldas.edu.co.

Key words: armed mobilization, agonistic disposition, prosopographical analysis, Colombia, internal war.

-1. Introducción. -2. Problema: la movilización armada como objeto. -3. Método. -4. Conclusión: Un proceso generador de distintas formas de movilización armada. -Lista de referencias.

1. Introducción

Este estudio nace de una serie de historias de vidas entrecruzadas por las armas. Pero se concentra en su segmento más joven, más contemporáneo, no porque considere que los *viejos guerreros* no tengan que decir, contar o explicar, sino porque la fortaleza de los pretéritos se afina en su capacidad de perpetuación, la cual no la aporta principalmente la fuerza de sus ideas o recursos, sino el músculo de los nuevos combatientes que se unen a su causa y a sus órdenes.

Es un análisis comparativo en el que trato de juntar dos vetas. Por un lado, la formación etnológica con un desplazamiento de macrounidades como la sociedad y la cultura, hacia el sujeto y sus cuitas. Por otro, me muevo entre la antropología y la sociología para dar cuenta de un mismo y compartido problema: ¿por qué somos lo que somos y hacemos lo que hacemos? Estas concurrencias tienen varias opciones de desarrollo, pero la más indicada resultó ser una variante sociológica practicada, al decir de algunos, por Bourdieu en estudios ya clásicos. Esa vía fue la prosopografía, un tipo de análisis histórico de las élites, pero en clave sociológica. Bourdieu nos brindó además el marco en el cual pensar las relaciones sociales, los procesos de movilización y las prácticas inscritas en los procesos de reclutamiento e incorporación en cuerpos sociales. Tiene además una cualidad determinante en su elección: ocupa un espacio común compartido por muchas disciplinas sociales, entre ellas la antropología y la sociología, con las cuales trabajo cotidianamente desde hace algunos años. Esta tesis se nutre así extensamente de las tesis del etnógrafo de Kabylia y del sociólogo de Bearn.

2. Problema: la movilización armada como objeto

La pregunta inicial, sencilla, de sentido común y conversación cotidiana que dio origen a este estudio, estaba relacionada con la aparente

facilidad para armar un ejército en nuestro país, dada la proliferación de ejércitos particulares, siglas y muertes: ¿de dónde sale tanta *leña para la hoguera*? Detrás de esta consideración se aloja la pregunta sobre ¿cómo los reclutas que componen el *pie de fuerza* de los ejércitos enfrentados en el conflicto interno en Colombia a finales del siglo XX fueron *movilizados*? Intento proponer una mirada *morfológica* que, viendo el conjunto de las opciones, trata de *exponer* las particularidades del contexto de producción de los agentes y de las condiciones de afiliación que se activan en la confrontación bélica.

Entiendo la *movilización* como parte de esa acción de creación de subjetividades propensas a ser y hacer, fruto del encuentro entre condiciones objetivas y disposiciones objetivas. Este encuentro se encarna en formas específicas de *habitus* históricamente producidos y a la vez socialmente inscritos en los cuerpos, en las biografías y en los relatos, y que dan cuenta de formas de *ilussio*, maneras de comprometerse, pero sobre todo de *hacerse parte*, de adscripción y defensa de una causa. La vinculación, como la desvinculación, y la movilización como la desmovilización de guerreros, son pues, en esta óptica, un caso particular de un fenómeno general que nutre y produce la sociedad cotidianamente, al producir sujetos, pero sobre todo subjetividades propensas para algo.

Las investigaciones sobre la violencia en Colombia se renuevan de tiempo en tiempo. Cambian las agendas, las tematizaciones y los enfoques. Aun así, este sigue siendo un eje central de nuestras preocupaciones cotidianas y académicas: comprender el carácter particular y general de nuestra historia signada de matanzas. Este escrito no escapa a ello. Sin embargo, trata de moverse en una dirección que genere posibilidades prácticas y académicas. Las primeras, asociadas a la necesidad de pensar el conjunto de las condiciones que producen y reproducen la confrontación política vía la coacción física; y las segundas, en ruta a proponer procesos de investigación que consideren los *procesos*

de *movilización* en curso, en las trayectorias vitales de las nuevas generaciones, no solamente asociadas a la política. Desde este punto de vista teórico, hay *movilización* en el arte como en el matrimonio, en los negocios como en los ocios, en el amor como en los odios. El compromiso militante nutre la vida, los cursos vitales a seguir, las expectativas de éxito o los juicios de fracaso, tanto a arriba como abajo.

Mi propósito es explorar la diversidad de formas de adscripción a cuerpos armados que producen y alimentan los ejércitos legales e ilegales que se enfrentan cotidianamente durante la primera década del 2000 en Colombia. Parto de dos supuestos importantes: el primero está asociado a la convicción de que hay que ver el panorama de conjunto, no solamente centrarse en algunos de sus componentes contruidos y catalogados como *desviados, ilegales o extemporáneos* (Gutiérrez, 2004; Mauger, 2006; Salazar & Castillo, 2001); el segundo está centrado en la idea de que la mirada comparativa y relacional permite comprender lo general y lo particular que surge de relaciones históricas de oposición, distinción y negación que hay detrás del levantamiento y constitución de agentes políticos que se enfrentan violentamente en procesos de constitución de hegemonías de distinta escala espacio-temporal (Kalyvas, 2004; Kalyvas & Kocher, 2006; Olson, 1992; Gates, 2002).

El espacio teórico de formulación de esta tesis, si quiero ser consecuente con el tipo de análisis relacional que he tratado de desarrollar, no es solamente el estructural constructivismo bourdosiano, sino el conjunto de propuestas cercanas en el espacio epistémico y metodológico que están en juego en relación con el objeto en cuestión: la *movilización armada*. Para utilizar una taxonomía corriente en las ciencias sociales que distingue teoría general de teoría sustantiva (Kaplan & Manners, 1979), los elementos de análisis que desarrolle deben poner en relación la teoría de la movilización como teoría de las prácticas, y la especificidad de la *movilización agonística* como práctica *guerrera*¹. De allí se desprende una necesaria conversación con la teoría del sujeto, de las identidades y de las identificaciones políticas como trasfondo de la movilización armada y en relación con la comprensión de la movilización como *engagement*, en el doble sentido anglosajón

de *commitment* y de *attachment* que puede estar detrás de la idea de incorporarse a un movimiento para defender una *causa*, pero también de tener o desarrollar una *vida coherente y con sentido* (Becker, 2006). La movilización es la idea de incorporarse a algo que ya existe, al *movimiento*, al grupo o a la institución armada pensada como acción colectiva y no solamente como práctica o decisión individual, si bien el contexto teórico de esta pregunta está relacionado con las *prácticas de movilización* como procesos de creación de sujetos y subjetividades propensas y capaces para ir, ser y hacer, de determinada manera.

Varios campos de investigación *competidores* se activan en este problema, con los cuales hay distancia y distinción. Esquemáticamente puedo anunciar algunas de las perspectivas cercanas que resuenan en la construcción y delimitación del objeto de estudio. Es posible una conversación con la concepción del *homo economicus* expuesta en algunas versiones de la *teoría de la elección racional*, que expone la práctica como el resultado de ejercicios de cálculo estratégico, en la cual las elecciones de los sujetos adquieren un trasfondo de racionalidad pragmática. En esta perspectiva los sujetos hacen lo que hacen o dejan de hacer porque esperan o no buenas recompensas. A partir de esta tradición teórica se ha propuesto el modelamiento matemático y el uso de la teoría de juegos en el análisis de las formas de acción colectiva (Salazar & Castillo, 2001; Rubio, 1998). En esa dirección, dos vetas gruesas de análisis con sus variantes internas han sido desarrolladas teórica y empíricamente para dar cuenta de las formas de movilización política y sus dimensiones violentas. Por un lado, la tradición abierta por M. Olson (1992), la cual se ha convertido en un programa de investigación, que desarrolla un marco de comprensión de cómo la paradoja del *free riding* impone obstáculos para la superación de la movilización colectiva y resalta el cálculo costo-beneficio como condición para hacer parte de las acciones tendientes al acceso a los *bienes públicos*, sobre los cuales hay libre disfrute (seguridad, democracia, estabilidad, confianza, etc.). La *paradoja del gorrón* o parásito estudia las limitaciones que deben superar las *estructuras de movilización*, pues para los sujetos los costos de incorporarse a una acción colectiva suelen ser mayores que los beneficios potenciales. La idea establecida de la distinción entre *guerreros*

¹ Más detalle en el capítulo 1 (Castellanos Obregón, Formas actuales de la movilización Armada. Una aproximación prosopográfica, 2009).

materialistas y guerreros idealistas proviene de este programa de investigación². Gran parte de las investigaciones de finales del siglo XX sobre las guerrillas y los paramilitares y las insurrecciones armadas recogen en parte los postulados de este enfoque, analizando la incidencia de variables tales como incentivos económicos y sociales, costos, riesgos, distancia geográfica, distancia ideológica, soberanía, pobreza efectiva y pobreza subjetiva, expectativas de recompensas, expectativas de oportunidades, expectativas de seguridad, capacidad del Estado, confianza en las interacciones y contratos, interacciones sociales, relaciones sociales y cercanía social, redes de cooperación y motivaciones ideológicas, entre otras (Arjona & Kalyvas, 2007; Collier, 2003; Gutiérrez, 2004; Gates, 2002; Kalyvas & Kocher, 2006; Kalyvas, 2004; Moore, 1995).

La otra línea de investigación es la relacionada con los movimientos sociales. Esta ruta se centra en las acciones colectivas, con un fuerte énfasis en el análisis de las grupalidades en sí. La acción o movimiento en este caso se convierte en una unidad de análisis que esconde o supera a sus participantes individuales, si bien el análisis de la movilización armada tiene una veta importante de desarrollo de la comprensión de las guerrillas como formas de acción colectiva violenta³. Esta perspectiva escapa a nuestra opción analítica cuando incorporamos en el análisis otras expresiones de movilización armada que no articulan explícitamente el acuerdo o la conexión con la persecución de objetivos colectivos, como es la incorporación a algunas fuerzas estatales o a la vigilancia privada. La perspectiva desarrollada especialmente por Melucci (2002) y Touraine (2006), si bien está en la vecindad, no ha hecho parte de esta conversación. La definición aportada por el sociólogo francés me permite exponer cómo se trata de otro fenómeno: “El movimiento social es la conducta colectiva organizada de un actor luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta” (Touraine, 2006, p. 255).

El movimiento, como lo analizo acá, es el de las *partículas individuales* en un campo de opciones diferenciales, que es producto de un concierto no

concertado y del trabajo histórico de socialización, producción de clases sociales y de rangos limitados de posibles sociales que las hace aparecer como si fueran asociadas (Bourdieu, 2000 (1972), p. 256). Esta opción metodológica y conceptual trata de mantener el juego simultáneo del campo semántico de la noción de *disposición*: una manera de ser, un estado habitual -en particular del cuerpo-, una predisposición, una tendencia, una propensión, una inclinación, capacidad y potencia (Bourdieu, 2000 (1972), p. 393).

La conjetura inicial que guió esta investigación fue presentada de la siguiente manera:

Si los agentes sociales no son esclavos de las estructuras sociales y reaccionan a ellas con un sentido de lógica de sus inversiones y direcciones sociales, **los jóvenes que militan**, se incorporan o participan en las formas de violencia armada política y social **deben ser** movilizadas. La **movilización** incluye la producción de conjuntos de disposiciones para la participación armada, la delimitación de un número reducido de posibles (opciones vitales), entre las cuales ésta aparece viable y deseable mediante o a consecuencia de la producción de *habitus* consecuentes. Esto implica considerar el campo de la movilización armada, de los grupos de edad y de las clases sociales, y sus relaciones actuales e históricas, en y a través de las cuales se producen los grupos y los agentes (Tomado de ficha resumen proyecto (Castellanos, 2008)).

El contexto teórico de este planteamiento parte de la comprensión de las prácticas sociales como producciones históricas actualizadas en circunstancias de relaciones de poder y dominación. Como prácticas estructuradas que pueden ser comprendidas de acuerdo con la fórmula: (habitus x capital + campo = práctica), propuesta por Bourdieu para dar cuenta del efecto de las condiciones sociales en la producción de las disposiciones (1988, p. 99). En esa lógica hago un análisis que pone en relación el juego de las disposiciones incorporadas en distintas dimensiones que son o no activadas y posibles en la relación entre posiciones ocupadas en la estructura social, la condición social y la trayectoria social del sujeto y su familia. Todo ello en correspondencia con los estados del campo de la guerra, sus diferentes mercados y el trabajo

² Ver Moore (1995) para una crítica y análisis en términos lakatosianos del programa de investigación Olsoniano aplicado a las insurrecciones.

³ En este sentido se expresan fundamentalmente el grupo de trabajo de Cinep (González, Bolívar & Vásquez, 2003).

específico de movilización, reclutamiento y acción, realizado por las estructuras armadas. Esta idea

puede ser sintetizada en el siguiente esquema:

$$\text{Formas de movilización} \sim \frac{\text{disposición (agonística)} \\ (\text{ethos, hexis, aesthesis, eidos, emotio})}{\text{condición social x trayectoria}} \cap \frac{\text{campo(s) — mercado(s)}}{\text{de violencia}}$$

Esquema 1. Análisis de las formas de movilización armada

Revisemos pues las partes de la argumentación, tratando de revivir la unidad segmentada en distinciones internas⁴.

3. Método

La prosopografía es la imagen metodológica más cercana para nombrar el análisis comparado de un conjunto amplio de trayectorias vitales de jóvenes reclutas de distintas estructuras de coacción y movilización armadas. Se ha interesado por la historia compartida que puede ser leída a través de las biografías de conjuntos de miembros de grupos sociales inscritos y reclutados en ocupaciones e instituciones: los bancos, las iglesias, las universidades, los ejércitos y los partidos políticos, entre otros. Solía poner el énfasis en las élites, en los dirigentes, en los dominantes y en los próceres. Por eso digo que si mi estudio es una prosopografía, es una prosopografía al revés, ya que se ocupa de los novatos y novatas, de los sujetos recientemente incorporados, de los de menor rango y que se sitúan en los lugares más bajos en las jerarquías de la guerra: los combatientes y las combatientes.

A diferencia de otros enfoques, y para evitar no solamente un juicio de valor que podría surgir de centrar la vista en alguno de los agentes armados, especialmente los ilegales, acogí la idea de ver el *bosque*, con sus distintas especies. La idea no solamente es ecológica (como sistema de relaciones), que impone pensar las partes en su relación y no solamente en sí. También es histórica y reflexiva: implica pensar las cualidades y propiedades de unos sujetos y agentes sociales alumbran las

diferencias, tonalidades y carencias de los otros. Para ello propongo el uso sistemático de un modo de análisis relacional que procede mediante el contraste comparativo de las propiedades vitales e históricas de los sujetos. Esta aproximación metodológica tiene como soporte la idea analítica de *campo* como espacio de relaciones, oposiciones y posiciones articuladas por distinciones de posesión y desposesión que expresan relaciones históricas de poder y de dominación (Bourdieu, 1988). Está preocupada por los procesos de reclutamiento de los segmentos menores y juveniles, no sólo por la edad, sino por la inexperiencia, la falta de poder y la poca autonomía con que se entra en los cuerpos armados. Los sujetos de esta tesis son soldados, reclutas, cadetes, vigilantes, guerrilleros y guerrilleras, y paramilitares rasos; la parte de abajo, la base de la pirámide. Acogí la idea expresada por Ragin, acerca de la pertinencia del análisis comparativo: un conjunto numeroso de casos (más de 50), analizados en profundidad (Ragin, 2007), que permite explorar la diversidad de un fenómeno. Esta característica metodológica se coloca a medio camino entre la investigación biográfica de pocos casos y muchos temas y la investigación cuantitativa, de muchos casos y pocos temas. Desde este punto de vista realizo un análisis comparado de 68 trayectorias vitales a través de 15 categorías analíticas que se extendieron a lo largo de más de 500 indicadores (Castellanos, 2009). Todo ello lo hice gracias al uso sistemático de una metodología estadística de análisis o descripción cualitativa, como lo es el análisis de correspondencias múltiples, orientado a explorar no solamente lo común, sino y sobre todo, la diversidad y el contraste.

Herederos de una tradición analítica que parte el problema en pedacitos y trata después de reconstruir la totalidad, como si se pudiera devolver la vida a la

⁴ No he realizado un análisis de las diferentes prácticas de reclutamiento y adscripción que hacen las diferencias en los trabajos de movilización, las cuales se incorporarían como un elemento crucial en la particularización de las dinámicas de los mercados de violencia.

rana disecada, este enfoque sigue bajo el embrujo del método, si bien las partes de la disección no sean órganos sino relaciones. En este escrito trato de sintetizar una larga lista de tematizaciones y segmentaciones del problema de la *movilización guerrera*⁵, necesarias para comprender el fenómeno en su dispersión, en la amplitud de sus variantes y dimensiones. El reto ahora es tratar de dar cuenta de lo encontrado sin jugarle a los reduccionismos y a los determinismos que puede haber detrás de las simplificaciones de una síntesis con la que busco presentar en unas cuantas relaciones un haz diferenciado y diverso de correspondencias, sin perder el recato que independiza los hallazgos del proceso que los produjo. Aspiro pues, a ver el bosque sin perder las cualidades particulares, particularidades y tonalidades de cada árbol que lo compone y la perspectiva desde la que se produce.

La movilización armada al borde del tercer milenio

Con la idea teórica esquematizada, voy a revisar sus partes, tratando de comprender la particularidad, pero también la continuidad en las formas de movilización armada, en tanto no me interesa delimitar tipos exentos, sino modelos de combinación que muestren la particularidad histórico-social de las formas cruzadas de movilización armada que se gestaron a finales del siglo XX en Colombia. Si bien hay un marco conjetural de preguntas, expresado en algunas hipótesis descriptivas, mi análisis apunta a proponer una mirada de la diversidad, de la condición particular y situacional de las orientaciones actuales de acción e incorporación armada.

Desde esta perspectiva, la comprensión de la movilización armada es función del campo y del mercado que la produce. Para ello abordé dos ejercicios analíticos tendientes a identificar la dinámica del campo del conflicto interno y su particularidad a finales del siglo XX. Con ello identifiqué algunos elementos para un análisis *genético* del conflicto interno colombiano con miras a entender la particularidad de su estado actual.

La relación entre política y violencia no solamente es un hecho particular de la historia política de Colombia. La guerra y la violencia hacen

parte de la historia de la humanidad. Comprender las particularidades de la movilización guerrera de una generación implica un doble movimiento analítico que localice las estructuras temporales y las condiciones particulares de su propio gesto combativo. La generación de combatientes que se enlistó en los diferentes *cuerpos armados* al final del siglo XX tiene a la orden, para articular su propia disposición agonística, una larga tradición beligerante, sin que necesariamente haya continuidad en sus configuraciones.

Una breve descripción de esos materiales plantea, casi a modo de inventario, que en el largo plazo la reciente historia política de Colombia se puede partir en tres largas estructuras de oposición, que parten del campo colonial, articulan hasta la primera parte del siglo XIX la rivalidad *criollos/chapetones*, pasa por la pugna *liberales/conservadores*, luego la antítesis entre *comunismo y capitalismo*, y termina el siglo con las oposiciones rebeldes-criminales, terroristas-demócratas, en una mezcla de contradicciones al interior de la democracia neoliberal y las nuevas formas de capitalismo social. Una vez resueltas las guerras de independencia se gestó el campo político republicano mediante una polarización progresiva entre liberales y conservadores que incluyó múltiples escenarios de confrontación bélica durante el siglo XIX hasta que, iniciando el nuevo siglo, se cerró con la “guerra de los mil días”, una paz formal por cuatro décadas. La oposición *política agonística*⁶ pasó por distintos momentos que pusieron en escena distintos posicionamientos acerca del carácter confesional del Estado, del papel de las regiones y sus clases dirigentes, del tipo de desarrollo económico, de las formas de ocupación del territorio e integración de las poblaciones, entre otras diferentes formas de adscripción a los valores liberales que lentamente fueron ocupando y gestando el campo político republicano. La oposición *liberales-conservadores* conformó una *escisión maestra*⁷ que gestó un enfrentamiento irregular a mediados del siglo XX, en el periodo llamado La Violencia. Producto de la oposición agonística entre élites locales, se

⁵ Para un análisis detallado remitirse a Castellanos (2009).

⁶ Entiendo por política agonística, las formas violentas de contradicción y enfrentamiento político, que pasan por la coacción y supresión del contradictor, al convertirlo en enemigo. Una revisión de la política como *antagonismo* y no como *agonismo* propone Laclau (2004 (1985)), de manera cercana a como quiero entenderlo en este escrito.

⁷ Para la propuesta de la naturaleza de la escisión maestra, remitirse a Kalyvas (2004).

configuraron actores armados y políticos, que nacieron de la oposición política bipartidista y conformaron un nuevo polo de oposición política armada, la cual ordenará la dinámica del campo de oposiciones hasta entrado el nuevo milenio⁸. Se pasó así de las *guerrillas liberales* a las *guerrillas comunistas*, y de los *pájaros y chulavitas* a los *masetos, paramilitares y autodefensas*.

A la génesis y diseminación de un campo bipolar en la política mundial de la segunda postguerra mundial, le correspondió un escenario nacional de generación de disposiciones políticas antagónicas y vías de expresión agonística con la reorganización de las oposiciones del campo político no circunscrito a la democracia liberal. Una nueva polaridad englobante del nuevo orden mundial, entre capitalismo y comunismo, reordenaría en lo sucesivo la oposición de la *ilussio* política en la serie conservación-reforma-revolución, como modalidades de disposición política. A partir de un polo dominante dividido por el control del Estado nacional colombiano, en la década de los años cuarenta se generaron formas de movilización rebelde y beligerante adscritas al polo dominante en el centro, con manifestaciones o expresiones de lucha por el control local y regional. Un polo insurgente fue virtualmente expatriado del centro geográfico y político, cuya expresión práctica e histórica fueron las largas columnas de marcha -surgidas a finales de los años 1950- de las “repúblicas independientes” (Alape, 1989). Esta expulsión trasladó la oposición antagónica del centro integrado a nuevas zonas de frontera (Roldán, 2003), en donde se acumularían en las siguientes dos décadas suficiente capital social y militar para reordenar las relaciones en el campo político de finales del siglo XX.

Con el marco antagónico y patrocinador de la *Guerra Fría*, las décadas de 1960 y 1970 vivieron la reorganización interna de los antagonismos en términos de la disputa externa, generando un nuevo marco de plausibilidad de las *utopías guerreras de liberación nacional* y construcción de modelos de sociedad alternativos. La *Guerra Fría* reordenó el espacio de posibles políticos, que se mantendrán con alguna estabilidad hasta mediados de los años 1980. La guerra irregular tendrá como escenario no solamente a Colombia sino al *Tercer Mundo*, en una coexistencia y combinación de luchas

anticoloniales y antiimperialistas, propias de la combinación de dos modos de control planetario: el régimen colonial y el emergente orden bipolar de la Guerra Fría.

Las dinámicas del campo internacional y nacional fueron engendrando nuevos principios de clasificación que expresaban procesos de reorganización del campo político. Durante la década de 1980, entramos simultáneamente a dos planos simultáneos de transformación: la disolución del orden *bipartidista* a nivel nacional, y la del orden *bipolar* en el nivel internacional. La oposición capitalismo-comunismo dejó de ser, lentamente, el marco generador de las disputas y de las movilizaciones, generándose un retorno al marco liberal, ampliando y refinando las oposiciones al interior de la relación democracia-mercado como campo de acción política hegemónica. En lo sucesivo, la oposición entre *demócratas formales* y *demócratas radicales* empezará a ocupar los espacios dominantes de las oposiciones políticas, sin que desaparezcan las anteriores. La democracia como modelo político o modo de vida se impondrá lentamente en tanto espacio articulador de las disposiciones políticas de la generación guerrera que analizo.

Los Estados nacionales y sus disputas locales de mediados del siglo XX en Colombia, fueron lentamente atravesados por los planos de disputa y alineamiento internacional. El afuera y el adentro político, si bien tienen expresiones idiosincráticas, han perdido su claridad categórica. A finales del siglo, la oposición partidaria entre liberales y conservadores perdió toda vigencia simbólica y práctica para la distribución de las orientaciones de acción y las lealtades políticas de la población nacional, así se mantuvieran como etiquetas de organización de las estructuras de movilización electoral. La oposición bipartidismo – insurgentes, *demócratas* y *no demócratas*, tomará el protagonismo principal durante las dos décadas finales del siglo XX, al cual se le sumarán las formas de violencia irregular de tipo *vigilante* y de carácter *mafioso* (González, Bolívar & Vásquez, 2003).

En la política colombiana de finales de siglo XX, adquirieron cada vez mayor protagonismo los agentes armados, hubo una lenta y progresiva estigmatización, cooptación y persecución a los movimientos sociales, los partidos clasistas con su incorporación indiscriminada en el conflicto (cuyo

⁸ Más detalle en el capítulo tercero de Castellanos (2009).

resultado más visible fueron miles de muertos, masacres, secuestros y el desplazamiento forzado de más de cuatro millones de colombianos). El conflicto interno colombiano llegó así, en este momento, a una especie de *punto de desenlace* producto de cierto empate técnico entre las partes y del desgaste de una guerra larga y cada vez más cruenta, pues a partir de ahí, la oposición externo-interno o lo que es lo mismo nacional-internacional, si bien es utilizable como recurso analítico, en el plano real pierde la dureza y la consistencia de momentos anteriores, con una idea en parte insuflada de cierta esperanza milenarista.

Se probaron sucesivamente dos viejas fórmulas: la negociación y la confrontación directa. Ambas trajeron como consecuencia el escalonamiento del conflicto y el mayor protagonismo de los actores armados en la vida nacional. Ello dio paso a la reaparición de formas de clientelismo armado que

implicaron la conversión de agentes armados en agentes electorales y de agentes ilegales en agentes políticos. Se multiplicaron y diversificaron las alianzas en un mapa heterogéneo de actores, y se suscitaron nuevos procesos de conversión para el fortalecimiento de los agentes enfrentados. Ello trajo como consecuencia la hibridación, pero sobre todo la reducción de las formas típicas de movilización política, en el marco de la gestación de un nuevo orden bipolar interno, producto de la avenencia de las elites dominantes y del surgimiento de una alianza trasclasista, especie de acción colectiva expresada en las urnas, para promover un bien común: la seguridad. La seguridad tomó el lugar de la paz como eslogan político, convirtiéndose -iniciando el tercer milenio- en el incentivo principal de la movilización política electoral.

Una cronología de las oposiciones de los agentes armados a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, está brevemente resumida en la siguiente lista:

Liberales-Conservadores, guerrilleros liberales-bandoleros-pájaros-chulavitas, policía política, ejército	1940-1955
Bipartidismo -- Frente Unido- Anapo-PCC	1956-1972
Bipartidismo-- guerrillas, MAS, Mano Negra	1973-1985
Bipartidismo-- guerrillas-paras-narcos, terror de Estado	1986-1998
Guerrilla-- Estado comunitario (Coalición de la U.)	1998-2008

Las transformaciones recientes de la escisión maestra y de las categorías de oposición con que se nombran los agentes-púgiles en disputa, muestra las derivas del *habitus beligerante* asociado a disposiciones políticas agonísticas y permite

generar una imagen de la transformación de las oposiciones políticas, en relación con los distintos estados del campo político. La siguiente es una muestra esquemática de ello:

CUADRO SINTESIS DE OPOSICIONES HISTÓRICAS

CAMPO REPUBLICANO AGENTES		CAMPO BIPOLAR AGENTES		CAMPO NEOLIBERAL AGENTES	
Partido Liberal	Partido Conservador	Anapo Frente Unido Movimiento campesino	Bipartidismo (Frente nacional)	Coaliciones multipartidistas	Microempresas electorales
Trabajadores Campesinos Artesanos (Guerrillas liberales)	Pájaros Policía (Instrumentos de las elites)	Partido Comunista Guerrillas comunistas	Ejército Doctrina de seguridad Nacional, Mas, Paramilitares	Nuevos movimientos sociales Ciudadano	Agremiaciones Consumidor Productor
OPOSICIONES		OPOSICIONES		OPOSICIONES	
Populismo Reforma, redistribución	Falangismo Nacionalismo Corporativismo	PCC, Moir Partidos cívicos, movimiento sociales	Partido liberal- conservador	Demócratas radicales: Estado como articulador	Demócratas formales: mercado como articulador
Reivindicación de clase	Guerrillero- bandolero	Forma de estado, redistribución de riqueza,	Legal-ilegal Insurgente- sedicioso	Terroristas	Demócratas

Esquema 2. Síntesis de oposiciones e histéresis del campo político agonístico colombiano (siglo XX)

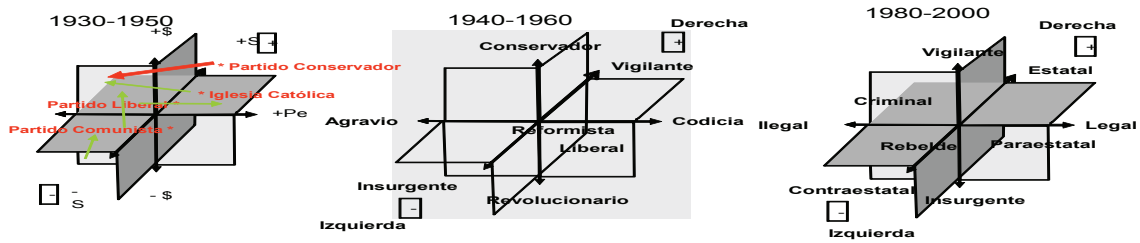
La coexistencia de oposiciones de tres estados distintos del campo político agonístico colombiano actualiza las posiciones, las oposiciones, las categorías y los juicios acerca de las prácticas y de sus agentes. Al final del siglo XX se hibridan las formas de movilización de los estados anteriores articulando agentes por nuevas y viejas relaciones de oposición, producto de diferentes formas de histéresis del campo. La permanencia de las Farc o de las FF.AA., a lo largo de los tres estados del campo esquematizados, verá su transformación a lo largo de tres condiciones estructurales distintas y de las diferencias esenciales en las formas de movilización armada de las distintas generaciones de guerreros y guerreras que las componen⁹. El estado actual del campo del conflicto armado no implica la superación, sino la convivencia de principios de organización y oposición diferentes, que corresponden a la coexistencia de modos de producción social y reproducción generacional de las disposiciones políticas antagónicas y agonísticas.

Las formas de movilización armada de finales del siglo XX, lejos de corresponder a un solo campo dominante, articulan procesos y oposiciones anteriores.

Tres formas de movilización armada pasan en este periodo, desde prácticas de *desafección sediciosa* en la elite dominante, y posiciones *vigilantes* y *revanchistas* de grupos intermedios con disposición rebelde y acción política reformista, hasta la configuración de un polo revolucionario, en el margen, con *disposición insurgente* y plataforma *marginalista*. Estas distinciones alteraron y le dieron un matiz y un significado local y temporal a la polaridad política izquierda-derecha, articulada por el cruce de tres planos: rebelde-vigilante en la expresión o acción guerrera, codicia-agravio en la dimensión moral, y revolucionario-reformista en la dimensión política o estratégica; pero también en el cruce entre las formas legales e ilegales de incorporación armada y de las motivaciones económicas o políticas de tal movilización.

⁹ Para mayor detalle remitirse al capítulo tercero de Castellanos (2009).

El campo político nacional e internacional: 1930-2000



Esquema 3. Transformaciones del campo político nacional 1930-2000 a partir de la dinámica de las polaridades política, moral y económica

La línea de tensión que opone las formas típicas de movilización armada, que van desde la propiamente instrumental y económica de la delincuencia común y la vigilancia privada, pasan por la guardia penitenciaria y las distintas fuerzas armadas, y se contraponen con las guerrillas, pierde sus márgenes claros y las distinciones formales durante el final de la década de 1990 y comienzos de la primera década del 2000. La lucha simbólica para negar o recuperar el significado revolucionario de la insurgencia armada y la legitimidad de las FF.AA. como autoridad positiva respecto de la recuperación de hegemonía de la violencia por parte del Estado, hizo parte del núcleo de las oposiciones vigentes al momento en que los jóvenes guerreros y guerreras de este estudio tomaron la vía guerrera.

La historicidad del campo de articulaciones políticas del conflicto interno alteró los polos de distinción de lo propiamente político y lo propiamente económico, así como los límites entre lo legal, lo ilegal y lo legítimo, distribuyendo de manera distintiva las fracturas detrás de las formas de movilización armada. El análisis específico, a partir de los sujetos efectivamente movilizados a cada uno de los espacios, trata de mostrar cómo en la práctica la presencia de límites y contrastes en algunas dimensiones, pero también la combinación o preponderancia circunstancial de la *pragmática guerrera*, alteró la relación medios-fines. Un mapa de relaciones oposicionales entre los agentes armados iniciando el siglo XXI, muestra la siguiente distribución:

Polos de distinción	Legal	<i>Legítimo</i> - Ilegal
Político	FF.AA.	Guerrillas
Económico	Vigilancia	Paras, delincuencia

Esquema 4. Polos de distinción política, económica y legal de las agencias de movilización al inicio del siglo XXI

La dinámica reciente del conflicto atraviesa por tres momentos estructurales, que fueron componiendo las relaciones y re-creando las posiciones de los viejos y nuevos agentes inmersos en la confrontación política y en sus manifestaciones armadas. La presencia de gran parte del conjunto de oposiciones de la Guerra Fría, transformaron los ejes de oposición, poniendo en el centro de la disputa, como eje articulador, al Estado y su capacidad de coerción física, lo cual amplió la fortaleza de las oposiciones legal-ilegal y económico-político, señalando la presencia o ausencia de incentivos políticos o económicos en el espacio de la movilización. Como resultado de ellas, las formas típicas de la movilización se entremezclaron haciendo cada vez más difícil la puesta en contraste entre ellas.

La pérdida de los límites entre las ofertas de movilización armada durante la década de 1990 y la disminución de los contrastes categóricos de la movilización política, generaron una mayor versatilidad de las demandas de guerreros y guerreras, y de los requisitos para la incorporación armada. Los *mercados de violencia*¹⁰ en Colombia tomaron, al final del siglo XX, un dinamismo insólito propio de una simplificación de la oposición legal-ilegal, un crecimiento conjunto de las demandas y de las ofertas guerreras en todo el espectro del campo del conflicto interno, y un aumento de los incentivos económicos en las propuestas de movilización. Lo político, propio de un campo enrarecido, no desapareció como eje articulador de la disposición agonística, sino que pasó a un segundo lugar, frente a la ampliación de la capacidad financiera de los demandantes.

La última década del siglo pasado estuvo caracterizada por la consolidación de un *sistema de guerra* articulado a una eficaz fuente de financiación alrededor de la producción y el combate de la producción de cocaína. Este contexto económico permitió el crecimiento de todos los frentes relacionados con el conflicto interno, y de las ramas independientes, legales e ilegales, de provisión de ofertas de servicios de seguridad y coacción (por lo menos la duplicación de la relación hombres-arma

con respecto a la década anterior¹¹). La consecuencia fue el crecimiento geométrico de todos los ejércitos y la expansión del conflicto a lo largo y ancho de toda la geografía nacional. No solamente porque crecieron la guerrilla o los paramilitares, sino también porque crecieron rápidamente los otros ejércitos que son, en términos brutos, el 90% del pie de fuerza movilizado.

Este escenario transicional de reordenamiento de las polaridades políticas coincidió con la dinamización cualitativa y cuantitativa de los mercados de violencia en Colombia, donde se produjo la movilización guerrera de los jóvenes y las jóvenes entrevistados en este estudio. El análisis que sigue se centra en las oposiciones, posesiones y disposiciones que están detrás de las distintas trayectorias guerreras que ellos y ellas trazaron. La composición de esos elementos dibuja el horizonte de las formas actuales de la movilización armada en Colombia y permite puntualizar la génesis histórica y las particularidades de su disposición guerrera.

Terminando el siglo XX la sociedad colombiana experimentó una serie de transformaciones en todos los órdenes que hicieron que el espacio social que originó la confrontación interna sea hoy completamente distinto: una población con niveles de escolarización mayor, fruto de un proceso lento de universalización de la educación primaria desde comienzos de la década de 1970, que ya cubre a casi el 90% de la población, y la ampliación de los niveles secundario y universitario de educación a grupos de población nuevos. En el plano político institucional la descentralización administrativa le proporcionó más preponderancia a la política y al desarrollo local, lo cual aumentó las distancias entre unas regiones y otras, así como la ampliación de las apuestas y disputas por el poder local. La Nueva Constitución Política fue el escenario formal de legalización de un nuevo pluralismo político por fuera del bipartidismo, que permitió la expresión de posiciones políticas anteriormente expresadas en la oposición armada, las cuales, ahora cooptadas por el polo dominante, fortalecerían el acuerdo frente al sistema político vigente. Todo ello coincidió, entrada la década de los noventa,

¹⁰ Para un desarrollo de la noción de “mercado de violencia” remitirse a Kalulambi (2003); para una revisión en detalle de la dinámica del mercado de la violencia en Colombia en la década de 1990 y comienzos del 2000, remitirse al capítulo cuarto de Castellanos (2009).

¹¹ Los cálculos realizados en el capítulo cuarto permitieron establecer que, teniendo solamente en cuenta el pie de fuerza de las FF.AA. y de la seguridad privada, y los estimativos de guerrilla y paramilitares, se pasó de alrededor de trescientos mil a seiscientos mil hombres-arma entre comienzos y finales de la década de 1990 (Castellanos, 2009).

con la incorporación plena de Colombia en el modelo de desarrollo neoliberal de economía abierta, en donde se compite -como en los modelos económicos de enclave- por una inversión extranjera que dinamice la producción interna atraída por el bajo costo de la materia prima y de la mano de obra. La apertura de la economía trajo consigo también la apertura del espectro electromagnético y de las comunicaciones por televisión e internet, y el aumento del protagonismo de la política internacional multilateral e intervencionista en los asuntos internos¹².

El mercado laboral hace parte de la estructura de oportunidades y constricciones a las que se enfrenta cada nueva cohorte de la *población económicamente activa* -PEA-. El país pasó en treinta años de una estructura demográfica piramidal, progresiva, a una forma de campana, en la que se duplicó la población entre las décadas de mil novecientos sesenta y mil novecientos ochenta, lo que le permitió disfrutar al final del siglo de una suerte de *bono demográfico*, representado en un superávit de PEA mas escolarizada y urbana, lo que en términos de la teoría del capital humano, representaría un chance importante. Pero el sistema productivo no se armonizó suficientemente con el educativo, y en lugar de aumentar el crecimiento y la riqueza social se generaron, con la diversificación, la tecnificación e internalización de la economía, mayor desempleo, informalidad y precarización de la clase trabajadora. La tercerización de la economía, al lado de la urbanización, aumentaron la proporción de fracciones emergentes de clase media, con menores niveles de adscripción a los conflictos tradicionales que atravesaban la sociedad colombiana y con mayor disposición a experimentar una modernización secularizada de la iglesia y el bipartidismo tradicional, más preocupada por su bienestar particular y menos adscrita a ideales o movimientos colectivos.

El crecimiento de los grupos irregulares fue mucho más pronunciado en los noventa. La reacción del Estado con el crecimiento y tecnificación de las fuerzas regulares vendría una década después. La seguridad privada mantuvo un crecimiento constante desde comienzos de

la década de los ochenta, logrando representar la mitad de los puestos asociados al sector defensa. El crecimiento del sector de vigilancia privada es un buen indicador del crecimiento de los mercados de violencia pues, en un mercado abierto, la inversión en protección suele ser proporcional al riesgo. Se estructuró y se formalizó así un mercado jerarquizado de seguridad privada (legal e ilegal, formal e informal) equiparable a la estructura de rangos del ejército a donde se reintegran los reservistas, capitalizando su experiencia guerrera.

Desde comienzos de la década de 1990 se crearon más de cuatrocientos mil puestos de mano de obra poco calificada en el sector defensa. Haciendo un cálculo somero, fueron alrededor de trescientas mil las personas que se involucraron en actividades ilícitas, de manera adicional. En el ámbito estatal se ensanchó un mercado segmentado que no solamente incorporó mano de obra poco calificada (aunque sea el grueso), sino que, y correspondiente con una mayor tecnificación de la guerra, se aumentaron los requisitos y las posibilidades de incorporación de población mejor calificada y con mayor escolaridad. En relación con ello, los niveles de formación de las FF. AA. certifican títulos académicos en continuidad con el mercado laboral (técnico en seguridad para los reservistas que han prestado servicio militar, tecnólogo para los suboficiales o profesional para los oficiales), equivalentes a la estructura piramidal de la organización castrense y homóloga a la estructura laboral.

Este dinamismo del mercado de violencia coincidió con dos elementos adicionales. Un escenario de desregulación del empleo y altas tasas de desempleo e informalidad producto del ajuste neoliberal a la legislación, las privatizaciones y el quiebre de la agroindustria, al mismo tiempo que se incrementó el peso relativo de la PET. Un escenario social y laboral con poca elasticidad para incorporar a una oferta en aumento de nuevos segmentos de trabajadores y trabajadoras, pocos y medianamente calificados, frente al dinamismo de los mercados de violencia, trajo como consecuencia obvia una mayor capacidad de cooptación e incorporación armada. Los mercados de violencia estaban, durante la década de 1990, en capacidad de competir con incentivos equivalentes o mejores, aunque no lo necesitaran, a los puestos del mercado laboral legal. Ofrecían posibilidades de ingreso,

¹² Los principios que articulan la movilización se han diversificado en agentes, móviles y formas. Lejos de estar en un panorama de oposiciones duales y contrastes que hacen fácil situar y calificar a los agentes o a sus acciones, los límites y las espacialidades se difuminaron.

estabilidad, carrera, oportunidades, respaldo y beneficios simbólicos, que otros sectores dinámicos en la generación de puestos de trabajo no eran capaces de equiparar. La incorporación masiva o la disposición a la incorporación a las FF. AA., así como a la vigilancia, el narcotráfico y el paramilitarismo, se convirtieron en una opción económicamente rentable y simbólicamente aprobada para amplios segmentos sociales en proceso de incorporación al mercado de trabajo.

No es posible analizar la movilización armada solamente como efecto de una particularidad de los mercados laborales para los nuevos contingentes de la PET. Se debe analizar también una variable que tiene que ver con las dinámicas de la movilización política y moral en los diferentes espectros políticos, a saber: el impacto de la represión y persecución al movimiento social como fuente de agravio y movilización rebelde, el efecto de las masacres en la radicalización de segmentos sociales e individuos, de la represión a las marchas cocaleras y a los paros regionales, de los magnicidios y de la persecución a los nuevos movimientos sociales a comienzos de la década de 1990. O en el otro polo del espectro político, el fortalecimiento de las opciones guerreras dentro del Estado, como ayudante o facilitador de la movilización voluntaria hacia las fuerzas armadas. Este proceso se da especialmente con la iniciativa ideológica y material que logra el Estado después de la ruptura de los diálogos de paz en el Caguán en 1999; proceso que había estado henchido de una gran expectativa por el potencial cierre de un conflicto largo y agotador. Incorporarse a las FF. AA. en ese contexto, tenía como incentivo estar en la parte fortalecida y simbólicamente reconstruida de la contienda, en la que defiende el interés general, opositora a prácticas de terrorismo y secuestro, como se había estado construyendo en las agendas política y mediática.

Entrar a la guerra como miliciano o miliciana no es una opción laboral, pues los movimientos guerrilleros no los sostienen; ellos y ellas tienen que seguir trabajando para su sustento, y las actividades de la milicia se hacen en *horas extras*. Luego de un tiempo, que pueden ser años en el movimiento, ya se vuelven *guerreros de tiempo completo*. Entrar a “prestar el servicio”, si bien es una obligación, también es la oportunidad de pagar un requisito para ingresar al mercado laboral formal, por lo cual se convierte en un costo de oportunidad que

separa de la esfera productiva a un trabajador o trabajadora, durante dos años (para el caso de los soldados regulares)¹³. Pero si bien el pie de fuerza de las guerrillas se incrementó sustancialmente, casi se duplicó, eso tan sólo representa alrededor del 5% de los *nuevos puestos de trabajo* del mercado de violencia¹⁴; por lo tanto, si bien la movilización política es crucial, durante la ventana de observación de este estudio no comparte un momento insurreccional de movilización masiva, por altas que sean las cifras de crecimiento relativo de los ejércitos irregulares. Esa dimensión queda pues para un análisis posterior, que permita poner en su justa medida el espacio de oportunidades y constricciones descrito en la dinámica del mercado laboral y del mercado de la violencia, incluido como un componente esencial y dinamizador de la economía nacional durante las dos últimas décadas.

En el periodo 1990-2004 la estructura de ingresos no se ha transformado, pero se ha hecho más inequitativa. Si bien no hay un nivel de causalidad entre la acentuación de la inequidad y el dinamismo de los mercados de violencia, sí hay una relación entre el crecimiento de la inequidad, por ejemplo expresado en el comportamiento del coeficiente de Gini y en el crecimiento de la población carcelaria¹⁵. La exclusión no es un efecto colateral sino un resultado directo y propicio para el modelo neoliberal: la pobreza permite mayores ganancias para los capitalistas, crea sujetos que se auto-victimizan por su situación y se convierten en *emprendedores y emprendedoras* dispuestos a todo, mano de obra barata, y cuando no, *empresarios y empresarias de la muerte* algunos. La criminalidad y la migración se convirtieron en una opción para amplios sectores de la población, pero quienes migraron habían acumulado niveles mayores de preparación escolar (Portes & Hoffman, 2003). Los nuevos puestos de trabajo se generaron especialmente para los grupos con escolaridad media (entre 5 y 10 años). La mano de obra juvenil,

¹³ La consecuencia no es la misma para los soldados bachilleres, pues ellos hacen parte, excepto el porcentaje que estudia y trabaja, de la población económicamente dependiente.

¹⁴ Las guerrillas, haciendo estimativos gruesos, pasaron de 20 mil a cuarenta mil. Mientras que el pie de fuerza total pasó de trescientos mil a más de setecientos mil (incluidos FF.A.A. y vigilancia).

¹⁵ Una revisión de esta relación en el anexo 62. Correlación Gini y población carcelaria 1990-2000 de Castellanos (2009).

poco escolarizada, con amplias diferencias entre las cabeceras urbanas y el “resto” rural,¹⁶ fue afectada por las mayores tasas de desempleo: para la PEA entre 12-24 años, de 35%, entre 1999 y 2000¹⁷. Entre los 19 y los 22 años de edad hay un limbo: ni estudio ni trabajo, que lo encubrió en parte la movilización armada, como opción ocupacional.

El campo del conflicto armado colombiano tiene una estructura con historia y una configuración particular a finales del siglo XX. El espacio de oposiciones esbozado en el Esquema 3, marcó un conjunto diverso de opciones y oportunidades de incorporación al conflicto, y por el otro lado, formas de ingreso al mercado (laboral o de violencia). Una vez examinado el *campo* del conflicto interno armado, su génesis y su estado particular como mercado a finales del siglo XX, se identifican las condiciones particulares con las cuales se insertaron una muestra de *jóvenes guerreros*.

4. Condiciones, trayectorias y disposiciones para la movilización armada

A continuación reviso los factores de distinción y las agrupaciones que surgen en cuanto a las condiciones sociales diferenciales, las trayectorias y las disposiciones, para al final analizar su integración e identificar los procesos generales de articulación y producción actuales de las distintas formas de movilización armada. En este acápite desarrollo el Esquema 1 de la movilización armada propuesto arriba.

En la tradición de investigación social clásica, la clase social articula la idea de que es fuente de movilización de intereses contrapuestos, especialmente relacionados con relaciones de dominación y explotación en el mundo del trabajo (marxista) o de desigualdad o inequidad en el mercado y en las oportunidades (weberiana). La idea de que las condiciones sociales desiguales articulan formas de conciencia social y política dispares, también está detrás del uso corriente de la clase social, como variable explicativa o interviniente en la explicación sociológica. Si bien la clase social no

tiene un papel explicativo en este estudio, es un factor estructuralmente determinante que articula una relación histórica y objetiva de producción de las diferentes formas de movilización armada, como condición social y dimensión que constriñe el conjunto de posibilidades vitales de los sujetos.

En cuanto a la delimitación de la condición social establecí un modelo que combina tres factores para la distinción de las clases sociales y de sus estilos de vida: ingresos, consumos e integración urbano-rural, así como la relación de posesión con capitales eficientes en la movilización armada, como son la escolaridad, el *capital social* y los capitales específicos de orden *agonístico* y *guerrero*. La posición en la estructura ocupacional la incorporamos para analizar la dirección de la trayectoria social a partir de la comparación con el lugar en la estructura ocupacional de los padres y madres. Dos principios opuestos articulan las oposiciones entre los capitales efectivos, y se constituyen en formas distinguibles de movilización política armada. El capital social se acumula en dirección inversa al capital escolar, por una parte, y por otra, el ingreso/consumo disminuye del campo a la ciudad. El capital escolar y la participación, como especies de capital social, no son determinantes en la construcción de las diferencias a partir de un umbral mínimo de oferta y cubrimiento del servicio educativo, como sí lo son la polaridad urbano/rural y la situación familiar. Estas especies de capital adquieren una importancia estratégica no tanto en el espacio de las relaciones objetivas, sino en el espacio de las disposiciones, en tanto la construcción de las *disposiciones políticas* y del *capital guerrero*, estará íntimamente relacionado con la relación escolaridad/trabajo. En general, se marca una distinción entre *poseedores*, *huérfanos* y *desclasados* de la correlación de las categorías analizadas.

El ámbito de oposición de las condiciones en los tres primeros planos factoriales, puede ser esquematizado de la siguiente manera:

¹⁶ A nivel nacional, el 56% de los sujetos menores de 18 años permanece estudiando, 64% en las cabeceras y 33% en el área rural; a partir de los 19 años el índice nacional se reduce al 23% (Cijus, 2004).

¹⁷ Representan: 3.706.591 personas en el año 2005 de un total de 5.234.848 hombres y 5.355.411, mujeres; 94% de los sujetos menores de 14 años que trabajan, lo hacen en el sector informal (Cijus, 2004)

Eje 1	Ausencia de capital escolar Peor situación personal y familiar Condición rural	Capital escolar combinado (heredado e incorporado) Mejor situación familiar, Baja o nula disposición a la participación política Baja agregación en formas de capital social comunitario característico de las familias urbanas de clase media
Eje 2	Hombres Altos costos personales	Mujeres Bajos costos y riesgos en la movilización
Eje 3	Baja o nula valoración de capital agonístico y Guerreros voluntarios Altos costos familiares (ruptura familiar) Capital social organizativo Opciones laborales	Buena valoración del capital agonístico Guerreros de carrera Bajos costos familiares Inexistencia de capital social organizativo Sin opciones laborales

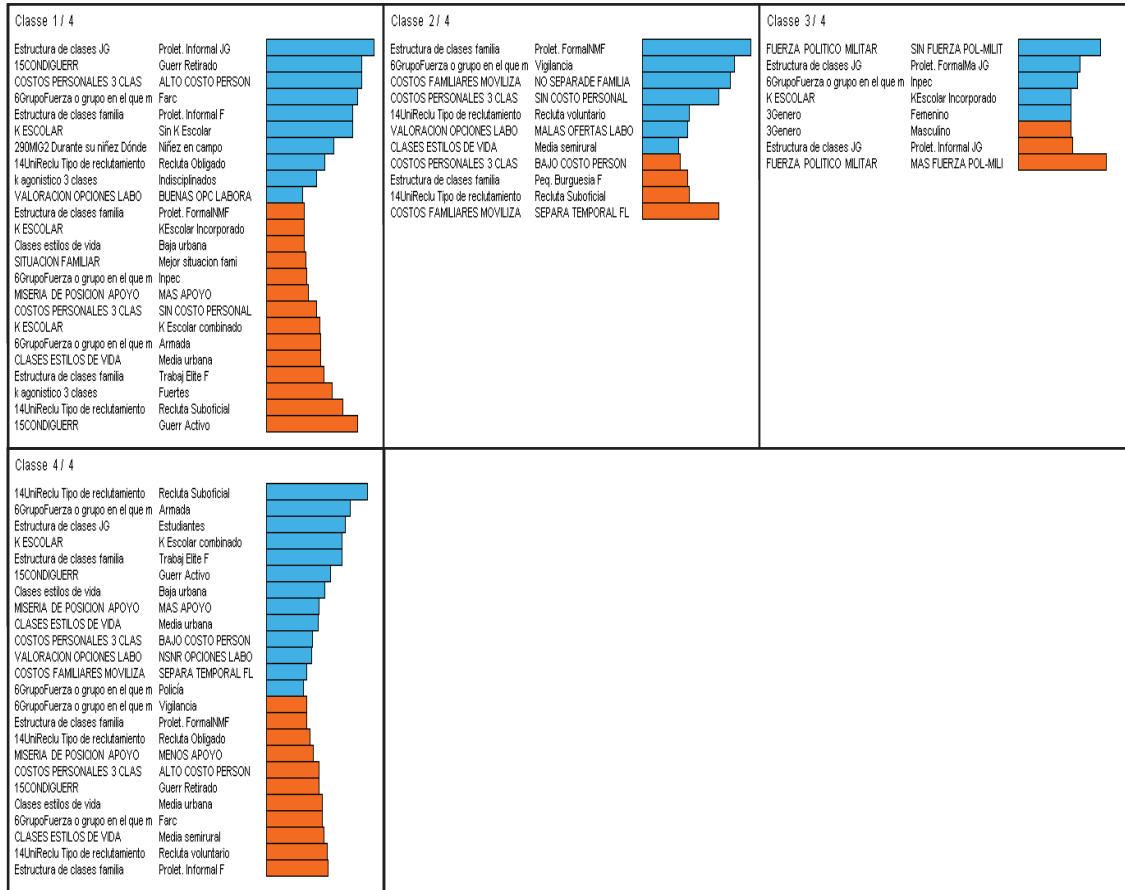
Esquema 5. Síntesis oposición tres planos factoriales de las fuentes de movilización armada

Con el cruce de estos ejes se pueden identificar cuatro clases de condiciones de existencia frente a la movilización: un primer grupo de trabajadores y trabajadoras manuales, hijos e hijas de campesinos y campesinas o de trabajadores y trabajadoras manuales urbanos, con poca acumulación de capital escolar y agonístico, que en general ingresan a las milicias producto de su propia desposesión. En esta clase (1/4 del Esquema 6) se acercan los *exmiembros* de las Farc, de las Auc y los soldados campesinos del Ejército. Son la *tropa movilizada* por coacciones objetivas explícitas. La segunda clase (2/4) acerca al proletariado manual que se moviliza como opción laboral, especialmente hacia la vigilancia y la policía, producto de evaluar las pocas oportunidades laborales que encuentran. Su movilización armada es laboral, temporal, poco estable, en la cual transan alguna disposición

agonística y, a veces, pequeñas acumulaciones de capital guerrero producto del servicio militar, y se incorporan como *técnicos* o *técnicas* y *operadores* u *operadoras* de violencia.

La tercera clase separa a los miembros de la guardia carcelaria (3/4), con capital escolar, condición social media, capital escolar incorporado mayor que el de sus padres y madres, quienes no se movilizan hacia una opción armada sino a un empleo fijo, son *empleados* y *empleadas manuales de la violencia*. No transan capital agonístico corporal sino moral y compiten a través de habilitaciones escolares mínimas por un trabajo fijo y una carrera estable, regularmente remunerada pero viable en el conjunto de las opciones que se les presentan. Los antecedentes familiares son determinantes para el acceso a la información y para la construcción de esta orientación como viable.

Variable: Coupure 'c' de l'arbre en 4 classes - Valeurs-test



Esquema 6. Cuatro clases de agrupación por condiciones de existencia eficientes para la movilización armada¹⁸

La cuarta clase reúne a los alumnos y alumnas de las escuelas de oficiales y suboficiales (4/4). Son estudiantes, hijos e hijas de clase media urbana, casi todos y todas con capital escolar heredado e incorporado y apoyos familiares y personales para la vía que eligieron. Su movilización implica pocos riesgos, algunos costos de entrada pero no consecuencias negativas para sí o para su familia, más allá de las separaciones temporales, producto mismo de su institucionalización marcial; son

profesionales de la guerra. Al extremo están los alumnos y alumnas de las escuelas de oficiales, con su propia jerarquía interna.

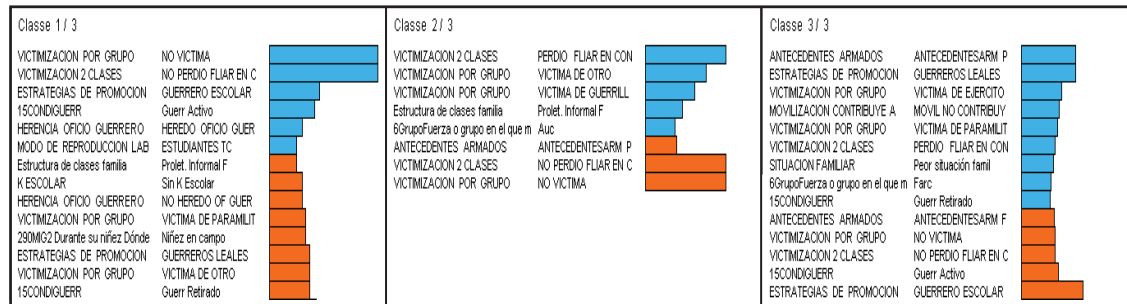
En cuanto a la trayectoria se pueden identificar tres senderos. Por un lado los *guerreros y guerreras escolares* (clase 1/3 del Esquema 7), quienes están haciendo carrera, producto en parte de la herencia del oficio pues muchos de ellos y ellas tienen antecedentes familiares relacionados. No han sido víctimas, ni han perdido familiares en el conflicto, pese a sus relaciones con la milicia. Su movilización es más una estrategia de reproducción familiar asociada a un *oficio estable* y a una *carrera segura*. Pese a sus peligros, la guerra contribuye y ha contribuido a su movilidad social ascendente. Una segunda trayectoria (clase 2/3) reúne a quienes entraron a la *guerra* producto de la compulsión misma de un conflicto de baja intensidad y larga duración que

¹⁸ Este gráfico, como los siguientes 7 y 9, representan la fuerza de atracción o repulsión de las modalidades o dimensiones cualitativas analizadas que se reúnen en un espacio factorial para conformar las agrupaciones. Funciona como dos opuestos: las barras azules aparecen juntas en la medida expresada por el tamaño de la barra. Del lado contrario, y en la medida expresada por la barra roja, esas modalidades no aparecen o están en el lado contrario del eje factorial. Es una gráfica producida mediante análisis de clasificación en el programa Spad 6.0.

deja en su camino miles de víctimas del conflicto. La dinámica misma de la guerra contribuye a la producción y reproducción interna de estelas de guerreros producidos por su misma contingencia. Una tercera senda (clase 3/3) muestra un conjunto de *jóvenes guerreros y guerreras* con antecedentes armados y de victimización asociada a ellos y a ellas,

pues sus seres cercanos han participado activamente en el conflicto. Ellos y ellas se movilizaron para continuar con una causa, con un movimiento con el cual se sintonizan. A diferencia de los primeros, se encuentran en una situación social descendente; la guerra no les ha servido para mejorar, ni ha sido un *buen negocio*.

Variable: Coupure 'b' de l'arbre en 3 classes - Valeurs-test



Esquema 7. Tres clases de trayectoria guerrera

Al conformar las clases de disposición se generan tres factores de diferenciación. En el primero se oponen los *subversivos* y *pasotistas* con los *reformistas* y *conservadores*¹⁹. Los dos primeros sostienen una relación ambivalente con la democracia, no apoyan al gobierno, no se adscriben explícitamente a los valores de la democracia liberal, no respetan a las instituciones democráticas ni al sistema político colombiano y se orientan por formas de movilización que consideran desprestigiadas, aunque participan de formas de organización comunitaria con alguna frecuencia. Su movilización no les ofrece incentivos económicos y no contribuye en el corto plazo a sus objetivos. Expresan una disposición mortal, pero no articulan ni localizan la utopía que los mueve a ello. Son más el fruto de una disposición agonística que ética. Se oponen a los reformistas, *guerreros* y *guerreras pragmáticos* que no querían incorporarse, y no expresan una disposición agonística extrema o mortal; quienes consideran que el país es muy democrático, comparten los valores liberales, pero su movilización se localiza en una utopía personal y familiar, antes que social o colectiva. En el segundo eje se distribuyen quienes dicen tener vocación o no tenerla, quienes se mueven hacia una movilización

prestigiosa o desprestigiada, y quienes tienen o no una disposición mortal. En este eje se oponen así, quienes tenían *buenas* ofertas laborales de quienes evalúan negativamente el mercado laboral, pues colocan amplias expectativas en él. En el tercer eje se oponen los autoritarios y autoritarias de los no autoritarios y de las no autoritarias, y quienes apoyan al gobierno de quienes no lo hacen.

El esquema 8 muestra así conjuntos diferenciados de formas de movilización armada regidos por un mercado ordenado por principios económicos, en donde la articulación es laboral, en continuidad de la transición familia-escuela-trabajo, y otro antieconómico en donde la moneda es el desinterés, la obligación moral y la entrega a la causa o el bien común. La combinación de incentivos, costos de ingreso y riesgos orientan las estructuras de movilización y ordenan la producción de las formas de movilización.

Una revisión de las cualidades distintivas que conforma las clases, permite articular tres modos básicos de disposición de acuerdo con la combinación y atracción de las distintas modalidades de disposición:

¹⁹ Ver los anexos 74, 75 y 76, tablas eje 1, 2 y 3 de disposiciones en Castellanos (2009).

Pocos incentivos Movilización desprestigiada Disposición mortal Disposición al cambio subversiva No respeto instituciones Sin vocación marcial, oportunismo vocacional Movilización no contribuye Atopia	Movilización sin prestigio Sin disposición mortal Poco respeto instituciones No sabe si contribuye Sin utopía	Incentivos económicos Movilización prestigiosa Mucho respeto instituciones Con vocación marcial. Movilización contribuye Utopía familiar y personal
<i>Idealismo práctico</i>	<i>Oportunismo vocacional</i>	<i>Pragmatismo idealista</i>

Esquema 8. Tres modos básicos de disposición agonística

El *oportunismo vocacional* articula una disposición a la movilización que surge al estar en el *movimiento*. Reúne una serie de cualidades paradójicas, como una disposición a dar la vida y a matar, que no están articuladas a unos fines explícitos, aunque se encuentren con una disposición política subversiva, dispuesta al cambio radical de las cosas. Consideran retrospectivamente que su movilización no contribuyó a fines explícitos de orden colectivo o personal, que no tenían vocación para la milicia, pero que se volvieron buenos guerreros y guerreras una vez estaban en el *movimiento* o en el cuerpo armado.

¿Qué los movilizó entonces? La coacción física pura o la presencia de incentivos de orden social, sentimental, y de una economía práctica o cotidiana, en contextos sociales o en situaciones personales de total desposesión. Si bien exponen un sentido de acción política subversiva (orientación hacia los cambios radicales del estado de las cosas), se exponen como *guerreros y guerreras egoístas*, que luchan por sí mismos y por su familia. Debido a su poca disposición a articular políticamente su movilización armada, surge una contradicción aparente, pues más allá de hacer parte de un grupo irregular, su utopía es atópica, no tiene lugar ni destino: pelean y punto. Una paradoja se expone: guerreros y guerreras que lo dan todo pero tienen poco para dar, más que a sí mismos; esperan poco pues se valorizan a sí mismos, en la misma dirección de lo que tienen y no de lo que dan.

Esta doble negación de los incentivos está

fuertemente articulada a la situación de encuesta, pues la *condición de desmovilización* hace que se tiendan a negar los incentivos simbólicos, ya que podría generar una alineación política y, por otro lado, que se nieguen los incentivos económicos, pues con ello se da la idea de total desprendimiento (que aumentaría el valor simbólico de su gesta guerrera). Ellos y ellas hacen parte, en su mayoría, del contingente de por lo menos trece mil *niños-soldados* que se incorporaron a la guerra interna después de 1995. Con poca escolaridad incorporada y heredada, son producto de un modo de reproducción generacional que combina tempranamente, y en disputa, el estudio con el trabajo. El trabajo los sacó de la escuela, y las estructuras de movilización los incorporaron siendo niños y niñas, o menores trabajadores y trabajadoras, especialmente en actividades agrícolas ilegales. Fueron, en su momento previo a la movilización, una suerte de *niños y niñas díscolos o problema*: desubicados, indisciplinados, desordenados, desobedientes, mentirosos e inseguros, que tienen poco respeto por las instituciones políticas. Dijeron que ingresaron voluntariamente, por lo cual muestran una alta disposición al sacrificio mortal. En una posición cercana, pero un poco más oportunistas, sin vocación militar y con antecedentes de victimización en el conflicto, se encuentran los desmovilizados y desmovilizadas de las Auc. Políticamente desprevenidos o desinteresados, son *carne de cañón* que entraron en la guerra dramática y circunstancialmente, y que

ahora evalúan, era una disyuntiva, en un mundo sin opciones.

El *oportunismo vocacional* es la disposición agonística resultado de “*hacer de necesidad virtud*”. Se volvieron *guerreros y guerreras* porque no había más que hacer, o porque era la mejor entre las pocas opciones que se les presentaron. No articulan ningún fin trascendental a su movilización armada, no consideran que contribuya a algo que aunque no tenga mucho prestigio, les da para vivir. La tercera forma sintética de disposición guerrera la hemos designado como una contradicción lógica, pero no práctica, como *pragmatismo idealista*. Ésta reúne buenos y positivos incentivos económicos y simbólicos propios de una forma de movilización prestigiosa que contribuye al logro de fines sociales y personales, por lo cual no solamente está articulada a una promesa de redención personal y social de sujetos respetuosos del orden institucional. Su idealismo viene de un cálculo de rentabilidad personal articulado o disfrazado con el cumplimiento de un deber moral de defender La Patria.

5. Formas de movilización armada

La combinación de condiciones, disposiciones y trayectoria, articula la conformación de cuatro formas básicas o típicas de movilización armada a finales del siglo XX. Voy a describirlas brevemente para luego sintetizar esta discusión.

Dos agrupaciones principales y dos subclases de disposiciones se construyen en el campo relacional descrito por los *jóvenes guerreros y guerreras* en este estudio, que surgen de las correspondencias entre 36 variables de segunda generación. Una primera forma de movilización de *guerreros y guerreras escépticos*, dispuestos para la agonía trágica pero sin fines explícitos, incursa en formas de movilización devaluadas, que nos les ofrece incentivos económicos explícitos a corto plazo. Vienen de un modo de reproducción familiar que combina estudio con trabajo, originarios casi todos del proletariado manual, con poco capital escolar heredado o acumulado; no piensan en la movilización armada como un trabajo -pues no tienen vocación para ello-, ni como una carrera, ni esperan o vislumbran la posibilidad remota de mejorar sus condiciones de vida y en algún momento “ayudar a la familia” a través de ella. Su

incorporación les acarrea altos costos personales y familiares y algunos de ellos y de ellas ingresaron impelidos por la victimización y por el agravio que produce la confrontación armada misma. Tienen poco afecto por el orden estatuido, que no los cobija, pues viven en las márgenes del sistema y en las condiciones de existencia más humildes.

Esta primera forma la compone una agrupación de *guerreros y guerreras retirados*, que responden evaluando retrospectivamente cómo su movilización les implicó altos costos personales y familiares, y pocos réditos económicos y simbólicos. Cargan con el estigma que impone la categoría *desmovilizado* de las Farc o de las Auc, lo cual tiene para ellos y ellas no solamente implicaciones legales, sino sociales y de seguridad personal. Fueron *reclutas voluntarios* que hoy se evalúan retrospectivamente como desobedientes e indisciplinados, sin vocación marcial, físicamente débiles y ahora políticamente escépticos; que ingresaron con poca escolarización y sin aspiraciones de carrera en la milicia, ni del logro a corto plazo de fines políticos. Engrosaron estos grupos casi todos como *niños o niñas-soldados*, que se formaron en la acción bélica como *guerreros y guerreras escépticos*, que desdeñan, ahora, las oportunidades que pudo plantearles su incorporación en cuerpos armados irregulares, aunque fueron milicianos y milicianas que hicieron parte de un cuerpo armado que los *embebió*.

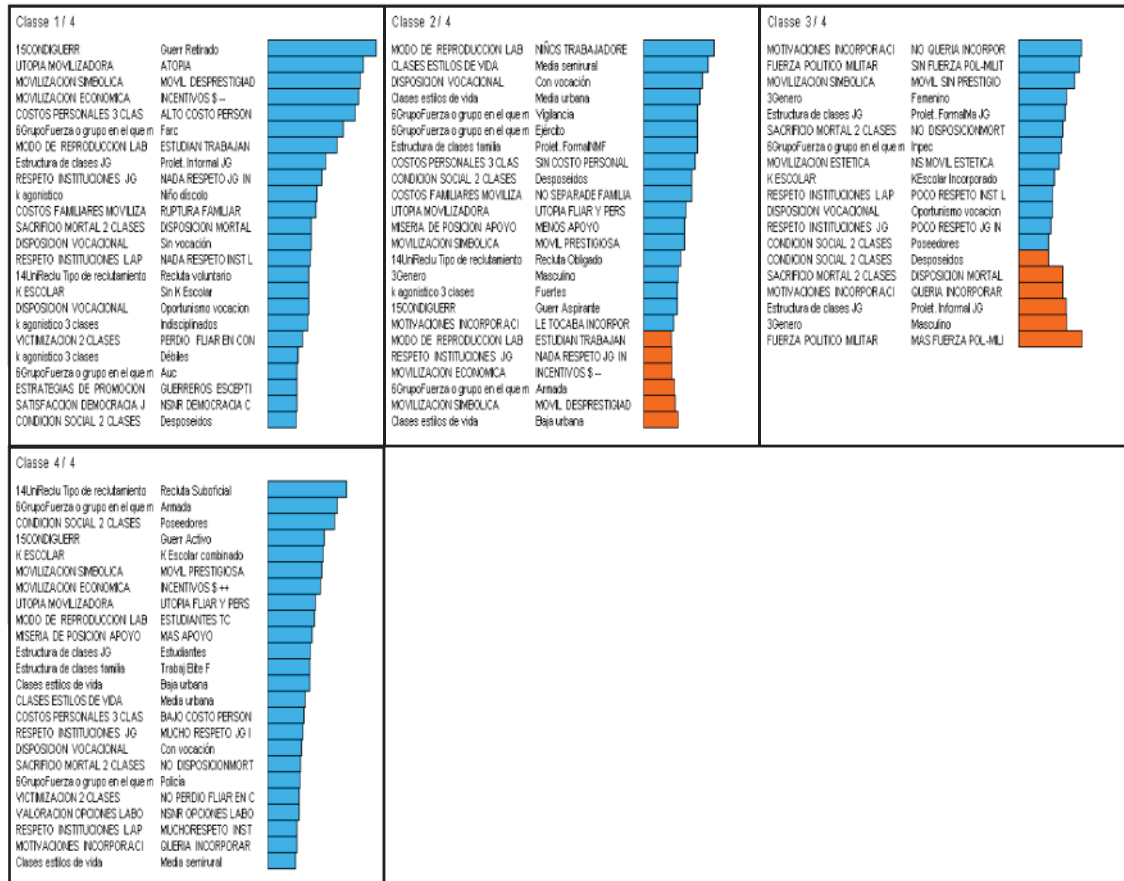
En la segunda forma cercana en el espacio a la anterior, encontramos a los niños y niñas trabajadores de los espacios semirurales, la mayoría del proletariado manual y no manual, a quienes la movilización armada no les comportó grandes costos: la suspensión temporal de ingresos en el caso del servicio militar en el Ejército o el cambio de empleo en el caso de ingreso a la vigilancia privada. A diferencia de los anteriores, construyeron una *vocación guerrera*; se sienten bien en lo que hacen, pues consideran que su movilización es prestigiosa; así no reciban el apoyo que tienen otros, no les implica separarse de la familia y pueden ayudarla. Son pues, *trabajadores y empleados o empleadas de la milicia*, no milicianos ni milicianas.

Otra de las formas (Clase 3/4 en el Esquema 9) está compuesta por los guardianes del Inpec, cuya movilización es *pragmática*, pues manifestaron que no querían incorporarse, que detrás de ella no hubo móviles o incentivos simbólicos, menos estéticos o sociales. Ninguna utopía hay incursa en

su reclutamiento, más allá del bienestar personal y familiar mediado por un puesto y una remuneración estable. Poseedores de un capital escolar medio, su elección es laboral, pues transan posesiones

intermedias por un puesto en la burocracia estatal. Tampoco confían o defienden el orden estatuido; su movilización es una ocupación, no una acción.

Variable: Coupure 'a' de l'arbre en 4 classes - Valeurs-test



Esquema 9. Cuatro formas de movilización armada

Cercanos a los anteriores, la otra forma polar de movilización armada, expuesta por la clase 4/4 (Esquema 9), reúne a un subgrupo que está motivado por opciones de movilización prestigiosa y prometedora, quienes confían en que su disposición agonística les servirá para *hacer carrera*. Su incorporación es una buena promesa pues suponen que ganan más de lo que les corresponde invertir, aunque la inversión para ingresar, en términos comparativos, sea alta. Pagan un costo

de oportunidad que tiene asegurada una buena tasa de retorno, aunque esto los plantea como inversionistas hábiles e informados en el mercado de las opciones laborales. Los altos costos de ingreso, suficientes para seleccionar a los aspirantes y a las aspirantes, se aminoran una vez están en el grupo, asegurando, “si se portan bien”, una carrera para el resto de la vida. En un escenario de opciones laborales y ocupaciones inciertas, en las que hay que jugársela, ésta es una promesa real.

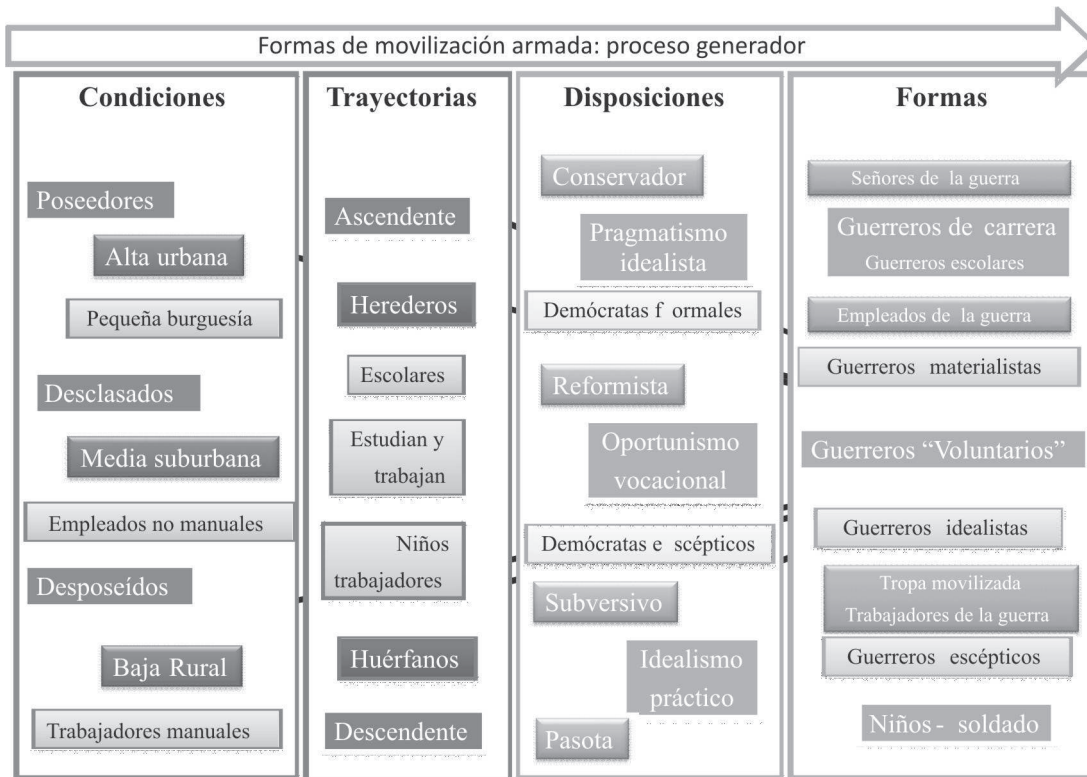
En un gradiente que combina diferentes grados de incentivos simbólicos y económicos, estructurados por categorías ocupacionales, rangos y jerarquías *establecidas* de facto entre las divisiones y tareas de la movilización armada regular y legal, se encuentra este conjunto, compuesto por los reclutas y las reclutas de la Armada, la Policía, la vigilancia y el Ejército. Orientados hacia una movilización prestigiosa o *prestigiada*, identifican incentivos económicos concretos (salarios, estabilidad, ascenso y oportunidades), que implican además bajos costos personales y familiares. No tienen antecedentes de victimización, luego sus móviles no se pueden asociar al agravio. Dicen tener vocación militar pero no expresan voluntad de sacrificio. Algunos fueron niños o niñas trabajadores, pero la mayoría son escolares que se incorporaron a las distintas estructuras de movilización armada luego de terminar el colegio. Su movilización armada es producto de una estrategia de reproducción escolar. *Guerreros y guerreras escolares*, autolocalizados políticamente a la derecha, expresan respeto y disposición por la defensa del orden institucional estatuido.

6. Conclusión: Un proceso generador de distintas formas de movilización armada

Una síntesis de las relaciones descritas en la triple conjunción de condiciones, trayectorias y disposiciones, que articulan las diversas formas de movilización armada, la encontramos en el Esquema 10. Este cuadro opera y articula la generación de formas de movilización armada de manera horizontal, como lectura privilegiada. He rehusado incorporar flechas que generen caminos específicos predeterminados de producción de las formas de movilización; en tanto, si la homología entre las condiciones, las trayectorias y las disposiciones permite establecer combinaciones recurrentes, hay un cierto dinamismo en la estructura social que amplía las combinaciones más frecuentes.

Las trayectorias incorporan el elemento dinámico, de corta duración, que permite establecer la historicidad de los sujetos y su capacidad de acción entre las condiciones y las disposiciones, y proporciona un escape del enfoque determinista que ve en el símbolo el reflejo de la realidad, como en la frase de Marx anunciada repetidamente: “la condición social, determina la conciencia” (Marx

& Engels, 2001 (1846)). La variación en las condiciones de existencia -como las variaciones en la estructura social-, es un proceso de más larga duración, que obliga a pensar los procesos de reorganización social y sus implicaciones en la conversión y reconversión de capitales, estrategias de producción y reproducción, que hacen pensable la historia de las familias y de sus miembros. El dinamismo de las disposiciones, si bien tiende a cierta estabilidad que hace pensable una ontología de los esquemas de acción y percepción de los agentes sociales como procesos históricos de incorporación e inculcación, tienen un dinamismo y una diversidad tal -en escenarios de producción simbólica abiertos, institucionalizados y masivos-, que no es fácil asirlos. Simplificar, al pensar los procesos de lucha por la representación incursos en la generación de las disposiciones políticas y éticas que hay detrás de los procesos de movilización de los sujetos hacia algún fin o propósito particular, es un riesgo necesario para poder dar razón de los esquemas que producen las prácticas en general, no solamente las prácticas de movilización armada. Con esa aclaración utilizo el modelo.



Esquema 10. Modelo del proceso generador de formas de movilización armada

Las formas de movilización armada, lejos de estar claramente separadas por las estructuras de movilización, por su carácter regular o irregular, legal o ilegal, político o económico, están conformadas por subjetividades producidas por la historicidad de una guerra prolongada de baja intensidad que ha consolidado un sistema de guerra interna como un conjunto dinámico y diversificado de mercados de violencia a finales del siglo XX y comienzos del XXI. Este contexto complejo implica la interacción creativa de por lo menos tres estados estructurales del conflicto, que pasan por la violencia partidista liberales-conservadores, las oposiciones magistrales comunismo-capitalismo e imperialismo-nacionalismo de la Guerra Fría, y los procesos de descolonización, hasta la recuperación republicana que opone a liberales contra iliberales etiquetados en lo sucesivo como demócratas y terroristas. Ese contexto articulador, en un escenario de desregulación de los mercados laborales, de aumento de la escolaridad de la población en edad de trabajar y de su peso relativo en la estructura demográfica, generó un escenario de poca elasticidad para la incorporación efectiva de los nuevos contingentes generacionales, disminuyendo

las condiciones de vida de amplios sectores medios y bajos que experimentaron procesos de movilidad social descendente. Esa atmósfera, de pocas oportunidades de integración y de realización del modelo de reproducción familia-escuela-trabajo productivo, dispuso a amplios contingentes de sujetos en condición juvenil a aceptar como viable la incorporación armada legal e ilegal.

Las formas de movilización armada articulan de manera creativa un conjunto de disposiciones éticas, políticas, corporales y lógicas, creadas en la propia trayectoria de los grupos sociales y de los sujetos, las cuales conducen a formas más o menos previsibles de dirección y coordinación. Los grupos sociales mejor posicionados en la estructura social con trayectorias sociales estables o ascendentes, a quienes la guerra prolongada no les ha implicado grandes costos vitales, han podido incorporar con éxito procesos de reproducción generacional a través de la transmisión de posiciones y posesiones, y se orientan circunstancialmente -especialmente como producto de la herencia del oficio- hacia opciones ocupacionales en los rangos medios y altos de la jerarquía castrense.

Al mismo tiempo, los procesos de desclasamiento

y movilidad social descendente de sectores medios y bajos, tanto urbanos como rurales, no necesariamente comprometidos con la defensa del régimen político e institucional vigente, se orientaron hacia formas de movilización armada que recuperan su capacidad de producción de incentivos económicos y políticos que atraeron nuevos contingentes de jóvenes que encontraron posible capitalizar sus disposiciones agonísticas por posiciones de bajo rango en sectores dinámicos de cuerpos armados legales e ilegales.

En la parte baja de la pirámide están los trabajadores y trabajadoras manuales, especialmente agrícolas en el margen rural o semiurbano, que han visto disminuidas sus condiciones de vida y fueron lentamente lanzados a economías de subsistencia, cuando no a circuitos de economía ilegal. En el margen del sistema político han construido disposiciones prácticas de resistencia y de distancia escéptica del sistema institucional y de sus valores dominantes, disposiciones que reproducen actitudes políticas que se disgregan entre la insumisión y el desencanto. En pocas palabras, la posibilidad de articular propósitos superiores y utopías políticas pasa por el tamiz del escepticismo histórico de sus posibilidades o de la soledad de las alternativas, cuyo lado más triste y débil son los niños/niñas-soldados.

Lista de referencias

- Alape, A. (1989). *Las vidas de Pedro Antonio Marín. Manuel Manuralanda Vélez Tirofijo*. Bogotá, D. C.: Planeta.
- Arjona, A. & Kalyvas, S. (2007). Insurgent and contrainsurgent recruitment: an analysis or survey data from Colombia. *Draft*, 37.
- Becker, H. (2006). Notes sur le concept d'engagement (Traduction). *Revue Traces*, pp. 177-192.
- Bourdieu, P. (2000 (1972)). *Esquisse d'un theoria de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Castellanos, J. (2008). *Formas actuales de la movilización (política) armada de los y las jóvenes en Colombia*. Manizales: Proyecto de tesis para optar al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde.
- Castellanos, J. (2009). *Formas actuales de la movilización Armada. Una aproximación prosopográfica*. Universidad de Manizales-Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde: Tesis presentada para optar al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Dirigida por el Dr. William Fernando Torres Silva.
- Cijus (2004). *Empleo y juvenutd: En busca de alternativas. La situación laboral de los jóvenes*. Bogotá, D. C.: Programa Presidencial Colombia Joven – Pnud. Universidad de los Andes. Facultad de Derecho.
- Collier, P. (2003). *Guerra civil y políticas de desarrollo. Cómo escapar de la trampa del conflicto*. Bogotá, D. C.: Banco Mundial, Alfaomega.
- Gates, S. (2002). Recruitment and allegiance. The microfoundations of rebellion. *Journal of conflict resolution*, pp. 111-130.
- González, F., Bolívar, I. & Vásquez, T. (2003). *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. Bogotá, D. C.: Cinep.
- Gutiérrez, F. (2004). Criminales y rebeldes: Una discusión de la economía política del conflicto armado desde el caso colombiano. *Estudios Políticos* (24), pp. 37-71.
- Kalulambi, M. (2003). *Perspectivas comparadas de mercados de violencia*. Bogotá, D. C.: Alfaomega.
- Kalyvas, S. (2004). La ontología de la “violencia política”: acción e identidad en las guerras civiles. *Análisis político* (52), pp. 51-76.
- Kalyvas, S. & Kocher, M. (2006). How free “free ridding” in civil wars? Violence, insurgency, ad the collecive action problem. *Yale's comparatives politics workshops*, pp. 1-46.
- Kaplan, D. & Manners, R. (1979). *Introducción crítica a la teoría antropológica*. México, D. F.: Nueva Imagen.
- Laclau, E. (2004 (1985)). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, C. & Engels, F. (2001 (1846)). *La ideología alemana*. Bruselas: Progreso.
- Mauger, G. (2006). *Les bandes, le milieu y la bohème*. Paris: Bilan.
- Melucci, A. (2002). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia* (1ª Reimpresión ed.). México, D. F.: El Colegio de México.

- Moore, W. (1995). Rational rebels: overcoming the free-rider problem. *Political Reserach Quarterly*, 48 (2), pp. 417-454.
- Olson, M. (1992). *La lógica de la acción colectiva. Bienes públicos y la teoría de los grupos*. México, D. F.: Limusa.
- Portes, A. & Hoffman, K. (2003). La estructura de clases en America Latina: composición y cambios durante la era neoliberal. *Desarrollo Económico*, 43 (171), pp. 355-387.
- Ragin, C. (2007). *La construcción social de la investigación. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre, Universidad de los Andes, Sage Publications.
- Roldán, M. (2003). *A sangre y fuego. La Violencia en Antioquia, Colombia. 1946-1953*. Bogotá, D. C.: Icanh/Fundación para la promoción de la Ciencia y la Tecnología.
- Rubio, M. (1998). Rebeldes y criminales. Una crítica a la tradicional distinción entre delito político y el delito común. En J. Arocha, F. Cubides & M. Jimeno. *Las violencias: inclusión creciente*, (pp. 121-185). Bogotá, D. C.: Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas.
- Salazar, B. & Castillo, M. (2001). *La hora de los dinosaurios. Conflicto y depredación en Colombia*. Bogotá, D. C.: Ciose, Cerec.
- Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista colombiana de sociología* (27), pp. 255-278.

Referencia para citar este artículo: Díaz, C. M. & Celis, J. E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 371 - 380.

La formación para el trabajo en la educación media en Colombia*

CLAUDIA MILENA DÍAZ**

Miembro del Grupo de Estudios de Educación Media y Superior. Universidad Nacional de Colombia.

JORGE ENRIQUE CELIS***

Miembro del Grupo de Estudios de Educación Media y Superior. Universidad Nacional de Colombia.

Artículo recibido noviembre 10 de 2009; artículo aceptado febrero 2 de 2010 (Eds.)

• **Resumen:** *A partir de lo observado en las postulaciones del Premio Compartir al Maestro -versión 2009, en el área de formación para el trabajo-, intentamos reflexionar sobre las posibilidades y efectos de los programas de articulación de la educación media en el Sena con las iniciativas de formación en emprendimiento en este mismo nivel, los cuales se están constituyendo en esfuerzos principales para enfrentar la falta de oportunidades de formación postsecundaria y de trabajo de los jóvenes y las jóvenes de sectores populares. Revisamos en el artículo los efectos de la especialización temprana que pueden generar ambos programas, así como las reducidas opciones que la escuela tiene para desarrollar emprendimientos que superen la noción de unidades de supervivencia. Por último, contrastamos los alcances de los programas analizados con las funciones que tiene la media en la sociedad contemporánea en torno a la exploración, la orientación y el desarrollo del pensamiento científico-técnico y creativo.*

Palabras clave: Formación para el trabajo, educación media, jóvenes.

A formação para o trabalho na educação secundária na Colômbia

• **Resumo:** *A partir das observações das postulações do Prêmio Compartilhar ao Maestro – versão 2009, na área de formação para o trabalho – tentamos de refletir sobre as possibilidades e os efeitos dos programas de articulação da educação secundária no Sena com as iniciativas de formação em empresa neste mesmo nível, os quais estão tornando-se em esforços importantes para enfrentar a falta de oportunidades de formação pós-secundária e para o trabalho dos e das jovens dos setores populares. No artigo, revisamos os efeitos da especialização temprana que podem ser gerados por ambos programas, como também as poucas opções que tem a escola para desenvolver programas de empresa com o propósito de superar a noção de unidades de sobrevivência. Por ultimo, contrastamos os alcances dos programas analisados com as funções da educação secundária na sociedade contemporânea com respeito à exploração, orientação e desenvolvimento do pensamento científico-técnico e criativo.*

Palavras-chave: Trabalho, formação, ensino secundário, os jovens.

* **Artículo de investigación científica y tecnológica** elaborado a partir del análisis de las experiencias que adelantan profesores y profesoras sobre la formación para el trabajo en colegios públicos y privados en Colombia. Dichas experiencias fueron sistematizadas por los profesores y profesoras mediante ensayos que posteriormente fueron sometidos por ellos mismos de forma voluntaria al Premio Compartir al Maestro en el año 2009. El análisis se llevó a cabo durante los meses de abril y junio del año 2009, y hace parte de las investigaciones que realiza el Grupo de Estudios de Educación Media y Superior de la Universidad Nacional de Colombia sobre el nivel medio en Colombia.

Las interpretaciones, como los argumentos aquí planteados sobre la formación para el trabajo, no expresan la visión del Premio Compartir al Maestro. Son responsabilidad de la autora y del autor, exclusivamente.

** Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la Flacso (Buenos Aires, Argentina).

*** Sociólogo y Magíster en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia.

Training for work in secondary education in Colombia

• **Abstract:** Based on the analysis of the teacher proposals to Award 'Compartir al Maestro', nominated in 2009 for the category of Vocational Education and Training (VET), this article reflects on the chances and effects of programs that integrate the upper secondary education and vocational education delivered by Sena (National VET Service), so as on the initiatives around entrepreneurship in high school. These efforts are becoming the main strategies for public sector and several schools to confront the scarce opportunities of postsecondary education and employment for vulnerable youth. The article also highlights the consequences of early specialization promoted by both programs, so as the limited chances that schools are able to provide to develop businesses that overcome the subsistence entrepreneurship. Finally, the paper compares the reach of the mentioned strategies with the upper secondary functions in the contemporary society, which are related with the opportunity for vocational exploration, the provision of career counselling and guidance, beside with the development of creative abilities and technical and scientific skills.

Key words: Vocational education and training, secondary education, youth.

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Análisis y resultados. -4. Conclusiones.

1. Introducción

Los jóvenes y las jóvenes de sectores populares en Colombia son una población cada vez más vulnerable. Pese a que tienen mayores niveles educativos que los de las generaciones precedentes, su desempleo duplica a la media nacional mientras que la cobertura de educación superior apenas llegó al 34% en 2008 (Observatorio de la Universidad Colombiana con base en Snies, 2008). De este 34%, algo más de la mitad fue atendida por la oferta pública mientras que los demás compraron educación privada. A pesar de que la masificación aumentó la matrícula en educación superior en las últimas décadas, en Colombia el acceso sigue siendo inequitativo.¹ En el año 2008 se registraron 934.199 aspirantes a educación superior y para ellos estaban disponibles 184.568 cupos en el sector oficial (Snies, 2009)- Sólo 19.7% de los inscritos ingresó a la educación superior pública.² Además de la insuficiencia de

cupos públicos, los pocos que ingresan -ya sea al sector público o privado- se encuentran con una oferta poco diversificada: hay una concentración del 77% en programas profesionales; también hay concentración en las áreas de conocimiento en tanto el 68,4% de la oferta está en sólo tres campos: Economía, Administración y Contaduría; Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines; Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas (Observatorio de la Universidad Colombiana con base en Snies, 2008).

Este panorama de escasas oportunidades agudiza la ya preocupante situación de pobreza de los sujetos jóvenes, quienes para 2005 alcanzaban un 51% y un 42% en esta condición para los grupos de edad de 15 a 19 años y de 20 a 24 años respectivamente (cálculos de la Cepal con base en ECH-Dane, 2005). De igual manera, los jóvenes y las jóvenes son más vulnerables en el mercado de trabajo, especialmente aquellos con baja calificación. Para el 2006, los sujetos jóvenes de 15 a 24 años alcanzaron una tasa de desocupación del 24.9%, 12 puntos más alta que el promedio de los demás grupos etáreos (cifras de Siteal IIPE-OEI, basadas en ECH-Dane, 2006). También presentan cifras de informalidad de alrededor de 10 puntos porcentuales más altas que los otros grupos, con excepción de las personas mayores de 50 años, alcanzando un porcentaje de trabajadores y trabajadoras en el sector informal de 39.6 (cifras de Siteal IIPE-OEI, basadas en ECH-Dane, 2006); el 40% del colectivo de jóvenes está en el

¹ "En 1993 sólo el 3,5% de los jóvenes de los dos quintiles de ingresos más bajos asistió a una institución de educación superior, en contraste con el 36% de los dos más altos. En el 2002 los dos quintiles de mayor capacidad económica continuaban concentrando el 65% de la matrícula" (López, 2001; Conpes, 2002, p. 2).

² Esta escasez de cupos ocasiona que el acceso a la educación pública sea altamente selectivo, tal como lo mencionamos antes. En el año 2007 se registraron 100.648 inscripciones y sólo se admitieron 10.802 estudiantes (11%) para iniciar estudios en la Universidad Nacional de Colombia. Ese porcentaje del 11% se ha mantenido casi igual desde el año 2003 (Universidad Nacional 2008, 49). En Facultades de alta demanda como Medicina, en la sede de Bogotá, el porcentaje de absorción (admitidos/inscritos) fue del 3,1%: Se admitieron 507 solicitudes de las 16.306 inscripciones hechas en 2007 (Universidad Nacional, 2008, p. 52).

grupo de los ocupados con ingresos en el 30% más bajo, mientras que el 25% de los sujetos adultos de edades entre 25 y 49 años, están en este mismo grupo. Lo que se configura es un círculo vicioso entre las escasas oportunidades de formación y la precaria inserción en el mercado de trabajo.

En este contexto, la política de educación media en Colombia está adoptando diferentes medidas para contrarrestar este fenómeno de exclusión social, dos de las cuales tienen un fuerte desarrollo en la comunidad educativa: 1) la formación en emprendimiento, que se estableció como obligatoria en el currículo de la educación básica y media a partir de la ley 1014 de 2006; y 2) la integración entre la educación media y los programas del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), para el cual las cifras son elocuentes: en el 2007 108.744 jóvenes participaron en integración y en 2009 este número llegó a 453.751 (MPS, 2010). La pregunta es si realmente estas medidas están generando las oportunidades deseadas y deseables para los jóvenes y las jóvenes, o si por el contrario, se están adoptando medidas que además de insuficientes, no resultan coherentes con sus necesidades y con los planteamientos de la igualdad de oportunidades educativas y sociales, con lo cual terminan por profundizar aún más su ya crítica situación de vulnerabilidad y marginalidad. Una posible forma de abordar esta pregunta es mediante el análisis de los ensayos elaborados por profesores y profesoras de colegios públicos y privados sobre la formación para el trabajo, que fueron presentados al Premio Compartir al Maestro en el año 2009.³ Aunque no es posible hacer una evaluación exhaustiva de las políticas educativas a partir de los ensayos, sí es factible identificar algunos efectos que están teniendo dichas medidas en los colegios, y elaborar algunas hipótesis sobre las consecuencias que ellas

puedan tener en el futuro postsecundario de los jóvenes y las jóvenes.

2. Metodología

Hicimos el análisis sobre 85 ensayos, es decir la totalidad de los que fueron postulados por profesores y profesoras en el Área de Formación para el Trabajo en el año 2009. De éstos, el 89% provenían de colegios oficiales y el 74% correspondían a los niveles de básica secundaria y/o media.⁴ Cinco Departamentos concentraron el 58% de los ensayos: Distrito Capital 17%, Cundinamarca 13%, Valle y Antioquia cada una con 11%, y Santander 7%. Este fenómeno se comprende si se tiene en cuenta que estos Departamentos tienen la mayor cobertura educativa en el país. La zona urbana aportó el 66% de los ensayos. De los ensayos postulados, el 36.5% estaban relacionados con propuestas en emprendimiento y el 15.3% con la integración con el Sena, es decir que estas dos áreas concentraron el 51.8% de las postulaciones al Área de Formación para el Trabajo.

3. Análisis y resultados

Concentramos el análisis en los ensayos sobre emprendimiento e integración con el Sena, dada la representatividad que tuvieron. En lo que sigue describimos las principales características y hacemos interpretaciones e inferencias a partir de las experiencias reportadas por los profesores y profesoras.

¿Emprendimiento o supervivencia?

En países con problemas críticos de desocupación, como es el caso de Colombia, el emprendimiento se ha ido abriendo paso como una de las políticas activas de mercado laboral para que los desempleados y desempleadas encuentren trabajo rápidamente, al tiempo que se alienta

³ En el año 1998 se creó el Premio Compartir al Maestro para reconocer a nivel nacional a los mejores profesores y profesoras de colegios privados y públicos. La dinámica del Premio es la siguiente: los profesores y profesoras postulan ensayos según unas áreas definidas por el Premio: tecnología e informática, preescolar, matemáticas, lengua castellana, idiomas extranjeros, formación para el trabajo, educación para la inclusión, educación física, educación ética, educación artística, ciencias, sociales, ciencias naturales y básica primaria. El Premio designa jurados para cada área y ellos evalúan los ensayos y recomiendan para su visita in situ los mejores de ellos. Después de las visitas, se postulan quince profesores y profesoras quienes son entrevistados por un jurado conformado por académicos y académicas de alto reconocimiento, y posteriormente toman la decisión de elegir al gran maestro o maestra. Durante los años 1999 y 2009, se han evaluado casi 19 mil ensayos, el 83% de los cuales fueron elaborados por profesores y profesoras pertenecientes a colegios públicos (Fundación Compartir, 2009).

⁴ Vale la pena destacar que el 6% se llevaba a cabo exclusivamente en la básica primaria, un 9% en la básica completa y media, y otro 9% en todo el ciclo educativo (incluyendo preescolar). Tal situación abre un primer interrogante acerca de la pertinencia, utilidad y viabilidad de la formación para el trabajo en preescolar y primaria. Dichos niveles educativos tienen una finalidad formativa, diferente a forjar en los niños y niñas una capacidad para que comprendan el mundo del trabajo. Apenas están conociendo el mundo social y físico que los rodea y su madurez intelectual y emocional no les permite decidir cuál es su mejor opción laboral.

el crecimiento de la oferta laboral. Esta es una estrategia que se viene aplicando a diferentes tipos de población, entre ésta a la vulnerable, y particularmente a los sujetos jóvenes. Como parte de esa política activa, la Ley 1014 de 2006 establece la obligatoriedad del “fomento a la cultura del emprendimiento” (Título de la Ley 1014 de 2006). Dicha Ley define al emprendedor o emprendedora como “una persona con capacidad de innovar; entendida ésta como la capacidad de generar bienes y servicios de una forma creativa, metódica, ética, responsable y efectiva” (Artículo 1, ley 1014 de 2006), al tiempo que estipula que la formación hacia el emprendimiento debe desarrollarse en toda la educación preescolar, básica, media y superior, generando un área curricular, cuyo objetivo primordial es que los estudiantes y las estudiantes generen empresa. Si bien es importante desarrollar procesos dentro de la educación básica -especialmente la secundaria y la media- para fomentar el emprendimiento e identificar a los posibles emprendedores y emprendedoras, estos procesos por sí mismos no obtienen como resultado que los jóvenes y las jóvenes generen autoempleo o microemprendimientos, por varias razones entre las que cabe resaltar las siguientes:⁵ 1) La escuela sólo está en capacidad de ofrecer una precaria capacitación para el aprendizaje de habilidades necesarias para la formación de emprendimientos, y algunos ejercicios similares a la asistencia técnica para la formulación de planes de negocios y manejo contable. En el mejor de los casos, algunos colegios logran ofrecer una formación específica orientada a generar competencias técnicas en el desarrollo de un oficio que pueda convertirse en emprendimiento. No obstante, estas instituciones no están en capacidad ni tienen la competencia de ofrecer una asistencia técnica especializada y personalizada, ni de gestionar u ofrecer microcréditos para financiar y sostener los

emprendimientos. Estos puntos son fundamentales en el éxito de los microemprendimientos juveniles, especialmente para los sujetos jóvenes de escasos recursos que no tienen acceso a estos elementos en ningún otro contexto (Jaramillo, 2004). 2) Aunque la Ley 1014 dice que “La educación debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de crear su propia empresa, adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia, de igual manera debe actuar como emprendedor desde su puesto de trabajo” (Artículo 1 Ley 1014 de 2006), lo que se ha venido haciendo es la conformación del área o asignatura de emprendimiento totalmente separada de las áreas de ciencias y tecnología. Ello obedece al poco estímulo que tienen la ciencia y la tecnología en el contexto del sistema educativo colombiano, y al abandono en el que se dejó a los profesores y profesoras, quienes tuvieron que asumir el tema del emprendimiento en cumplimiento de la Ley, sin la más mínima capacitación para la comprensión y desarrollo del área. 3) Dada la falta de capacitación de los profesores y profesoras en la comprensión del emprendimiento y su relación con la innovación, y su sentida necesidad de ayudar a unos sujetos jóvenes que no parecen tener mayores perspectivas de futuro ni en la educación postsecundaria ni en el trabajo, los profesores y profesoras en muchos casos perciben que el objetivo de su área es generar simples unidades de supervivencia para que sus estudiantes se ocupen y tengan algún ingreso, aunque ello termine por favorecer la informalidad. Como lo plantea Undesa, el autoempleo y el emprendimiento se perciben no como algunas de las múltiples alternativas para los jóvenes y las jóvenes, sino como la única opción de supervivencia (Undesa, 2004). Estas condiciones se evidencian en los ensayos, los cuales muestran dos escenarios:

1) La mayor parte de las propuestas sólo logra, por mucho, desarrollar disposiciones en los estudiantes para crear unidades de supervivencia poco sostenibles en el tiempo, y no verdaderos negocios innovadores. Ello corresponde al 77% de las propuestas que apuntan a desarrollar emprendimientos en el colectivo de estudiantes (24 ensayos). Dentro de este tipo, figuran esquemas como la simulación de ejercicios contables que pueden generar afinadas competencias técnicas en torno a la labor contable, pero poco acerca

⁵ “Más que una ocupación, entendida como un conjunto de habilidades, capacidades o competencias técnicas específicas, ser emprendedor involucra un conjunto de características individuales, esto es, inclinaciones, motivaciones y actitudes determinadas. Por esto, no todas las personas están destinadas a convertirse en emprendedores. Por lo tanto, el nivel de satisfacción y las bondades del autoempleo y de los emprendimientos juveniles pasan en primer lugar por la percepción subjetiva de cada sujeto respecto a ser potencialmente emprendedor, y en segundo lugar, dependen del perfil del joven y sus expectativas” (Jaramillo, 2004). Este perfil involucra la capacidad de innovación y creatividad, la capacidad para enfrentar la incertidumbre y el riesgo, la visión de futuro, la motivación al logro, la autonomía, la habilidad de persuasión, entre otros (Selamé, 1999).

de un pensamiento propositivo y creativo (15 propuestas). También abundan experiencias en las cuales se establecen pequeñas unidades de negocio de cada estudiante, como restaurantes, producción de postres, cárnicos y lácteos, papelerías, y otros servicios poco innovadores (9 propuestas). Varias experiencias acuden a la solicitud de aportes a las familias para generar las unidades de negocio. Si bien los recursos solicitados son pocos, esto implica una inversión altamente riesgosa para las familias en emprendimientos que en la mayoría de los casos no se continúan una vez terminado el ciclo educativo. También abre una pregunta a la política pública: ¿es equitativo, útil y pertinente solicitar recursos a las familias en altos grados de vulnerabilidad para desarrollar el proceso educativo de sus hijos e hijas, teniendo en cuenta además el riesgo de la inversión en este caso? Por último, identificamos propuestas que se centran en generar un solo negocio en el que participan todos los estudiantes desempeñando diferentes roles, cuyas ganancias se distribuyen entre los supuestos socios y socias estudiantes, pero que tampoco involucra ningún valor agregado, ni la capacidad de resolver problemas.

Al no existir una articulación de estos programas con instancias o instituciones que faciliten recursos para el emprendimiento juvenil, que dicho sea de paso es una inversión de alto riesgo y de largo plazo, las escuelas terminan por fomentar el endeudamiento de los estudiantes y las estudiantes o de sus familias en negocios con escasas posibilidades de sostenibilidad y bajo valor agregado. Como lo afirma Messina, "... la microempresa ofrece a los jóvenes altamente vulnerables una opción igualmente frágil, como si correspondiera asignar al más débil la carga más dura" (Messina, 2001, p. 408). En los análisis hechos a diferentes programas de emprendimiento en América Latina para jóvenes pobres, se encuentra que esta opción de autoempleo corre el riesgo de reproducir su situación de exclusión y de favorecer la segmentación social (Lasida, 2004). Lo que se esperaría de un programa o iniciativa de emprendimiento en la escuela básica y/o media es que estimule la capacidad de innovación y la creatividad, al tiempo que ayude a los estudiantes y a las estudiantes a identificar si tienen habilidades y disposiciones para el emprendimiento en el futuro a mediano o largo plazo. Se tiene claro que la capacidad de innovación de estudiantes que

apenas están en un proceso de formación básico, es naturalmente incipiente. No se esperaría que desarrollaran ideas o productos que transformen radicalmente el mundo productivo o de los negocios y por ende la sociedad, como muchos suponen. No obstante, resulta preocupante que la mayoría de experiencias en torno al emprendimiento no tengan ninguna estrategia para generar disposiciones hacia esa innovación, la cual sólo podría estar basada en un pensamiento creativo, en la ciencia, la tecnología, y/o en la capacidad de expresión. Al contrario, lo que parece prioritario para estas experiencias es la unidad productiva por sí misma, sin importar su proyección, utilidad, o capacidad de sostenimiento, como un intento desesperado por ofrecer alguna salida, así sea frágil, a estos sujetos jóvenes sin oportunidades. Estas características, aunque basadas en buenas intenciones de algunos profesores y profesoras, perpetúan una educación que no se orienta a desarrollar competencias más complejas de análisis simbólico, ni un conocimiento más amplio del mundo social y productivo y sus necesidades, ni de las diversas formas de llegar a ser.

2) En contraste con la mayoría de las experiencias de emprendimiento postuladas al Premio Compartir, un segundo escenario lo muestran las pocas propuestas que apuntan a desarrollar la creatividad e innovación en los estudiantes y en las estudiantes, antes que un negocio precario. Los ensayos postulados en este escenario sólo llegan a un 23%. Un buen ejemplo de cómo articular el emprendimiento con la innovación lo constituye una propuesta que desde el emprendimiento establece un acompañamiento al colectivo de estudiantes para el desarrollo de productos innovadores sobre la base de la incorporación de conocimiento científico, y encontrando en dicho producto su aplicación económica y social (Castaño, 2009). Este enfoque y sus respectivas estrategias que articulan las áreas de ciencias naturales, permiten que el estudiante explore y conozca el mundo productivo para formular problemas significativos a dicho mundo, y asimismo desarrolle su creatividad, aplique su conocimiento para generar soluciones, asuma roles similares a los que podría tener en el mundo del trabajo, aprenda a trabajar en equipo, tome decisiones, y conozca otras posibles formas de ser en el mundo postsecundario, que incluyen no solamente el autoempleo y el trabajo

sino que también hacen énfasis en la formación postsecundaria.

La integración con el Sena

El origen de la integración entre la educación media y el Sena se explica a partir de la combinación de dos factores que configuran un contexto de alta exclusión e inequidad sociales en la vida poscolegio de aquellos sujetos jóvenes provenientes de sectores pobres: 1) las pocas probabilidades que tienen de ingresar a la educación superior; y ante esta restricción 2) la necesidad de que reciban una formación laboral, adicional a la tradicional académica, para que puedan integrarse al mercado de trabajo (Celis, et. al, 2008; Gómez, et. al, 2008; Gómez & Celis, 2009). Ante la desvalorización social del título de bachiller, los colegios optaron porque los jóvenes y las jóvenes egresaran del nivel medio con un certificado en competencias laborales. Esta solución está en contravía de las tendencias mundiales que muestran la educación superior como el requisito indispensable para integrarse al mercado de trabajo. Esta tendencia ha sido denominada como la universalización de la educación superior o era de postmasificación.⁶

¿En qué consiste la integración con el Sena?

En el año 2004, como parte de las acciones contempladas en el Sistema de Formación para el Trabajo (SNFT), el Sena reglamentó por normativa interna las condiciones, los requisitos, los procedimientos, las instancias y las responsabilidades que debían cumplir colegios y Secretarías de Educación para la articulación -posteriormente denominada integración- (Resolución 00812 de 2004 del Sena). De ahí que el Sena afirme que la integración

Consiste en desarrollar un proceso de inmersión al mundo productivo de los jóvenes desde el grado 9º, de tal forma que adquieran competencias para continuar su proceso de aprendizaje o vincularse al mundo del trabajo y así se conviertan en agentes

que le generan valor, utilidad y riqueza a la sociedad y al país (Sena, 2008, pp. 4-5).

Dada esta finalidad, la integración se reduce a que los colegios adapten su Proyecto Educativo Institucional-PEI y sus planes de estudio a la oferta del Sena, y garanticen infraestructura y docentes para el desarrollo de la misma (Sena, 2008, pp. 10-13). Vale la pena preguntarse: ¿Y los colegios qué papel desempeñan: se convierten en receptores pasivos de una oferta concebida *ex ante* y en la cual no tienen incidencia para modificar y mejorarla de acuerdo con las necesidades de los jóvenes? La política se redujo a superponer la oferta de una institución como el Sena en los colegios: dos instituciones sociales con roles y funciones bastante diferentes. Pero más allá de la carencia de análisis, ni el Estado ni muchos profesores y profesoras se cuestionan sobre los efectos que tienen estas políticas en los jóvenes y en las jóvenes, usuarios y víctimas de las mismas. La política de integración tiene una clara destinación social: es para los colegios y estudiantes pobres a quienes se les ofrece el paliativo de una capacitación para oficios de baja calificación por parte del Sena, en ausencia de reformas al modelo social y pedagógico de una educación media que sólo sirve para el acceso de unos pocos al nivel superior.

Los principales problemas y carencias del nivel medio no se solucionan con modalidades de integración con el Sena. Por un lado, porque en muchos de los casos esa integración sólo conlleva a un certificado de aptitud profesional con escaso valor de cambio y rápida obsolescencia en el mercado de trabajo. Por otro, porque la continuidad en lo que se ha denominado cadena de formación para adquirir el título de técnico o técnica profesional, o de tecnólogo o tecnóloga, es dudosa y escasa y, en la mayoría de los casos, los estudiantes y las estudiantes no alcanzan los requisitos que establece el Sena para hacer el tránsito desde su colegio hacia estos programas de formación titulada. Lo que se configura entonces es un escenario de mayor desigualdad social en las oportunidades educativas. Capacitación en oficios para estudiantes pobres, mientras los de mayores ingresos continúan con la educación académica intelectualista que les sirve de puente a la educación superior. Es una sociedad con mayor reproducción de la desigualdad social de origen, con mayores desigualdades en la calidad de la educación entre instituciones públicas y privadas

⁶ "Hay indicaciones que en algunos países —por ejemplo, Noruega, Finlandia y Estados Unidos— la preparación para todas las ocupaciones por "encima" de la labor de habilidad manual será suministrada por la educación superior y se acepta como apropiada una tasa de acceso cercana al 70% del grupo de edad correspondiente" (Teichler, 2003, p. 173).

(Celis, et al., 2008).

Pese a que lo anterior describe la situación de la mayoría de las propuestas, algunos docentes postulantes al Premio Compartir utilizan la integración con el Sena como un *medio* para fortalecer sus propuestas. En este caso, sus propuestas no se limitan a explicar la integración con el Sena. Al contrario, el Sena es un *mecanismo* para fortalecer la propuesta: no es la propuesta. Esta situación se presenta cuando el docente o la docente identifica un problema y unas estrategias claras para superarlo, y toda la reflexión se hace desde el currículo entendiéndolo como prácticas ordenadas para alcanzar una finalidad formativa en una población estudiantil. Cuando las propuestas desconocen el currículo se cae en las prácticas facilistas de incorporar la oferta del Sena en la formación de los jóvenes y de las jóvenes.

Un ejemplo de ello lo constituye una experiencia de diseño de modas cuyo producto final es un desfile, los estudiantes y las estudiantes adquieren competencias relacionadas con la confección y de tipo lingüístico para poder exponer las razones por las cuales optan por un tipo de diseño y por qué éste es innovador para los usuarios y usuarias que accedan a él (Mojica, 2009). Además del desarrollo de esas competencias técnicas, el programa tiene como uno de sus propósitos fomentar la creatividad y la innovación en los estudiantes, objetivos que trascienden la mera formación instruccional y que permiten el desarrollo de competencias más complejas en ellos y en ellas. Igualmente, la escuela de modelos que plantea la institución como parte del programa y que se desarrolla a lo largo de toda la secundaria, más que apuntar a la formación de modelos profesionales, se constituye en una estrategia para desarrollar procesos de fortalecimiento de la autoestima, del autoconcepto, la expresión corporal y el autocuidado. Dichos fines son pertinentes para una población escolar en su mayoría rural. En esta experiencia, aunque la pregunta por la pertinencia de la formación específica en moda para una población rural sigue siendo legítima, lo que sí se puede decir a su favor es que, por un lado, no se reduce a una capacitación especializada para el trabajo, sino que tiene objetivos formativos más generales; por otro, aproxima un campo de conocimiento a una población que en otras condiciones no tendría esta opción, lo cual tiene un impacto importante sobre el aumento

de su capital cultural. Una vez esta experiencia se consolidó y tenía clara su opción curricular, acudió al Sena para fortalecer su iniciativa formativa. Percibió al Sena como un aliado y un complemento en el proceso de formación de los estudiantes y las estudiantes, y no como la finalidad del mismo. Con esto queremos significar que el Sena puede convertirse en agente importante para la educación en los colegios, siempre y cuando no sea para reemplazar la educación que allí se imparte. Los colegios no pueden perder su identidad como instituciones sociales para transformarse en centros de capacitación del Sena.

4. Conclusiones

De acuerdo con el análisis, a manera de hipótesis podemos plantear que la forma en la que se está llevando a cabo la integración entre la media y el Sena, así como los programas de emprendimiento en los colegios, presentan dos problemas:

1) Estos programas tienen serias dificultades en cumplir con su objetivo, o mejor, difícil promesa de elevar la empleabilidad de los jóvenes y las jóvenes de sectores vulnerables, pues desafortunadamente hay que reconocer que a pesar de la importancia de la certificación del nivel medio, en el mercado de trabajo ésta es ya insuficiente y no garantiza la obtención de empleo ni la calidad del mismo en el contexto actual de rápidos cambios e imprevisibilidad en la estructura del empleo y del trabajo. Uno de los mayores obstáculos de ofrecer formación laboral o específica a los estudiantes y a las estudiantes de la media, ya sea en áreas técnicas o en competencias específicas para el emprendimiento, es su edad. En un gran porcentaje, estos sujetos jóvenes no superan los 15 años al ingresar a la media, ni los 17 años al terminarla⁷. A esta edad, los jóvenes y las jóvenes no son absorbidos por el mercado de trabajo sin importar su calificación, dada su inexperiencia e inmadurez social y emocional, además de la entendible negativa de los empresarios y empresarias para incurrir en contrataciones de menores de edad que les pueden traer problemas legales, sociales y/o de productividad. 2) Por otro lado, la formación

⁷ “La matrícula temprana en la educación media bogotana, entendida como la de todos aquellos jóvenes que estudian grado 10 antes de los 16 años o egresan del bachillerato antes de los 17 años, es del 20.8%, es decir, que una quinta parte de nuestros bachilleres obtienen título a una edad temprana” (González & Bonilla, 2003, p. 4).

específica que ofrece el Sena, así como la mayoría de iniciativas en emprendimiento, están en contradicción con las funciones contemporáneas del nivel medio. Las tendencias internacionales de países desarrollados y en vías de desarrollo señalan la importancia y justificación de la educación media en sí misma, y no como puente a la educación superior o al trabajo. De allí que ya no se privilegie una formación meramente académica y abstracta, pero también que se estén eliminando opciones de especialización temprana en este nivel, postergándolas a la postsecundaria⁸ (Banco Mundial, 2007). El nivel medio, en cambio, se está constituyendo como un espacio principalmente para la exploración y descubrimiento de intereses y su contrastación con las oportunidades de desarrollo que brinda el contexto, todo ello en un marco que promueve la innovación y la creatividad, integrando conocimientos y habilidades prácticas. En este orden de ideas, la justificación de la educación media debe estar dada en sí misma: coadyuvar al desarrollo de la personalidad del sujeto estudiante adolescente y brindarle oportunidades de conocimiento y experimentación de diversos saberes, técnicas y ocupaciones, como una forma de ofrecer orientación hacia las diversas opciones de formación y trabajo y de preparación para un mundo postsecundario complejo y cambiante. Ello implica sólidas bases en ciencias, tecnologías, técnicas, tradiciones, expresiones artísticas y humanísticas, y otros saberes necesarios para la comprensión del mundo natural y social del sujeto estudiante, futuro ciudadano o ciudadana. Igualmente importante es el desarrollo de competencias matemáticas, comunicativas, de investigación y experimentación, de solución de problemas, de aprendizaje continuo y, en general, de las competencias de análisis simbólico requeridas en la sociedad del conocimiento (Reich, 1993). Estas competencias intelectuales generales ya señaladas son, a su vez, las principales competencias laborales generales requeridas para el exitoso desempeño ocupacional en la mayoría de las oportunidades laborales del mundo de hoy.⁹ Ante las dificultades y

potencialidades ya descritas, pensar una propuesta para el nivel medio sugiere pensar en el desarrollo de una 'cultura para el trabajo' en los jóvenes y en las jóvenes, que les ayude a fundamentar un sentido de vida brindando herramientas para comprender y enfrentar el mundo actual, complejo, incierto y cambiante.¹⁰ La cultura para el trabajo busca formar en los jóvenes y en las jóvenes, disposiciones hacia la comprensión e interpretación de las diversas maneras de *llegar a ser* en el mundo del trabajo, lo cual se logra a través de tres ejes (Gómez, et al., 2006).

La exploración del mundo postcolegio que permite a los jóvenes y a las jóvenes conocer, acercarse e incluso experimentar, durante su formación en la escuela, diferentes formas de desarrollo ocupacional, laboral y/o profesional, que pueden convertirse en su trayectoria de vida para un futuro postsecundario; la orientación socio-ocupacional que complementa la exploración y desarrolla en ellos y en ellas habilidades para conocerse a sí mismos, conocer el mundo del trabajo y la formación, y tomar decisiones informadas que les permitan gestionar su trayectoria ocupacional y profesional y mantener un balance con sus expectativas vitales; el desarrollo de un pensamiento científico-técnico y crítico, que les permita entender los procesos que se generan en el mundo del trabajo y la producción, así como desarrollar habilidades básicas para ese mundo con una perspectiva de ciudadanía productiva y socialmente responsable.

Desarrollar estos ejes demanda una reforma de la educación media que no pasa por la formación específica o laboral. Al menos tres retos hay que afrontar como mínimo en la perspectiva de la cultura para el trabajo. En primer lugar, lograr diversificación interinstitucional de la oferta que no diferencie entre tramos académicos y vocacionales, los cuales generan ofertas desiguales. No se trata de ofrecer capacitación específica para el trabajo a unos mientras que otros reciben preparación para la educación superior, pues ello crea segmentos desiguales en el interior del mismo sistema. Se

⁸ La especialización temprana deriva fácilmente en una desigualdad de los destinos ocupacionales e intelectuales postsecundarios de los estudiantes y de las estudiantes, más que en la diversidad de los mismos (Gómez, Díaz & Celis, 2008).

⁹ Esta estrecha correspondencia entre competencias intelectuales generales y laborales ha sido extensamente estudiada en el proyecto Tuning, el principal estudio internacional sobre competencias ocupacionales en diversas áreas del trabajo (González & Wagenaar, 2003).

¹⁰ La noción de 'sentido de vida' reemplaza lo que tradicionalmente se ha llamado 'proyecto de vida'. La construcción de un *sentido* es más amplia, flexible, abierta, variable y en general más coherente con un mundo incierto y cambiante. En cambio, la construcción de un *proyecto* alude a un plan articulado y coherente constituido por estrategias orientadas a alcanzar uno o varios objetivos siguiendo un proceso definido, estructurado y más o menos rígido. Su programación en el tiempo responde a un cronograma con una duración limitada, en donde la contingencia es un dato eventual y a evitar, y no un panorama cotidiano.

trata más bien de explorar en diferentes áreas del conocimiento que ofrezcan variadas experiencias formativas. En segundo lugar, la diversificación debe ir acompañada de procesos sistemáticos e intencionales de orientación socio-ocupacional, como estrategias para que los jóvenes y las jóvenes se aproximen al mundo de la vida y del trabajo, interviniendo los referentes negativos que tengan de esos mundos, dado su contexto socio-económico, y desarrollen competencias para la gestión de su trayectoria profesional y ocupacional, que les permita tomar decisiones informadas y reflexionadas. Por último, la formación de los estudiantes y de las estudiantes debe estar orientada al desarrollo de competencias básicas (de alta exigencia intelectual). La emergencia de la llamada sociedad del conocimiento y la información y la economía de los servicios, implican una creciente complejidad en la producción de bienes y servicios; complejidad tanto técnica —referida a conocimientos altamente especializados— como ‘general’ —referida a competencias y conocimientos tales como análisis, síntesis, argumentación, conceptualización, abstracción, planeación, previsión, investigación, y relacionamiento de problemas complejos, capacidad de tomar decisiones, capacidades comunicativas e interactivas, entre otras— que exige una formación más general e interdisciplinaria que especializada (Celis & Gómez, 2005).

Pero estas reformas a la educación media son insuficientes para los jóvenes y las jóvenes de Colombia, si no se abren, además, oportunidades de formación postmedia pública (sea en cualquiera de las modalidades de la educación superior, formación para el trabajo) y cuenten con programas de intermediación que promuevan su ingreso a mercados laborales dignos.

Lista de referencias

- Banco Mundial (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria*. Bogotá, D. C.: Banco Mundial-Ediciones Mayol.
- Brunner, J. (1999). *Educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor/Machado.
- Castaño, M. (2009). *Socialización de estímulos pedagógicos interdisciplinarios en mentes emprendedoras*. Propuesta presentada al Premio Compartir al Maestro.
- Celis, J. & Gómez, V. (2005). “Factores de innovación curricular y académica en la educación superior”. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. 2 (1).
- Celis, J., Gómez, V. & Díaz, C. (2008). *¿Educación Media o Articulación con el Sena? Un análisis al modelo de articulación en Bogotá*. Bogotá, D. C.: Ediciones Eddy.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal)-Cepalstat (2005). Recuperado 10 de agosto de 2009, de: <http://www.eclac.cl/estadisticas/bases/>
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1014 de 2006*. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes) (2002). *3203 Autorización a la nación para contratar empréstitos externos para financiar el Proyecto acceso con calidad a la educación superior en Colombia*. Bogotá, D. C.: Departamento Nacional de Planeación.
- Departamento de Planeación Nacional (2004). *Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia*. Bogotá, D. C.: Conpes 81.
- Díaz, M. & Gómez, V. (2003). *La formación por ciclos en la educación superior*. Bogotá, D. C.: Icfes, Serie Calidad de la Educación Superior No. 9.
- Fundación Compartir (2009). *Premio Compartir al Maestro*. Recuperado agosto de 2009, de: www.premiocompartiralmaestro.org.
- Gómez, V. & Díaz, C. (2006). *La Cultura para el Trabajo en la educación media en Bogotá*. Bogotá, D. C.: Unibiblos.
- Gómez, V., Díaz, C. & Celis, J. (2008). *El puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción de la Educación Media en Colombia*. Instituto de Investigación en Educación. Bogotá, D. C.: Unibiblos.
- Gómez, V. & Celis, J. (2009). “Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en educación superior en Colombia”. *Revista Estudios Sociales*, 33, pp. 106-117.
- Gómez, V., Díaz, C. & Romero, J. (2009). *Criterios, objetivos y estrategias de la educación media especializada en el D.C*. Informe final a la Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, D. C..

- González, J. & Wagenaar, R. (2004). *Proyecto Tuning*. Bilbao: Universidad de Deusto y Groningen.
- González, J. & Bonilla, R. (2003). *La educación y el trabajo para los jóvenes bogotanos: situación actual y políticas distritales*. Bogotá, D. C.: Centro de investigaciones para el Desarrollo CID, Universidad Nacional de Colombia.
- Jaramillo, M. (2004). *Los emprendimientos juveniles en América Latina: ¿Una respuesta ante las dificultades de empleo?* Buenos Aires: RedEtis.
- Lasida, J. (2004). *Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo*. Buenos Aires: RedEtis.
- López, H. (2001). La financiación de la educación superior, necesidad de un sistema de crédito estudiantil y alternativas para su montaje. En *Educación superior. Desafío global y respuesta nacional*. Comp. L. E. Orozco, (pp. 109-133). Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes.
- Messina, G. (2001). "Modelos de formación en las microempresas: en busca de una tipología". En: Pieck, E. (Coord.). *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, (pp. 401-428). México, D. F.: UIA, Unicef, Cinterfor-OIT, RET, Conalep.
- Ministerio de la Protección Social - MPS (2010). Programa: Integración con la Educación Media. Sigob: Metas e Indicadores a los Programas de Gobierno. Recuperado el 6 de marzo de 2010, de: <http://www.sigob.gov.co/ind/indicadores.aspx?m=656>.
- Mojica, D. (2009). *Cómo preparar estudiantes para la vida*. Propuesta presentada al Premio Compartir al Maestro. Observatorio de la Universidad Colombiana. Instituto Latinoamericano de Liderazgo. Recuperado 10 de agosto de 2009, de: <http://www.universidad.edu.co>.
- Reich, R. (1993). *El Trabajo de las Naciones*. Madrid: Vergara.
- Selamé, T. (1999). *Emprendimiento juvenil*. Santiago de Chile: Universidad Santiago de Chile.
- Sánchez, J., Gómez, V., Cadavid, G. & Rodríguez, M. (2004). *Educación media en Colombia: caracterización y propuesta propedéutica para su articulación con la educación superior y el mundo del trabajo*. Medellín: ITM, Serie de Cuadernos de la Escuela.
- Servicio Nacional de Aprendizaje - Sena (2004). Guía metodológica para el programa de articulación del Sena con la educación media técnica. Bogotá, D. C.: Sistema Nacional de Formación para el Trabajo.
- Servicio Nacional de Aprendizaje - Sena (2008). *Programa de Integración con la Educación Media*. Bogotá, D. C.: Sistema Nacional de Formación para el Trabajo.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas para América Latina (Siteal) (2009). Instituto International de Planeamiento de la Educación. Iipe-Unesco Buenos Aires. Organización Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado 10 de agosto de 2009, de: www.siteal.iipe-oei.org
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (Snies) (2009). Información sobre instituciones de educación superior y matriculados en Colombia según carácter público o privado. Recuperado julio de 2009, de: www.Snies.mineduacion.gov.co
- Teichler, U. (2003). "The future of higher education and the future of higher education research". *Tertiary Education and Management* 9, pp. 171-185.
- United Nations – Department of Economic and Social Affairs (Undesa) (2004). *World Youth Report 2003*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Universidad Nacional de Colombia (2008). Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia, 2007. *Revista de la Oficina Nacional de Planeación*, 13.

Tercera Sección:

Informes y Análisis

Índice acumulativo por autores

Volumen 1 N° 1, enero-junio de 2003

a

Volumen 8 N° 2 de julio-diciembre de 2010

- Abello, Rocío.** Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 929-947.
- Aguado, Luis Fernando.** Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 735-760.
- Aguado, Luis Fernando; Girón, Luis Eduardo; Osorio, Ana María; Tovar, Luis Miguel & Ahumada, Jaime Rodrigo.** Determinantes del uso de los servicios de salud materna en el Litoral Pacífico Colombiano. Vol. 5 No. 2 (ene. – jun., de 2007); pp. 233 – 281.
- Agudelo, María Eugenia.** Descripción de la dinámica interna de las familias Monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 153 - 179.
- Aguirre Dávila, Eduardo.** Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1273-1299.
- Aguirre, Juan Carlos & Jaramillo, Luis Guillermo.** El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 47 – 71.
- Aguirre, Laura Daniela.** Calle y Saberes en Movimiento. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 87 – 103.
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio & Luna, María Teresa.** Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 213 – 255.
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Luna, María Teresa & Camargo, Marina.** Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 217 – 250.
- Alvarado, Sara Victoria & Carreño, María Teresa.** La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 35 – 56.
- Alvarado, Sara Victoria; Martínez, Jorge Eliécer & Muñoz, Diego Alejandro.** Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 83 – 102.
- Alvarado, Sara Victoria.** Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 907-928.
- Álvarez, Leonardo Yovany.** Asertividad, escucha y afrontamiento de la crítica en adolescentes en situación de calle. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1535-1543.
- Amich, Cristina.** La evolución de la legislación sobre menores de edad delincuentes en la dictadura militar brasileña. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 639 – 690.
- Andrade, Rocío Adela.** El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 481 – 508.
- Aparicio, Pablo Christian.** Incidencia de las reformas estructurales en la juventud argentina. Transformaciones, tensiones, desafíos. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 155 – 177.
- Arias, Francisco Antonio.** Educación en la globalización. Un cambio en la perspectiva. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 57 – 80.
- Arteaga, Miguel Ángel.** Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 887-905.
- Ávila, Rosa; Sáenz Javier.** La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1639-1674.
- Báez, Gretel.** La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 347 – 362.
- Baeza, Jorge & Sandoval, Mario.** Nuevas Prácticas Políticas en Jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000-2008. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1379-1403.
- Barragán, Lucía.** Prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes que viven en la plaza Zarco. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 411 - 437.
- Becerra, Itzel Adriana; Vázquez Verónica; Zapata Emma & Garza, Laura Elena.** Infancia y flexibilidad laboral en la agricultura de exportación mexicana. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., de 2008); pp. 191 – 215.
- Becker, Fernanda.** Early Childhood Education in Brazil: The obstacles to a successful experience. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 515 – 537.
- Bedoya Hernández, Mauricio Hernando; Builes Correa, María Victoria & Lenis Castaño, John Fredy.** La acción educativa como acción narrativa. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1255-1271.
- Bedoya, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy.** Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia

- materna. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 947-959.
- Bermúdez**, Emilia. Roqueros y roqueras, pavitos y pavitas, skaters, lesbianas y gays. El papel del consumo cultural en la construcción de representaciones de identidades juveniles (El caso de algunos grupos de jóvenes que van a los malls en Maracaibo, Venezuela). Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 615 – 666.
- Bianchi**, Eugenia. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al “ADHD”. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 43-65.
- Bocanegra**, Elsa María. Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 201 – 232.
- Bocanegra**, Elsa María. Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., de 2008); pp. 319 – 346.
- Bonilla**, Carlos Bolívar. Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1013-1023.
- Botero**, Patricia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
- Botero**, Patricia. Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 151 - 173.
- Botero**, Patricia & Alvarado, Sara Victoria. Niñez, ¿política? Y cotidianidad. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 97 – 130.
- Botero**, Patricia; Torres, Juliana & Alvarado, Sara Victoria. Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 565 – 611.
- Camacho**, Leidy Bibiana. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1009-1025.
- Camargo**, Marina. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
- Camargo**, Marina. El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicaseos. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1619-1638.
- Caputo**, Mariela & Gamallo, Gabriela. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 849-860.
- Carballo**, Priscilla. Claves para entender las nuevas sensibilidades: Estudios sobre producciones culturales juveniles en Costa Rica. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1331-1347.
- Cárdenas**, Sabine. Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1051-1067.
- Cardona**, Dora; Tamayo, Oscar Eugenio. Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1545-1571.
- Cardoso**, Lourenço. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al “ADHD”. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 607 – 630.
- Castañeda**, Nicté Soledad. Dinámica y proceso de migración a Estados Unidos: Jóvenes de Guadalajara, Jalisco, México. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1459-1490.
- Castellanos**, Juan Manuel & Torres, William Fernando. Una revisión de la producción académica sobre la violencia política en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 523 – 563.
- Castillo**, José Rubén. La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 115 – 143.
- Castillo**, José Rubén. La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 755 – 809.
- Castillo**, Maribel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.
- Castrellón**, María del Carmen. Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia: ¿biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad? Vol. 5 No. 1 (ene. – Jun., de 2007); pp. 83 – 124.
- Castro**, Heublyn. Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 557 – 576.
- Caycedo**, Claudia; Ballesteros, Blanca; Novoa, Mónica Ma.; García, Dennys del Rocío; Arias, Ana Lucía; Heyck, Laura Victoria; Valero, Ángela Patricia & Vargas, Rochy. Relación entre variables de control parental y prácticas de juego en niños y niñas de 10 a 13 años de edad en la ciudad de Bogotá. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 123 – 152.
- Cebotarev**, Nora. El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 17- 56.
- Cebotarev**, Nora. Familia, socialización y nueva paternidad. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 53 - 77.
- Cicerchia**, Ricardo & Bestard, Joan. ¿Todavía una historia de la familia! Encrucijadas e itinerarios en los estudios sobre las formas familiares. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 17 - 36.
- Cordini**, Mabel. La Resiliencia en adolescentes del Brasil. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 97 – 121.
- Da Silva Araújo**, Sônia María. Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 221-242.
- De Fátima**, Maria. Entretenimiento en el espacio de la

- calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 861-885.
- De la Cruz**, Montserrat; Huarte, María F. & Scheuer, Nora. Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 67 – 86.
- De la Vega**, Eduardo. Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 43-65.
- Del Castillo**, Sara; Roth, André-Noël; Wartski, Clara Inés; Rojas, Ricardo & Chacón, Orlando. La implementación de la política pública de salud sexual y reproductiva (SSR) en el Eje Cafetero colombiano: el caso del embarazo adolescente. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 217 – 255.
- Del Valle**, Alejandro. Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 577 - 605.
- De Oliveira**, Tatiane. Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 861-885.
- Díaz**, Silvia Paulina. Participar como niña o niño en el mundo social. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1149-1157.
- Duek**, Carolina. Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática. Vol. 5 No. 2 (ene. – Jun., de 2007); pp. 309 – 326.
- Duek**, Carolina. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 799-808.
- Durán**, Ernesto. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
- Echavarría**, Carlos Valerio. La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Vol. 1 N° 2 (jul. –dic., 2003); pp. 145 – 175.
- Echavarría**, Carlos Valerio; Restrepo, Paula Andrea; Callejas, Alejandro Antonio; Mejía, Paola Ximena & Alzate, Ángela María. La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1439-1457.
- Eming**, Mary & Fujimoto, Gaby. Desarrollo Infantil Temprano: Lecciones de los programas no formales. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 85 - 123.
- Erazo**, Edgar Diego. Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 83 – 102.
- Erazo**, Edgar Diego. De la Construcción Histórica de la Condición Juvenil a su Transformación contemporánea. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1303-1329.
- Erazo**, Edgar Diego & Muñoz, Germán. Las mediciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Desquebradas, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 723 – 754.
- Espinosa**, Horacio. ¿La transgresión se consume? Un acercamiento a lo 'indie' a través de imágenes. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 321 – 354.
- Fagundes**, Marcelo & Piuzana, Danielle. Estudo teórico sobre o uso conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 205 - 220.
- Feixa**, Carles. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 21 – 45.
- Galvis**, Ligia. La convención de los derechos del niño veinte años después. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 587-619.
- García**, María Cristina. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
- García-Castro**, Juan Diego & Pérez, Rolando. Tiempo libre en adolescentes escolarizados de dos clases sociales de Costa Rica. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 439 - 454.
- Ghiso**, Alfredo Manuel. Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 535 – 556.
- Gillman**, Anne. Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 329 - 345.
- Guzmán**, Rosa Julia & Guévara, Mónica. Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 861-872.
- Bernal**, Gloria Esperanza. Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 509 - 534.
- Gómez**, Jairo Hernando. El romanticismo como mito fundacional de lo joven. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 59-81.
- González**, Rodrigo. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1731-1747.
- González**, Jorge Iván. El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 17 – 49.
- Guaraná**, Elisa. Juventud rural en Brasil: procesos de exclusión y la construcción de un actor político. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 179 – 208.
- Guerra**, María Cecilia. Intervenciones urbanas en la ciudad global. El caso del stencil en Buenos Aires (2000-2007). Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 355 – 374.
- Guerrero**, Doris. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 971-988.
- Guerrero**, Patricia & Palma Evelyn. Representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1025-1038.
- Guevara**, Hilda Mabel. Identidades estudiantiles,

conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 209 – 234.

Gutiérrez, Consuelo. Libre comercio y autonomía universitaria, un dilema actual: el caso colombiano. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 605 – 636.

Gutiérrez, Maggui; Castellanos, Sergio; Henao, Juanita & Santacoloma, Andrés. La atmósfera psíquica y los vínculos significativos de madres adolescentes gestantes y lactantes de bajo estrato socio-económico. Implicaciones sobre el desarrollo psíquico. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 125 – 161.

Hecht, Ana Carolina & García, Mariana. Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 981-933.

Henao, Diana. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.

Henao, Gloria Cecilia. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.

Henao, Juanita. La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003 – 2012: Un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. Vol. 2 n° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 105 - 144.

Henao, Juanita; Pinilla, Victoria Eugenia. Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1405-1437.

Hernández, Ángela. La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 57 – 71.

Hurtado, Déibar René. La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 81 – 110.

Isaza, Leonor. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.

Jaramillo, Adriana; Montaña, Gustavo & Rojas, Lina Marcela. Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 75 – 95.

Jaramillo, Luis Guillermo & Aguirre, Juan Carlos. Rostro y Alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 175 - 188.

Jaramillo, Patricia Elena; Ruiz, Mónica. Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 267 – 287.

Jiménez, Magdalena. La “juventud inmigrante” en España. Complejidad de una categoría discursiva a debate. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 363 – 391.

Klaus, Andrés. Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre

la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA). Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 269 - 291.

Köhler Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. Discursos sobre juventud y prácticas psicológicas: la producción de los modos de ser joven. Brasil. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 463 – 484.

Köhler Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. El protagonismo social y el gobierno de los jóvenes. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 37 – 57.

Korstanje, Maximiliano. Una nueva forma de Creer: una perspectiva sociológica sobre el papel de la religión en un grupo de adolescentes argentinos. Vol. 5 No. 2 (ene. – jun., de 2007); pp. 327 – 389.

Lizarralde, Mauricio. Maestros en zonas de conflicto. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 79 – 113.

López, Luz María. El cómo en la investigación de familia: Reflexiones de la experiencia desde un abordaje cualitativo. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 213 – 236.

López, Luz María. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 837-860.

López, Marta Isabel & Schnitter, Mónica. Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1099-1116.

Loaiza, María Olga. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 837-860.

Lozano, Aldo Favio; Torres, Teresa Margarita, Aranda, Carolina. Concepciones culturales del VIH/ Sida de estudiantes adolescentes de la Universidad de Guadalajara, México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 739 – 768.

Llobet, Valeria. Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 149 – 176.

Llobet, Valeria & Rodríguez, José Antonio. Los instrumentos de registro y monitoreo institucional como herramientas para la transformación de los programas sociales: Experiencia del Programa de Fortalecimiento Institucional para el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de la República Argentina. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 573 – 603.

Luciani, Leandro. La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 885-899.

Macías, María Amarís; Amar, José & Jiménez, Myriam. Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 141 – 174.

Maldonado, Zulay. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica.

Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 971-988.

Malinowski, Nicolás. Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 801 – 819.

Maríñez, Freddy. Políticas públicas y participación de la juventud; caso: Nuevo León, México. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 85 – 120.

Mejía, Diva Nelly. Lectura en pañales para llegar a la escuela. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 873-883.

Meléndez, Juana María; Cañez, Gloria María & Frías, Hevilat. Comportamiento alimentario y obesidad infantil en Sonora, México. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1131-1147.

Menjívar, Mauricio. Niños que se hacen hombres: Conformación de identidades masculinas de agricultores en Costa Rica. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 995-1012.

Mesa, Ana María & Gómez, Ana Cristina. La mentalización como estrategia para promover la salud mental en bebés prematuros. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 835-848.

Mesa, José Alberto. Tendencias actuales en la educación moral. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 17 – 39.

Micolta, Amparo. Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 163 – 200.

Mieles, María Dilia & García, María Cristina. Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 809-819.

Molinari, Viviana. Juventudes argentinas, una forma de mirar al mundo: entre la voluntad de los '70 y la reflexividad estética de los 90'. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 61 – 82.

Montesinos, María & Pagano, Ana. Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 293-310.

Montoya Canchis, Luis W. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1229-1254.

Mora, Adriana & Rojas, Alba Luz. Estilo de funcionamiento familiar, pautas de crianza y su relación con el desarrollo evolutivo en niños con bajo peso al nacer. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 181 – 212.

Mosqueira, Mariela Analía. “De menores y consumidores”. Construcción socio-histórica de la(s) juventud(es) en la Argentina. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 105 - 129.

Muñoz, Diego Alejandro. Anotaciones conceptuales iniciales sobre los aportes sistémicos de Niklas Luhmann a las ciencias sociales: debates en torno a las teorías de la acción y de sistemas. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 37 – 59.

Muñoz, Diego Alejandro. Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del

siglo XX en Colombia. Vol. 5 n° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 841 – 857.

Muñoz, Germán. La comunicación en los mundos de vida juveniles. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 283 – 308.

Muñoz, Germán. Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 145 – 180.

Murcia, Napoleón & Jaramillo, Luís Guillermo. Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 175 – 212.

Murcia, Napoleón. Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 821 – 852.

Murcia, Napoleón. Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 235 – 266.

Murrieta, Patricia. El proceso de permanencia en las calles. Niños de la calle en Ciudad de México. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 821-834.

Mustard, J. Fraser. Desarrollo Humano Temprano-Equidad desde el Principio-América Latina. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 639-680.

Myers, Robert. Notas sobre “la Calidad” de la Atención a la Infancia. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 59 – 83.

Núñez, Pedro Fernando. La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 149 – 190.

Osorio, Ana María & Aguado, Luis Fernando. Una mirada a la situación de la niñez en el Valle del Cauca. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1169-1193.

Ospina, Carlos Alberto. Disciplina, saber y existencia. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 51 – 81.

Ospina, Carlos Alberto & Botero, Patricia. Estética, narrativa y construcción de lo público. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 811 – 840.

Ossa, Arley Fabio. El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1159-1168.

Páez, Ruth Milena. Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 989-1007.

Paredes, María Teresa; Álvarez, Martha Cecilia; Lega, Leonor & Ann Vernon. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 295 – 317.

Parra, Jaime. Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y privación social. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 455 - 479.

Pedraza, Aura Cecilia & Ribero, Rocío. El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus

consecuencias claves. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 177 – 216.

Pedraza, Aura Cecilia. El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales. Vol. 6 No. 2 (jul. – dic., de 2008); pp. 853 – 884.

Peñaranda, Fernando. La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 207 – 230.

Peñaranda, Fernando. Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 167 – 189.

Peñaranda, Fernando. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1027-1053.

Pérez, Ruth. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 887-905.

Piedrahíta, Claudia Luz. Subjetividad política en el feminismo de la diferencia sexual: deseo y poder. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1713-1729.

Pineda, Clelia. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.

Pineda, Nisme. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.

Pinilla, Victoria Eugenia & Muñoz, Germán. Lo privado de lo público para jóvenes universitarios en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 769 – 800.

Plascencia, Martín. Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 245 - 267.

Plesnicar, Lorena Natalia. El objeto juventud en la I Conferencia Iberoamericana de Juventud. Argentina. Vol. 7 N° 2 (jul. – dic., 2010); pp. 1209-1227.

Puyana, Yolanda & Mosquera, Claudia. Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 111 – 140.

Quintero Velásquez, Ángela María. Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 73 – 94.

Quiroz, Margarita Inés. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1027-1053.

Rausky, María Eugenia. ¿Infancia sin trabajo o Infancia Trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 681-706.

Remorini, Carolina. Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina). Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 961-980.

Reyes, Ladislao Adrián & González, Juan de Dios. La

genealogía de los niños de la calle y su educación en los Centros de Internamiento en México. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1039-1050.

Rodríguez, Ernesto. Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos al desarrollo de una perspectiva generacional. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 15 – 47.

Rodríguez, Ernesto. Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 75 – 126.

Rodríguez, Ernesto. Jóvenes y violencias en América Latina: Priorizar la prevención con enfoques integrados. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 539 – 571.

Rojas, Héctor Mauricio. La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para el desarrollo social. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 885 – 906.

Rojas, Héctor Mauricio. Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1595-1618.

Rosselli, Mónica. Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 125 – 144.

Runge, Andrés Klaus & Muñoz, Diego Alejandro. Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 51 – 81.

Runge, Andrés Klaus. Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 31 – 53.

Salamanca, Luisa Matilde. Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1117-1129.

Salazar, Myriam. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.

Salazar, José Guadalupe, Torres, Teresa Margarita; Reynaldós, Carolina; Figueroa, Norma Silvia & Valencia, Silvia. Perspectiva psicosocial en adolescentes acusados por delitos contra la salud y robo. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1491-1512.

Sánchez, Dairo. Hermenéutica crítica y sistémica. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 145 – 166.

Sánchez, Tomás & Acosta, Alejandro. Música popular campesina. Usos sociales, incursión en escenarios escolares y apropiación por los niños y niñas: la propuesta musical de Velosa y Los Carrangueros. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 111 – 146.

Sánchez, Tomás. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1675-1711.

- Saucedo**, Claudia Lucy. Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias. Vol. 4 No. 1 (Ene. – Jun., de 2006); pp. 121 – 147.
- Scheuer**, Nora; De la Cruz, Montserrat & Iparraguirre, María Sol. El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. Vol. 8 No. 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1083-1097.
- Serrano**, Edgar David. Familia y teoría de juegos. Vol. 4 No. 2 (jul. – dic., 2006); pp. 131 – 166.
- Sevilla**, Teresita María. “Sexo inseguro”: un análisis de la racionalidad como parte del riesgo entre jóvenes caleños y caleñas. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., 2008); pp. 257 – 294.
- Borelli**, Silvia Helena Simoes; Rocha, Rose de Melo; Alves, Rita de Cássia & Rodrigues de Lara, Marcos. Jóvenes urbanos: acciones estético-culturales y nuevas prácticas políticas. Vol. 7 No. 1 (ene. – jun., 2009); pp. 375 – 392.
- Sanmillán**, Laura. Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. Vol. 8 No. 2 (Julio-dic., 2010); pp. 921-932.
- Soto**, Cristian David; Vásquez, Johanna & Cardona, Yudi Bibiana. Imaginarios de gente joven sobre política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. Vol. 7 No. 1 (ene. – jun., 2009); pp. 393 – 422.
- Suárez**, Martha Cecilia. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 No. 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 907-928.
- Suárez**, Nelly del Carmen & Restrepo, Dalia. Teoría y práctica del Desarrollo Familiar en Colombia. Vol. 3 No. 1 (ene. – jun., 2005); pp. 17 – 55.
- Tamayo**, Oscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración. Vol. 1 No. 1 (ene. – jun., 2003); pp. 181 – 205.
- Tamayo**, Óscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Características del discurso escrito de los estudiantes en las clases de ciencias. Vol. 3 No. 2 (jul. – dic., 2005); pp. 85 – 110.
- Taracena**, Elvia. Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización. Vol. 8 No. 1 (en. – jun., 2010); pp. 393 – 409.
- Tobasura**, Isaías; Jurado, Claudia & Montes, Claudia. Los grupos extracurriculares en agronomía de la Universidad de Caldas (Colombia): 1970-2006: de la efervescencia política a la formación científica. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1573-1594.
- Torres**, Alfonso. Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. Vol. 4 No. 2 (jul. – dic., 2006); pp. 167 – 199.
- Torres**, María Leticia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 No. 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
- Torres**, Teresa Margarita; Iñiguez, Rosalba Alejandra; Pando, Manuel & Salazar, José Guadalupe. Riesgo de contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH/Sida desde el punto de vista de adolescentes migrantes del Estado de Jalisco, México. Vol. 7 No. 1 (ene. – jun., 2009); pp. 135 – 154.
- Tovar**, Luis Miguel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 No. 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.
- Triana**, Alba Nidia; Ávila, Liliana & Malagón, Alfredo. Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. Vol. 8 No. 2 (Julio-dic., 2010); pp. 933-945.
- Trujillo**, María Angélica. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 No. 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1009-1025.
- Tuñón**, Ianina. Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. Vol. 8 No. 2 (Julio-dic., 2010); pp. 903-920.
- Umayahara**, Mami. En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. Vol. 2 No. 2 (jul. – dic., 2004); pp. 21 – 49.
- Uribe**, Ana Fernanda; Vergara, Tatiana; Barona, Claudia. Susceptibilidad y autoeficacia frente al VIH/Sida en adolescentes de Cali-Colombia. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1513-1533.
- Urteaga**, Maritza. Jóvenes e indios en el México contemporáneo. Vol. 6 No. 2 (jul. – dic., 2008); pp. 667 – 708.
- Urueña**, Sebastián. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 No. 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.
- Valoyes**, Elizabeth. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 No. 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
- Van Kuyk**, Jef J. Enfoque Holístico o Secuencial Curricular: ¿Cuál Es más Efectivo con los Niños? Vol. 7 No. 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 949-969.
- Vargas**, Hernán Humberto; Echavarría, Carlos Valerio; Alvarado, Sara Victoria & Restrepo, Jaime Alberto. Sentidos de ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, Colombia. Vol. 5 No. 2 (jul. – dic., 2007); pp. 691 – 721.
- Vázquez**, Melina. La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina. Vol. 7 No. 1 (ene. – jun., 2009); pp. 423 – 455.
- Vázquez**, Verónica & Castro, Roberto. “¿Mi novio sería capaz de matarme?” Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. Vol. 6 No. 2 (jul. – dic., 2008); pp. 709 – 738.
- Vélez**, Andrés. Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. Vol. 7 No. 1 (ene. – jun., 2009); pp. 289 – 320.
- Vergara**, María del Carmen. La naturaleza de las representaciones sociales. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., 2008); pp. 55 – 80.

Vergara, María del Carmen. Representaciones sociales sobre salud, de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 105 – 133.

Villalba, María. La política pública de las orquestas infanto-juveniles. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 131 - 149.

Vommaro, Pablo & Vázquez, Melina. La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 485 – 522.

Zapata, Adriana. Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1749-1769.

Zapata, Beatriz Elena & Ceballos, Leonardo. Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1069-1082.

Zarza, Martha Patricia. Universitarios y universitarias de México y el cuerpo simbólico como construcción de género. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1349-1377.

Zuluaga, Juan Bernardo. La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 127 – 148.

Índice temático

- Abandono:** Bocanegra (Vol. 5, N° 1)
Abordaje cualitativo: López (Vol. 3, N° 1)
Abordaje participativo: Cebotarev (Vol. 1, N° 1)
Actitudes de equidad: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, N° 1)
Actividades para-universitarias: Malinowski (Vol. 6, N° 2)
Accesibilidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)
Acción: Sánchez (Vol. 2, N° 2)
Acción educativa: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial)
Acciones ciudadanas: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2)
Adaptación y sobrevivencia: Lizarralde (Vol. 1, N° 2)
Administración educativa: Aponte, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial)
Adolescencia: Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Cordini (Vol. 3, N° 1); Feixa (Vol. 4, N° 2); Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2); Torres, Iníiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2)
Adolescentes: Amarís, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, N° 1); Sevilla (Vol. 6, N° 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial); Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial); Murrieta (Vol. 8, N° 2)
Adolescentes institucionalizados: Castrillón (Vol. 5, N° 1)
Adolescentes y género: García, Pérez (Vol. 8, N° 1)
Adultocentrismo: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1)
Afiliación: Malinowski (Vol. 6, N° 2)
Agencia: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1); Guaraná (Vol. 7, N° 1)
Agencia cultural juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)
Agresor-víctima: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)
Agricultura de exportación: Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)
Agronomía: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)
Alfabetización inicial: Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2)
Alteridad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2)
Alternativas de superación: Aparicio (Vol. 7, N° 1)
Alumnos: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)
Amas de cría: Bocanegra (Vol. 5, N° 1)
Ambiente aprendizaje-juego: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)
América Latina: Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Rodríguez (Vol. 2, N° 1); Umayahara (Vol. 2, N° 2); Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Gillman (Vol. 8, N° 1)
Análisis de contexto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
Analítica de la verdad: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)
Andamiado: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)
Antropología pedagógica: Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2)
Antropología: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)
Aprendizaje: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2); Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2); López, Schnitter (Vol. 8, N° 2)
Aprendizaje de iniciativa: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)
Aprendizaje de las educadoras y educadores: Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2)
Aprendizaje y comportamiento: Mustard (Vol. 7, N° 2)
Arendt: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2)
Argentina: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Mosqueira (Vol. 8, N° 1); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Remorini (Vol. 8, N° 2)
Arqueología: Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)
Arquitectura escolar: Bocanegra (Vol. 6, N° 1)
Arte: Guerra (Vol. 7, N° 1)
Articulaciones: Abello (Vol. 7, N° 2)
Asertividad: Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial)
Asimetría cerebral: Roselli (Vol. 1, N° 1)
Asistencia escolar: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2)
Atención al parto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
Atención al posparto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
Atención prenatal: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
Atención psicológica: Saucedo (Vol. 4, N° 1)
Atmósfera psíquica: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1)
Autodeterminación: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Autoeficacia y VIH/Sida: Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial)
Autonomía: Ospina (Vol. 2, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Vázquez (Vol. 7, N° 1)
Autonomía moral: Erazo (Vol. 2, N° 2)
Autoobservación: Muñoz (Vol. 4, N° 1)
Autopoiesis: Muñoz (Vol. 4, N° 1)
Autorreferencia: Muñoz (Vol. 4, N° 1)
Bajo peso al nacer: Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1)
Barrios populares: Santillán (Vol. 8, N° 2)
Bebeteca: Mejía (Vol. 8, N° 2)
Bienes: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)
Bienestar en la niñez: Aguado (Vol. 7, N° 2)
Biologización: Castrillón (Vol. 5, N° 1)
Bogotá: Henao (Vol. 2, N° 2)

- Branquitude:** Cardoso (Vol. 8, Nº 1)
Branquitude Acrítica: Cardoso (Vol. 8, Nº 1)
Branquitude Crítica: Cardoso (Vol. 8, Nº 1)
Brasil: Becker (Vol. 5, Nº 2); Amich (Vol. 5, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1)
Bullying: Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1)
Calidad: Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Myers (Vol. 1, Nº 1); Abello (Vol. 7, Nº 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2)
Calificación: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Callejera: Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Callejerización: Taracena (Vol. 8, Nº 1)
Cambio: Hernández (Vol. 3, Nº 1); Cebotarev (Vol. 1, Nº 2)
Cambio cultural: Urteaga (Vol. 6, Nº 2)
Cambio familiar y social: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Campo de la rectoría: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Capacidades: González (Vol. 6, Nº 2)
Capacitación laboral: Rodríguez (Vol. 2, Nº 1)
Capital social: González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Castigo: Murrieta (Vol. 8, Nº 2)
Centrales: González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Ciencia: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1); Sánchez (Vol. 2, Nº 2)
Ciencia de familia: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Ciencias naturales: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2)
Ciencias Sociales: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
CIF: Salamanca (Vol. 8, Nº 2)
Ciudad: Urteaga (Vol. 6, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)
Ciudadanía: Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2); Castillo (Vol. 5, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Torres (Vol. 4, Nº 2); Llobet (Vol. 4, Nº 1); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Castillo (Vol. 1, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Gillman (Vol. 8, Nº 1)
Ciudadanía de niños, niñas y adolescentes: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Ciudadanías: Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)
Ciudades globales: Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Circularidad institucional: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Clarificación de valores: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Clases sociales: García, Pérez (Vol. 8, Nº 1)
Cognición: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1)
Cognición creativa: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Colegio: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1)
Colombia: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, Nº 1); Paredes, Alvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2); Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Aguado (Vol. 7, Nº 2).
Colonia: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Combatientes: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Competencias: Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)
Complejidad: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Componentes principales: Aguado (Vol. 7, Nº 2)
Comportamiento alimentario: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, Nº 2)
Comportamiento discursivo: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Comportamiento escolar: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Comprensión: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Comprensión lectora: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
Comunicabilidad: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)
Comunicación: Muñoz (Vol. 5, Nº 1)
Comunidades de aprendizaje: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Concepciones: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2)
Concepciones culturales: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2)
Concepciones de infancia: Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2)
Concepto: González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Condiciones de vida: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial); Osorio, Aguado (Vol. 8, Nº 2)
Condiciones margen: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Condiciones sociales: Mosqueira (Vol. 8, Nº 1)
Configuraciones: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)
Configuración de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Conflicto armado: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
Constitución de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Construcción de identidad: Mielles, García (Vol. 8, Nº 2)
Construcción de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Construcción social de la realidad: Vergara (Vol. 6, Nº 1)
Constructivismo social: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
Consumo: González (Vol. 3, Nº 2)
Consumo cultural: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)
Contemporáneo: Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2)
Contexto natural: Guevara (Vol. 7, Nº 1)
Contextos clínicos: Quintero (Vol. 3, Nº 1)
Contextos no clínicos: Quintero (Vol. 3, Nº 1)
Contingencias de refuerzo: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Control parental: Caicedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Corresponsabilidad: Galvis (Vol. 7, Nº 2)
Costa Rica: Menjívar (Vol. 8, Nº 2)
Cotidianidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Cooperación: Aguirre (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Crianza: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Santillán

- (Vol. 8, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2)
Crisis de sentido: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Crisis social y educativa: Aparicio (Vol. 7, Nº 1)
Cronotopo: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1)
Cuadernos escolares: Bernal (Vol. 8, Nº 1)
Cuerpo: Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Páez (Vol. 7, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2)
Cuerpo y estética: Molinari (Vol. 4, Nº 1)
Cuerpo simbólico: Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Cuestión agraria: Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
Cuidado: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2)
Cuidado parental: Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2)
Cultura: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Aguirre (Vol. 8, Nº 1); Mielles, García (Vol. 8, Nº 2)
Culturas juveniles: Castillo (Vol. 5, Nº 2); Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
Curso vital: Remorini (Vol. 8, Nº 2)
Currículo: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2)
Currículo del bachillerato: Cázares, Hernández (Vol. 8, Nº 1)
Chicos y chicas en situación de calle: Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1)
Decisiones: Serrano (Vol. 4, Nº 2)
Deconstrucción: De la Vega (Vol. 8, Nº 1)
Déficit de atención con hiperactividad: Bianchi (Vol. 8, Nº 1)
Delincuencia: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Amich (Vol. 5, Nº 2)
Delincuencia juvenil: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Delitos: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Demanda: González (Vol. 3, Nº 2)
Democracia: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1); Gillman (Vol. 8, Nº 1)
Democracia familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Democratización: Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1)
Deporte: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2)
Derechos: Muñoz (Vol. 1, Nº 1); Luciani (Vol. 8, Nº 2); Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)
Derechos de la niñez: Aguado (Vol. 7, Nº 2)
Derechos de los niños y niñas: Galvis (Vol. 7, Nº 2)
Derechos del niño y la niña: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2)
Derechos y deberes ciudadanos: Castillo (Vol. 1, Nº 2)
Desaparición de la infancia: Runge (Vol. 6, Nº 1)
Desarrollo: Duek (Vol. 8, Nº 2)
Desarrollo alternativo micro y macro: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Desarrollo cerebral: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo cognitivo: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Desarrollo cognoscitivo: Rosselli (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo emocional: Henao, García (Vol. 7, Nº 2)
Desarrollo evolutivo: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Desarrollo familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Desarrollo humano: Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Arias (Vol. 5, Nº 1); Peñaranda (Vol. 1, Nº 1); Guevara (Vol. 7, Nº 1)
Desarrollo humano temprano: Mustard (Vol. 7, Nº 2)
Desarrollo infantil: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1); Remorini (Vol. 8, Nº 2)
Desarrollo infantil temprano: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo integral: Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)
Desarrollo moral: Erazo (Vol. 2, Nº 2); Aguirre (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Desarrollo psíquico: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Desarrollo social: Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Arias (Vol. 5, Nº 1); Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Desbordamiento: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)
Descentralización: Becker (Vol. 5, Nº 2)
Desempleo juvenil y exclusión social: Aparicio (Vol. 7, Nº 1)
Deshumanización: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
Desigualdad social: Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Santillán (Vol. 8, Nº 2)
Desigualdad social y educativa: Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1)
Desposeídos de conocimientos: Castro (Vol. 8, Nº 1)
Detección de errores: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
Determinantes del trabajo infantil: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2)
Dibujo: Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2)
Dictadura: Amich (Vol. 5, Nº 2)
Didáctica: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Diferencia sexual: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Dimensión cultural de la política: Botero (Vol. 8, Nº 1)
Dimensión estructural e histórica: Castañeda (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Dimensión política de la cultura y posdesarrollo: Botero (Vol. 8, Nº 1)
Dinámica: González (Vol. 3, Nº 2)
Dinámica de la matriz sagrada: Korstanje (Vol. 5, Nº 1)
Dinámica familiar: Agudelo (Vol. 3, Nº 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2)
Dirección escolar: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Directores y directoras: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Directrices educativas: Abello (Vol. 7, Nº 2)
Discapacidad: Salamanca (Vol. 8, Nº 2)
Disciplina: Ospina (Vol. 2, Nº 2)

Discurso: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Plesnicar (Vol. 7, Nº 2-Especial); Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)

Discurso sobre el trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, Nº 2)

Discursos: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)

Discursos de la salud: Bianchi (Vol. 8, Nº 1)

Discursos institucionales: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)

Discursos teóricos: Jiménez-Ramírez (Vol. 8, Nº 1)

Diseño curricular: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)

Docentes: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2)

Docimología: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Ecología: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)

Ecologías cognitivas: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)

Economía laboral: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2)

Ecosistema: Hernández (Vol. 3, Nº 1)

Ecosistema comunicativo: Duek (Vol. 8, Nº 2)

Ecuador: Gillman (Vol. 8, Nº 1)

Educação do campo: Da Silva (Vol. 8, Nº 1)

Educación: Castillo (Vol. 1, Nº 2); Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Runge (Vol. 6, Nº 1); Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Ospina (Vol. 2, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Arias (Vol. 5, Nº 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1); Abello (Vol. 7, Nº 2); Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1); Duek (Vol. 8, Nº 2); Guerrero Palma (Vol. 8, Nº 2); Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)

Educación a padres: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)

Educación axiológica: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)

Educación básica: Bernal (Vol. 8, Nº 1)

Educación cognitiva temprana: Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2)

Educación del carácter: Mesa (Vol. 2, Nº 1)

Educación del cuidado: Mesa (Vol. 2, Nº 1)

Educación en ciencias: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2)

Educación en ciudadanía y perspectiva de derechos: Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1)

Educación en valores: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)

Educación familiar: Santillán (Vol. 8, Nº 2)

Educación física: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2)

Educación inicial: Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Becker (Vol. 5, Nº 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2)

Educación moral: Mesa (Vol. 2, Nº 1)

Educación no formal: Cárdenas (Vol. 8, Nº 2)

Educación para la paz: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1)

Educación superior: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Educador: Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)

Educador y educadora de calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)

Educativas: Aguirre (Vol. 8, Nº 1)

Eje cafetero: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)

Elaboración de políticas: Henao (Vol. 2, Nº 2)

Embarazo adolescente: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)

Emigración internacional: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)

Emociones: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)

Emotivismo: Gómez (Vol. 7, Nº 1)

Empleabilidad: Rodríguez (Vol. 2, Nº 1)

Empleo: Pedraza (Vol. 6, Nº 2)

Empleo juvenil: Pedraza (Vol. 6, Nº 2)

Empoderamiento familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)

Empresarialidad: Rodríguez (Vol. 2, Nº 1)

Encierro: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)

Enfoque de derechos: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2)

Enfoques de investigación: Vergara (Vol. 6, Nº 1)

Enfoque Holístico: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)

Enfoque Secuencial: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)

Enfoque socio-clínico: Taracena (Vol. 8, Nº 1)

Enfrentamiento propositivo: Da Silva (Vol. 8, Nº 1)

Enseñanza: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2); Bernal (Vol. 8, Nº 1)

Enseñanza/aprendizaje: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)

Entramados de significación: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)

Entretimiento en la calle: De Oliveira, De Fatima (Vol. 7, Nº 2)

Epistemología: Peñaranda (Vol. 2, Nº 2)

Epistemología alternativa: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1); Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)

Equidad familiar: Serrano (Vol. 4, Nº 2)

Equidad: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1); Umayahara (Vol. 2, Nº 2)

Equidad desde el principio: Mustard (Vol. 7, Nº 2)

Equidad educativa: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Equidad escolar: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Equidad social: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Escenarios escolarizados: Erazo (Vol. 2, Nº 2)

Escritura: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2)

Escuela: Castillo (Vol. 1, Nº 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2)

Escuela: Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)

Escuela justa: Mesa (Vol. 2, Nº 1)

Escuela media: Núñez (Vol. 6, Nº 1)

Escuela secundaria: Núñez (Vol. 6, Nº 1)

Escuela secundaria: Saucedo (Vol. 4, Nº 1)

Esfera pública: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)

Espacio: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Barragán (Vol. 8, Nº 1)

Espacio escolar: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)

Espacio pedagógico: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)

Espacio público: Barragán (Vol. 8, Nº 1)

Espacios populares: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)

- Espíritu crítico:** Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Establecimiento: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
Estado: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Estática: González (Vol. 3, Nº 2)
Estética: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Estigma: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2)
Estilo: Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
Estilos de interacción familiar: Henao, García (Vol. 7, Nº 2)
Estrategia: Báez (Vol. 8, Nº 1)
Estrategias: Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Estrategias de estudio: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Estrategias metodológicas: Vergara (Vol. 6, Nº 1)
Estructura argumentativa: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Estructural-funcionalismo: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Estructuras cognitivas: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Estress: Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Estructura familiar: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Estudiantes: Saucedo (Vol. 4, Nº 1); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Estudio de caso: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)
Estudios Socioculturales: Báez (Vol. 8, Nº 1)
Ética: Mesa (Vol. 2, Nº 1); Sánchez (Vol. 2, Nº 2)
Ética y filosofía: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Etnias del desplazamiento: Urteaga (Vol. 6, Nº 2)
Etnografía: Peñaranda (Vol. 2, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2)
Evaluación: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Examen: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Excentricidad humana: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Exclusión: Muñoz (Vol. 1, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)
Exclusión social: Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
Experiencia: Vélez (Vol. 7, Nº 1); Páez (Vol. 7, Nº 2)
Experiencias tempranas: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Experiencia y el desarrollo temprano del cerebro: Mustard (Vol. 7, Nº 2)
Experticia: Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Explotación sexual: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
Explotación sexual comercial infantil: Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2)
Extensión universitaria: Báez (Vol. 8, Nº 1)
Factores sociales: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, Nº 2)
Familia: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Hernández (Vol. 3, Nº 1); Quintero (Vol. 3, Nº 1); Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1); López (Vol. 3, Nº 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Serrano (Vol. 4, Nº 2); Castrillón (Vol. 5, Nº 1); Soto, Vasquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2); López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2); López, Henao, García (Vol. 7, Nº 2); Duek (Vol. 8, Nº 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2)
Familia compuesta: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Familia extendida: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Familia monoparental: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Familia simultánea: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Familia transnacional: Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Feminidades: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
Feminismo: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Fenomenología: Luna (Vol. 5, Nº 1)
Flexibilidad laboral: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Formación: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)
Formación científica: Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Formación ciudadana: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Formación de docentes: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2)
Formación de maestros y maestras: Páez (Vol. 7, Nº 2)
Formación de niños y niñas: Páez (Vol. 7, Nº 2)
Formación humanística: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Formación profesional: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Foro de expresión: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Fortalecimiento institucional: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Foucault: Bianchi (Vol. 8, Nº 1); Murrieta (Vol. 8, Nº 2)
Función social de la educación: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Funcionamiento familiar: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Funciones ejecutivas: Roselli (Vol. 1, Nº 1)
Fútbol: Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Ganancia subjetiva: Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2)
Gats: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2)
Genealogía: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Generación: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2)
Género: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Generaciones: Feixa (Vol. 4, Nº 2)
Genética: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Gestión educativa: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Giro de-colonial: Botero (Vol. 8, Nº 1)
Globalización: Arias (Vol. 5, Nº 1); Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Gramática: Bernal (Vol. 8, Nº 1)

- Grupos insurgentes:** Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
- Gubernamentalidad:** Köhler, Guareschi (Vol. 7, Nº 1)
- Guerreros:** Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
- Habilidades de pensamiento:** Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2)
- Habilidades sociales:** Álvarez, Saldaña, Muños, Portela (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Herramientas metodológicas:** Hecht, García (Vol. 8, Nº 2)
- Hermanidad virtual:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
- Hermenéutica:** Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Peñaranda (Vol. 2, Nº 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2)
- Heterotopías:** Runge (Vol. 6, Nº 1)
- Hijos:** Micolta (Vol. 5, Nº 1)
- Hijas:** Micolta (Vol. 5, Nº 1)
- Hijos e hijas:** López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Historia:** Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2); González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Historia de familia:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
- Historia del siglo XX:** Menjívar (Vol. 8, Nº 2)
- Hologramía:** Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
- Hospicios:** Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
- Hostigamiento entre pares:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
- Huérfanos:** Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2)
- Identidad:** Lizarralde (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Torres (Vol. 4, Nº 2); Guevara (Vol. 7, Nº 1); Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
- Identidad ciudadana:** Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Identidad narrativa:** Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Identidad profesional:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
- Identidad social:** Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
- Identidades juveniles:** Bermúdez (Vol. 6, Nº 2); Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Identidad y moralidad:** Echavarría (Vol. 1, Nº 2)
- Identificaciones étnicas:** Hecht, García (Vol. 8, Nº 2)
- Imágenes cultura de consumo:** Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
- Imágenes culturales:** Mosqueira (Vol. 8, Nº 1)
- Imaginario:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Hurtado (Vol. 6, Nº 1); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1)
- Imaginario colectivos:** Castillo (Vol. 5, Nº 2)
- Imaginario de profesores:** Murcia (Vol. 6, Nº 2)
- Imaginario sobre universidad:** Murcia (Vol. 7, Nº 1)
- Imaginario social:** Murcia (Vol. 6, Nº 2)
- Inclusión:** Arias (Vol. 5, Nº 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1); Díaz (Vol. 8, Nº 2)
- Independencia:** Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
- Indicador sintético:** Aguado (Vol. 7, Nº 2)
- Indicadores:** Myers (Vol. 1, Nº 1)
- Individuación:** Gómez (Vol. 7, Nº 1); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2)
- Individuo:** Hernández (Vol. 3, Nº 1)
- Inequidades territoriales:** Osorio, Aguado (Vol. 8, Nº 2)
- Infancia:** Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Myers (Vol. 1, Nº 1); Duek (Vol. 5, Nº 1); Runge (Vol. 6, Nº 1); Bianchi (Vol. 8, Nº 1); De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Duek (Vol. 8, Nº 2); Miele, García (Vol. 8, Nº 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2); Santillán (Vol. 8, Nº 2)
- Infancia temprana:** Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
- Infancia y adolescencia:** Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
- Infecciones de transmisión sexual:** Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1)
- Infinito:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
- Informática educativa:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)
- Infractor:** Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)
- Inmigración:** Jiménez-Ramírez (Vol. 8, Nº 1)
- Institución de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, Nº 2)
- Instituciones:** Gillman (Vol. 8, Nº 1)
- Instituciones asistenciales:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
- Instituciones de formación de docentes:** Castro (Vol. 8, Nº 1)
- Instituciones educativas:** Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1)
- Instituciones para la juventud:** Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Instituido e instituyente:** Bonilla (Vol. 8, Nº 2)
- Instrumentos de registro:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
- Integración social:** Villalba (Vol. 8, Nº 1)
- Interacción:** Páez (Vol. 7, Nº 2)
- Interacción familiar:** López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
- Interés superior de niños y niñas:** Galvis (Vol. 7, Nº 2)
- Internamiento:** Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)
- Interpenetración:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
- Intervenciones urbanas:** Guerra (Vol. 7, Nº 1)
- Intervención familiar:** Hernández (Vol. 3, Nº 1)
- Intervenciones tempranas:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
- Intimidación:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1)
- Intimidad:** Luna (Vol. 5, Nº 1)
- Investigación:** Hecht, García (Vol. 8, Nº 2)
- Investigación cualitativa:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, Nº 2); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Investigación en ciencias sociales:** López (Vol. 3, Nº 1)
- Investigación-intervención:** Taracena (Vol. 8, Nº 1)
- Jardines maternos:** Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2)
- Joven indígena migrante:** Urteaga (Vol. 6, Nº 2)
- Joven indígena rural:** Urteaga (Vol. 6, Nº 2)
- Jóvenes:** Rodríguez (Vol. 2, Nº 1); Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Castellanos,

- Torres (Vol. 6, Nº 2); Bermúdez (Vol. 6, Nº 2); Pedraza (Vol. 6, Nº 2); Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1); Vélez (Vol. 7, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Jiménez-Ramírez (Vol. 8, Nº 1)
- Jóvenes de la calle:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
- Jóvenes en situación de calle:** Taracena (Vol. 8, Nº 1)
- Jóvenes/juventud:** Muñoz (Vol. 1, Nº 1)
- Jóvenes escolarizados:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)
- Jóvenes universitarios:** Castillo (Vol. 5, Nº 2)
- Juego:** Duek (Vol. 5, Nº 1); Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2); Páez (Vol. 7, Nº 2)
- Juegos cooperativos:** Serrano (Vol. 4, Nº 2)
- Juicio estético:** Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)
- Justicia:** Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Núñez (Vol. 6, Nº 1); Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)
- Justificaciones Morales:** Bonilla (Vol. 8, Nº 2)
- Juventud:** Molinari (Vol. 4, Nº 1); Mariñez (Vol. 4, Nº 1); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Feixa (Vol. 4, Nº 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Urteaga (Vol. 6, Nº 2); Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Henao (Vol. 2, Nº 2); González (Vol. 3, Nº 2); Núñez (Vol. 6, Nº 1); Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Vergara (Vol. 7, Nº 1); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2); Guaraná (Vol. 7, Nº 1); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Vázquez (Vol. 7, Nº 1); Plesnicar (Vol. 7, Nº 2-Especial); Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial); Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial); Baeza, Sandoval (Vol. 7, Nº 2-Especial); Mosqueira (Vol. 8, Nº 1); Gillman (Vol. 8, Nº 1)
- Juventud rural:** Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
- Kohlberg:** Mesa (Vol. 2, Nº 1)
- Lectura:** Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2); Mejía (Vol. 8, Nº 2)
- Lenguaje:** Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
- Lenguaje verbal:** Roselli (Vol. 1, Nº 1)
- Lévinas:** Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
- Libre comercio:** Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2)
- Línea de fuerza:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Litoral pacífico colombiano:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
- Lo joven:** Gómez (Vol. 7, Nº 1)
- Lo público:** Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2)
- Lugar:** Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
- Lugares persistentes:** Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
- Madre:** Micolta (Vol. 5, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2)
- Madres adolescentes:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
- Maduración cerebral:** Roselli (Vol. 1, Nº 1)
- Maestros y guerra:** Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
- Maestros y maestras:** Castro (Vol. 8, Nº 1)
- Maltrato infantil:** Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
- Maracaibo:** Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)
- Marginalidad:** Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1); Menjívar (Vol. 8, Nº 2)
- Masculinidades:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
- Mass media:** Vélez (Vol. 7, Nº 1)
- Maternaje:** Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2)
- Maternidad:** Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, Nº 2)
- Mediaciones:** Muñoz (Vol. 5, Nº 1)
- Mediaciones tecnológicas:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2); Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Menores:** Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)
- Mentalización:** Mesa, Gómez (Vol. 8, Nº 2)
- Mercado de trabajo:** Rodríguez (Vol. 2, Nº 1)
- Mercado humanitario:** Taracena (Vol. 8, Nº 1)
- Metacognición:** Jaramillo, Montaña, Rojas
- Método biográfico:** Vázquez (Vol. 7, Nº 1) (Vol. 4, Nº 2)
- Método crítico:** Cebotarev (Vol. 1, Nº 1)
- Método de la Pirámide:** Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
- Metodología:** López (Vol. 3, Nº 1)
- México:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, Nº 2)
- Migración:** Urteaga (Vol. 6, Nº 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1)
- Migración internacional:** Micolta (Vol. 5, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Migración México-Estados Unidos:** Castañeda (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Migración urbana y juventud:** Soledad (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Mito:** Gómez (Vol. 7, Nº 1)
- Modelo:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1)
- Modelo argumentativo:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Modelo conceptual:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Modelos de atención:** Cárdenas (Vol. 8, Nº 2)
- Modelos logit-probit:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
- Modernidad:** Mesa (Vol. 2, Nº 1)
- Monitoreo:** Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
- Moral católica:** Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
- Movilidad social:** Guerrero, Palma (Vol. 8, Nº 2)
- Movilización armada:** Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
- Movimiento:** Remorini (Vol. 8, Nº 2)
- Movimientos de desocupados:** Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2)
- Movimientos de desocupados y desocupadas:** Vázquez (Vol. 7, Nº 1)
- Movimientos estudiantiles:** Tobasura, Jurado, Montes

(Vol. 7, Nº 2-Especial)

Movimientos sociales: Guaraná (Vol. 7, Nº 1)

Multidisciplinariedad: Quintero (Vol. 3, Nº 1)

Mundo de la vida: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Vergara (Vol. 6, Nº 1)

Mundos de vida: Muñoz (Vol. 5, Nº 1)

Mundo do trabalho e movimentos grevistas: De Oliveira (Vol. 8, Nº 1)

Música: Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Música popular: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)

Nacimiento prematuro: Mesa, Gómez (Vol. 8, Nº 2)

Narrativa: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2); Guevara (Vol. 7, Nº 1)

Narrativas: Vázquez (Vol. 7, Nº 1)

Narrativas ejemplarizantes: Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2)

Naturalización de la agresión: Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1)

Negociación: Serrano (Vol. 4, Nº 2)

Neurobiología: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)

Niñez: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); González (Vol. 3, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2); Luciani (Vol. 8, Nº 2); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Menjívar (Vol. 8, Nº 2); Díaz (Vol. 8, Nº 2); Osorio, Aguado (Vol. 8, Nº 2)

Niña: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2)

Niñas: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)

Niñez en situación de calle: Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)

Niñez indígena: Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)

Niño: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2)

Niños: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Castrillón (Vol. 5, Nº 1); Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2); Scheuer, De la Cruz, Iparraquirre (Vol. 8, Nº 2)

Niños abandonados: Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2)

Niños(as): Plascencia (Vol. 8, Nº 1)

Niños de crianza: Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2)

Niños de la calle: Murrieta (Vol. 8, Nº 2)

Niños y niñas: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2); Salamanca (Vol. 8, Nº 2)

Niños y niñas de la calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2); Guerrero, Palma (Vol. 8, Nº 2); Cárdenas (Vol. 8, Nº 2)

Niños y niñas indígenas: Hecth, García (Vol. 8, Nº 2)

Niños y niñas preescolares: Henao, García (Vol. 7, Nº 2)

Notación numérica: Scheuer, De la Cruz, Iparraquirre (Vol. 8, Nº 2)

Novo sindicalismo: De Oliveira (Vol. 8, Nº 1)

Nuclearización: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)

Nueva disciplina: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)

Nueva paternidad: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2)

Nuevas prácticas políticas: Baeza, Sandoval (Vol. 7,

Nº 2-Especial)

Obesidad infantil: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, Nº 2)

Obligaciones morales del ciudadano: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)

Oportunidades económicas: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)

Organismos No Gubernamentales: Rausky (Vol. 7, Nº 2)

Organizaciones populares: Torres (Vol. 4, Nº 2)

Orientación a la equidad de las instituciones educativas: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Orquestas infanto-juveniles: Villalba (Vol. 8, Nº 1)

Otro: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)

Padre: Micolta (Vol. 5, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2)

Padres y madres: Salamanca (Vol. 8, Nº 2)

Paisagem: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)

Papeles de género: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)

Parentalidad: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Micolta (Vol. 5, Nº 1)

Pares: Vélez (Vol. 7, Nº 1)

Participación: Henao (Vol. 2, Nº 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Díaz (Vol. 8, Nº 2)

Participación ciudadana: Mariñez (Vol. 4, Nº 1); Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Participación comunitaria: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)

Participación (de los sujetos): Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)

Participación estudiantil: Báez (Vol. 8, Nº 1)

Participación infantil: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1)

Paternidad: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2)

Patologización: De la Vega (Vol. 8, Nº 1)

Patrones de crianza: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2)

Pautas de crianza: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)

Pedagogía: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)

Pedagogía del nosotros: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Pedagogía instrumental: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Pedagogías católicas: Muñoz (Vol. 5, Nº 2)

Pensamiento latinoamericano: Botero (Vol. 8, Nº 1)

Performatividad: Espinosa (Vol. 7, Nº 1)

Personas adultas jóvenes en situación de calle: Barragán (Vol. 8, Nº 1)

Perspectiva psicosocial: Salazar, Torres, Quinteros, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Plan de desarrollo: Muñoz (Vol. 1, Nº 1)

- Pluralismo moral:** Bonilla (Vol. 8, Nº 2)
Población: Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Pobreza: De la Vega (Vol. 8, Nº 1)
Poder: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Política: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Baeza, Sandoval (Vol. 7, Nº 2-Especial); De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Gillman (Vol. 8, Nº 1)
Políticas: Muñoz (Vol. 1, Nº 1)
Política de salud: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Política educativa para la primera infancia: Mejía (Vol. 8, Nº 2)
Política pública: Villalba (Vol. 8, Nº 1)
Políticas de juventud: Plesnicar (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Políticas educativas de equidad: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Práctica estudiantil: Guevara (Vol. 7, Nº 1)
Política en educación superior: Murcia (Vol. 7, Nº 1)
Políticas laborales: Pedraza (Vol. 6, Nº 2)
Políticas públicas: Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Becker (Vol. 5, Nº 2); Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Henao (Vol. 2, Nº 2); Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Políticas públicas de infancia: Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)
Políticas sociales: Llobet (Vol. 4, Nº 1); Köhler, Guareschi (Vol. 7, Nº 1)
Pós-colonialismo: Da Silva (Vol. 8, Nº 1)
Potencia: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Práctica educativa: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
Prácticas cotidianas: Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Prácticas culturales: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Prácticas de articulación educativa: Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)
Prácticas de cuidado: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
Prácticas de juego: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Prácticas institucionales: Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2)
Prácticas de riesgo: Meléndez, Cañez, Fías (Vol. 8, Nº 2)
Prácticas juveniles: Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Prácticas pedagógicas: Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Prácticas psicológicas: Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2)
Prácticas y discursos sociales: Saucedo (Vol. 4, Nº 1)
Pragmatismo: De la Vega (Vol. 8, Nº 1)
Preadolescencia: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Prevención: Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Mesa, Gómez (Vol. 8, Nº 2)
Primera infancia: Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2); Mejía (Vol. 8, Nº 2); Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)
Primeros tres años de vida: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Procesos cognitivos: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Procesos de adquisición: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2)
Procesos de subjetivación: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Procesos de subjetivación juvenil: Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Proceso enseñanza-aprendizaje: Andrade, Hernández (Vol. 8, Nº 1)
Procesos exploratorios: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Procesos generativos: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Producciones culturales: Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Profesión: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Profesoras y estudiantes: Murcia (Vol. 6, Nº 2)
Programas de salud: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Programas no escolarizados: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Programas no formales: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Progreso: Molinari (Vol. 4, Nº 1)
Prostitución: Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
Protagonismo juvenil: Köhler, Guareschi (Vol. 7, Nº 1)
Protección integral: Galvis (Vol. 7, Nº 2)
Proyecto: Báez (Vol. 8, Nº 1)
Proyecto de estudio: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Proyectos: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Psicoanálisis: De la Vega (Vol. 8, Nº 1)
Pública: Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Público: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Luna (Vol. 5, Nº 1)
Rap: Vélez (Vol. 7, Nº 1)
Racionalidad: González (Vol. 3, Nº 2)
Racismo: Cardoso (Vol. 8, Nº 1)
Razonamiento: Plascencia (Vol. 8, Nº 1)
Realidad social: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Reality: Runge (Vol. 6, Nº 1)
Reconocimiento: Llobet (Vol. 4, Nº 1); Díaz (Vol. 8, Nº 2)
Redes: Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Reflexión: López (Vol. 3, Nº 1)
Reforma del Estado: Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Reforma educativa: Aparicio (Vol. 7, Nº 1)
Reforma instructorista: Ossa (Vol. 8, Nº 2)
Regla sociomorales: Plascencia (Vol. 8, Nº 1)
Relaciones adulto joven: Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2)
Relaciones de poder: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial); Murrieta (Vol. 8, Nº 2)
Remesas: Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Rendición de cuentas: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Representación: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1);

- Llobet (Vol. 4, Nº 1)
Representación verbal: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Representación visual: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Representaciones sociales: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Castillo (Vol. 5, Nº 2); Vergara (Vol. 6, Nº 1); Vergara (Vol. 7, Nº 1)
Resiliencia: Quintero (Vol. 3, Nº 1); Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Resignificación: López (Vol. 3, Nº 1)
Resistencia: Duek (Vol. 8, Nº 2)
Respiración: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1)
Responsabilidad moral y política: Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Riesgo: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
Rol y perfil profesional: Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)
Romanticismo: Gómez (Vol. 7 Nº 1)
Rostro: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Saber: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Salud: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Vergara (Vol. 7, Nº 1); Mustard (Vol. 7, Nº 2)
Salud materno-infantil: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Salud mental: Mesa, Gómez (Vol. 8, Nº 2)
Salud sexual y reproductiva: Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Sassen: Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Secularización: Korstanje (Vol. 5, Nº 1)
Segunda modernidad: Luciani (Vol. 8, Nº 2)
Sentido de coherencia: Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Sentido político de las prácticas: Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)
Sentidos de solidaridad y benevolencia: Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Sentimientos: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
Sentimientos morales: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Servicios sociales: Osorno, Aguado (Vol. 8, Nº 2)
Sexo inseguro: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
Sexo seguro: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
Sexualidad: Bonilla (Vol. 8, Nº 2)
Sí mismo: Luna (Vol. 5, Nº 1)
Sicología social: Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Siglo XX: Feixa (Vol. 4, Nº 2)
Significaciones: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)
Significaciones imaginarias: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)
Significado: Guevara (Vol. 7, Nº 1)
Sistémica: Quintero (Vol. 3, Nº 1)
Símbolo: Sánchez (Vol. 2, Nº 2)
Sindicalismo docente: De Oliveira (Vol. 8, Nº 1)
Sociabilidad infantil: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
Socialidad: Castillo (Vol. 1, Nº 2)
Socialización: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Socialización: Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Micolta (Vol. 5, Nº 1); Vélez (Vol. 7, Nº 1); Miele, García (Vol. 8, Nº 2); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2)
Socialización-resocialización: Cárdenas (Vol. 8, Nº 2)
Sociedad: Miele, García (Vol. 8, Nº 2)
Sociedad civil: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Socialización política: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Núñez (Vol. 6, Nº 1); Vázquez (Vol. 7, Nº 1)
Socio-fenomenología: Runge, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Sociología comprensiva: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Soldados: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Solución Nash: Serrano (Vol. 4, Nº 2)
Stencil: Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Subjetivación: Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
Subjetivaciones tecnojuveniles: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Subjetividad: Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Luna (Vol. 5, Nº 1); Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2), Gómez (Vol. 7, Nº 1); Luciani (Vol. 8, Nº 2)
Subjetividad juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Subjetividad política y metamorfosis: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Sujeto: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
Sujeto político: Luna (Vol. 5, Nº 1)
Sujetos institucionales: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Susceptibilidad: Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Tácticas: Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Tecnologías de la Información y la Comunicación: Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Tecnología de poder: Ossa (Vol. 8, Nº 2)
Televisión: Duek (Vol. 5, Nº 1)
Tematización: Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Temporalidades panoptizadas: Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Tendencias: tradicional, en transición y en ruptura: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2)
Teorías: Feixa (Vol. 4, Nº 2)
Teoría crítica: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1)
Teoría de la acción social: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Teoría de la modernización: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Teoría de los sistemas sociales: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Territorio: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2)
TIC en educación: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)

- Tiempo libre:** García-Castro, Pérez (Vol. 8, N° 1)
Tipo de hogar: Tuñón (Vol. 8, N° 2)
Tiempo panóptico: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1)
Tipología familiar: Agudelo (Vol. 3, N° 1)
Titularidad de los derechos: Galvis (Vol. 7, N° 2)
Toma de decisiones: Sevilla (Vol. 6, N° 1)
Totalidad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2)
Trabajadores agrícolas: Menjívar (Vol. 8, N° 2)
Trabajo de menores: Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1)
Trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, N° 2); Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2)
Trabajo infantil migrante: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)
Trabajo social: Quintero (Vol. 3, N° 1)
Transformación: Korstanje (Vol. 5, N° 1)
Transformaciones estructurales en Argentina: Aparicio (Vol. 7, N° 1)
Transiciones: Abello (Vol. 7, N° 2)
Transiciones educativas: Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2)
Transposición didáctica: Bernal (Vol. 8, N° 1)
Transtorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Salamanca (Vol. 8, N° 2)
Trauma: Cordini (Vol. 3, N° 1)
Trayectoria social: Duek (Vol. 8, N° 2)
Unesco: Umayahara (Vol. 2, N° 2)
Universidad: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)
Universidad de Caldas: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)
Universidad de Guadalajara: Andrade, Hernández (Vol. 8, N° 1)
Uso de servicios de salud maternos: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
Usos escolares de la música: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
Usos sociales de la música: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
Utilitarismo: González (Vol. 3, N° 2)
Utopía: Guerra (Vol. 7, N° 1)
Validez: Peñaranda (Vol. 2, N° 2)
Valores: Sánchez Acosta (Vol. 6, N° 1)
Valle del Cauca: Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2)
Venezuela: Bermúdez (Vol. 6, N° 2)
Vida cotidiana: Murcia (Vol. 7, N° 1); Santillán (Vol. 8, N° 2)
Vida universitaria: Murcia (Vol. 6, N° 2)
VIH/Sida: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1)
Vínculo madre-hijo: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1)
Vínculo madre-hijo o madre-hija: Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2)
Vínculos: Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)
Vínculos significativos: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1)
Violencia: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Páez (Vol. 7, N° 2)
Violencia intrafamiliar: Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1)
Violencia materna: Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2)
Violencia política: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)
Violencias: Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Voluntad: Molinari (Vol. 4, N° 1)
Vulnerabilidad familiar: Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, N° 2)
Yo: Luna (Vol. 5, N° 1)
Zona fronteriza: Urteaga (Vol. 6, N° 2)

Boletín OEI N° 63

21 de marzo de 2011. Energía y crisis socioambiental (I). Las centrales nucleares no son una alternativa energética contra el cambio climático

El pasado 11 de marzo tuvo lugar en Japón un terremoto de magnitud 9 en la escala Richter, seguido de un tsunami y numerosas replicas que en conjunto han provocado decenas de miles de muertos y desaparecidos. A esta grave crisis humanitaria ha contribuido especialmente la catástrofe que ha tenido lugar en la central nuclear de Fukushima (construida supuestamente a prueba de terremotos y tsunamis), que ha despertado una gran preocupación por el peligro de emisiones radiactivas, obligando a desplazar a centenares de miles de personas.

Todo ello ha generado un gran debate sobre la utilización de la energía nuclear en el mundo. Un debate que está centrándose en general en el problema de la seguridad de estas centrales, insistiéndose en la posibilidad de mejorarla con el fin de poder seguir utilizándola como alternativa a los combustibles fósiles, es decir, como una tecnología útil en la lucha contra el cambio climático. Pero ¿es lícito pensar que la energía nuclear de fisión puede contribuir a resolver el problema del calentamiento global? ¿Se puede afirmar, como se está haciendo, que la energía nuclear es una energía limpia, barata, que utiliza un mineral abundante, y que de lo que se trata es de mejorar su seguridad? Debemos y queremos dejar bien claro que no, sin que en ello influya el impacto emocional de la catástrofe nuclear en Japón: el rechazo a la energía nuclear de fisión se fundamenta en argumentos y estudios muy diversos, realizados durante décadas, y que no se limitan al problema de los posibles accidentes.

Aunque no se produjeran accidentes (que, lamentablemente, sí se producen, incluso en un país como Japón tan preparado, por la alta actividad sísmica que padece), las centrales de fisión nuclear constituyen un *peligro permanente* debido a la posible proliferación de armas nucleares y, sobre



todo, a los residuos que generan: toneladas de residuos radiactivos de media y alta actividad, con vidas medias de centenares de años y, en algunos casos, milenios. Se está creando así un grave problema para el que no se ha encontrado solución en más de cinco décadas de uso de la energía nuclear, dejando una herencia envenenada a las futuras generaciones en nombre

del interés a corto plazo. Pero es que, además, las centrales nucleares ni siquiera son una solución a corto plazo. Veamos esto con algún detenimiento.

El principal argumento a su favor es que durante su funcionamiento no se emite CO₂ y no se contribuye, pues, al incremento del efecto invernadero. Pero ni siquiera eso es totalmente cierto, porque si se toma en consideración todo el proceso, “de la cuna a la tumba”, es decir, desde la construcción de la central hasta su obligado y costoso desmantelamiento, así como el laborioso proceso de extracción del mineral de uranio, las toneladas de CO₂ emitidas no son muy inferiores a las liberadas por una central térmica.

Por otra parte, la contribución actual de la energía nuclear en el ámbito mundial es muy escasa, apenas llega a un 6%. Incluso en los países más nuclearizados como Francia o Japón, el porcentaje de energía de origen nuclear no llega al 20% y el consumo per cápita de petróleo en ambos países es similar al del resto de países desarrollados. Apostar por una contribución nuclear realmente significativa exigiría crear en todo el mundo *miles* de centrales, de un coste desorbitado (en el que hay que incluir las medidas de seguridad contra accidentes y atentados), que obliga a astronómicas subvenciones públicas a fondo perdido (a cargo, pues, de los contribuyentes). De hecho no hay ninguna empresa privada que se decida a su construcción sin contar con esas ayudas públicas.

De ahí los esfuerzos desarrollados por los lobbies nucleares para convencer a la opinión pública de las ventajas de la energía nuclear y promover así el auténtico negocio que supone la construcción de las centrales... pagadas, en buena parte, por la ciudadanía.



Y no podemos olvidar que el mineral de uranio es un recurso no renovable y más escaso que el propio petróleo.

Jeremy

Rifkin, Presidente de *The Foundation on Economic Trends*, nos recuerda a este respecto que solo con las menos de 500 centrales existentes ya se prevé déficit de uranio para antes de dos décadas. ¿Qué sentido tendría, pues, embarcarse en la construcción de nuevas centrales, si no es la búsqueda de beneficios particulares a muy corto plazo?

Las centrales nucleares no son, pues, la alternativa energética contra el cambio climático y no pueden contemplarse como parte del “mix” energético a medio plazo: resultan demasiado caras, demasiado peligrosas y los recursos de mineral son demasiado escasos.

Ello no significa, sin embargo, que la alternativa sea seguir quemando combustibles fósiles hasta su agotamiento o hasta que el cambio climático alcance una dimensión incontrolable e irreversible que conduzca a un colapso civilizatorio. Las energías renovables hace tiempo que están dejando de ser simples promesas de futuro: los parques eólicos y los paneles fotovoltaicos, por ejemplo, constituyen ya una realidad en fuerte expansión en algunos países, a pesar del escaso impulso que se ha dado hasta aquí a su desarrollo, debido, entre otros, a los intereses de muchas compañías de electricidad y de los grupos de presión petrolíferos y nucleares.

Estamos a tiempo de cambiar nuestro modelo energético por uno más sostenible basado en el ahorro, la eficiencia y la utilización de energías limpias; estamos a tiempo de poner en marcha una [r]evolución “verde” que sienta las bases de un futuro sostenible para el conjunto de la humanidad

y de la biodiversidad de la que formamos parte y de la que dependemos. Estamos a tiempo (aunque no sobra demasiado) y sabemos cómo hacerlo. Ya nos hemos referido a ello en el Boletín 32 “**¿Crisis financiera o crisis global? La economía verde como necesidad y oportunidad**” y volveremos a hacerlo, más detalladamente, en un próximo boletín (“Energía y crisis socioambiental II”). Aquí terminaremos enfatizando que “Nucleares, no, gracias” no es un eslogan voluntarista e ingenuo: es una conclusión racional, basada en un análisis socio-científico global.

Educadores por la sostenibilidad

Boletín N° 63, 21 de marzo de 2011

<http://www.oei.es/decada/boletin063.php>

386-Juventudes en frontera: situaciones, tránsitos, procesos y emergencias de actores y sujetos juveniles

Coordinador: Tania Cruz University of California-Santa Cruz
Santa Cruz Ud States of Am / USA

Co-Coordinador: Guadalupe Rivera, José (Other/Andere)

En el marco del 54 Congreso Internacional de Americanistas, el simposio “Juventudes en frontera: situaciones, tránsitos, procesos y emergencias de actores y sujetos juveniles” se presenta como una propuesta para convocar a investigadores y académicos interesados en intercambiar y discutir hallazgos recientes y reflexiones teórico-metodológicas acerca de los fenómenos sobre juventud, etnicidad y migración. Este simposio tratará sobre las maneras de cursar esta etapa de vida a partir de nuevas formas culturales, hibridaciones, liminalidades o desventajas que evidencian situaciones de exclusión social. Estas formas, producidas de acuerdo a horizontes históricos y patrones biográficos que particularizan el tránsito de la juventud a la adultez son las que interesan revisar aquí. En tal caso, las juventudes migrantes, indígenas, rurales y campesinas de este siglo evidencian el cruce de procesos generacionales, educativos y migratorios para un tránsito juvenil en una condición de creciente vulnerabilidad. Por años en los debates antropológicos se afirmó que la juventud no existía en los mundos indígenas puesto que en muchos de estos pueblos no hay términos que puedan definirla. Hoy vemos que esto quizás no sólo sea producto de la falta de estudios en las comunidades indígenas, sino de la rapidez con que los cambios en la economía mundial trastocan las imágenes culturales con las que las juventudes indígenas dialogan y a partir de las cuales se hacen visibles. Las aportaciones recientes que han discutido teóricamente la categoría de juventud rural, la cual ha sido un instrumento de gran utilidad para discutir las problemáticas actuales, sin embargo aún falta camino por recorrer. Los trabajos que han documentado a las juventudes

migrantes de manera central confluyen en que éstas son híbridos culturales ya que ilustran una reconfiguración identitaria, especialmente en el caso de la población indígena. Vemos entonces que estas juventudes emergen gracias al contexto generacional en el que se encuentran hecho que atrapa la mirada de estudiosos sobre la materia dado que la edificación juvenil corresponde a estilos e identidades completamente reconfiguradas. La idea de este simposio es discutir nociones de juventud en el contexto presente y problemáticas actuales de jóvenes quienes no han sido pensados desde algún paradigma de lo juvenil y que indiscutiblemente representan retos para las investigaciones sobre juventud.

palabras clave: Juventud, Etnicidad, Migración, Ruralidad

Para más información ver: <https://ica2012.univie.ac.at/es/inicio/>

Cuarta Sección:

Revisiones y Recensiones

Entrevista Saturnino de la Torre con Procrea, 2008.

Entrevistado: Dr. Saturnino de la Torre. Profesor U. de Barcelona. Entrevistador: Carlos Alberto González. Procrea.

Saturnino de La Torre: Licenciado y Doctor en Pedagogía, profesor de niveles educativos EGB, PF, y BUP, hasta los cursos y cátedras universitarias nacionales e internacionales en el campo de la pedagogía y la creatividad. Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Barcelona. Coordinador de los programas de Doctorado en Innovación curricular, Nuevas tecnologías, Formación del profesorado. Profesor titular de la maestría en Creatividad Total Aplicada U. Santiago de Compostela, miembro fundador de la Fundación para el desarrollo de la creatividad, la Red internacional de creatividad RIC y del grupo interdisciplinar Adeste. Asesor y ponente Nacional e Internacional en Pedagogía y Creatividad. Promotor de la obra compendio del estudio de investigación y evaluación de la creatividad Ed. Aljibe Málaga 2006. Premio a la labor educativa creativa México 2009. Autor de múltiples libros en el campo de la educación y la práctica creativa.

1. ¿Qué diferencia encuentra entre el concepto de creatividad con el cual se inició en la temática hace ya más de dos décadas y el que ha construido usted hoy?

Lo que somos, pensamos y sentimos es fruto muchas veces del entorno, del momento, de las personas que nos rodean. El conocimiento que tenemos de las cosas no es inmutable, sino que es fruto del paradigma dominante compartido por la comunidad científica. Dicho en otros términos, evolucionan las personas y el saber sobre las cosas. En tal sentido mi concepto de creatividad en la década de los "70" estaba influido por la concepción positiva del saber psicopedagógico del momento. La creatividad se entendía como la capacidad para encontrar alternativas múltiples a los problemas. De hecho tenía que ver con la capacidad divergente para resolver problemas, cualidad que hoy refiero al Pensamiento Creativo. La conceptualización que hoy sostengo es una síntesis holística de lo cognitivo y de lo afectivo, un encuentro entre persona, medio, proceso y resultado. Eso es lo que intento comunicar con la expresión "dejar huella". Huella es la marca que queda al expresar algo personal tras un proceso peculiar. La huella puede ir desde el impacto y empatía personal hasta la obra con resonancia institucional y social. Existe una considerable evolución entre el concepto de creatividad vinculado a las potencialidades cognitivas y el actual, cargado de connotaciones actitudinales y afectivas. Es decir un concepto abierto al saber y a la vida.

2. Si la creatividad tiene enemigos en la escuela, ¿cuál es el principal enemigo?

Más que de enemigos hablaría de bloqueadores

e inhibidores de la creatividad. Ciertamente que la creatividad encuentra "enemigos" (es decir inhibidores) en el entorno familiar y escolar así como en el contexto social y cultural. El principal inhibidor familiar de la creatividad es la crítica constante e indiscriminada. Por el contrario, un ambiente liberal favorece las actitudes creativas. En el entorno escolar, son varios los enemigos de un desarrollo continuado de la creatividad, pero todos ellos tienen que ver con el mismo componente: escaso reconocimiento de las ideas diferentes de los escolares. La actitud del docente que sólo valora el dominio de los contenidos académicos y desprecia o desestima las ideas originales de los escolares, termina por matar la creatividad de éstos. El docente puede estimular, pero también bloquear la creatividad cuando sobrevalora los contenidos sobre las habilidades, cuando establece evaluaciones rígidas, cuando hace uso del juicio crítico en el proceso ideativo, cuando no favorece climas distendidos, cuando no reconoce ni valora las ideas originales, cuando no toma en consideración los diferentes ritmos y estilos de aprender. El excesivo dirigismo destruye la creatividad porque anula la iniciativa, la imaginación, la aportaciones personales.

3. ¿Piensa que maestros no creativos, pueden formar alumnos creativos?

Un maestro poco creativo difícilmente formará alumnos creativos. Si estos alcanzan niveles altos de creatividad será a pesar de los docentes reproductivos. Así ha ocurrido en el pasado y sucederá en el futuro. Han existido alumnos brillantes a pesar de haber tenido maestros torpes. Pero estos son casos excepcionales. Lo normal es

que cuando se tienen maestros creativos, estos proyectan actitudes, inquietudes, intereses, actuaciones creativas. Maestro creativo es el que deja huella en sus alumnos. Esta huella no es otra cosa que la influencia en el modo de ser, sentir, pensar, hacer, para dejar algo de sí en los demás. El maestro creativo despierta entusiasmo, autoconfianza, intereses y significaciones nuevas. Esa es la marca del docente creativo. El no creativo se limita a transmitir informaciones que desaparecen como las pisadas en la arena, con el viento de nuevas informaciones. B. Dapelo y R. Marcone (1994, 15) afirman en sus conclusiones: “El profesor que realiza actividades creativas es aquel que tiene un determinado tipo de personalidad creativa y que esto es una condición imprescindible para que el profesor sea un facilitador del desarrollo del proceso creativo”. No, rotundamente, un docente escasamente creativo difícilmente formará alumnos creativos. De ahí que sea contundente en mi planteamiento. Una sociedad creativa ha de pasar por una educación creativa y ésta por la formación de docentes creativos.

4. ¿Por qué las instituciones educativas, en general, son reacias a incorporar la creatividad en su currículo?

Por lo general, instituciones y colectivos educativos son más reacios al cambio, y por lo tanto a la creatividad que las organizaciones empresariales, comerciales y de producción. Este fenómeno tiene su explicación en la cultura de las instituciones. Mientras que las organizaciones de producción han de estar abiertas a lo nuevo para subsistir y afrontar nuevos retos, las instituciones educativas se han visto siempre como las guardianas y transmisoras de los valores culturales afianzados. Por otra parte, el profesorado ha tenido durante siglos el rol de transmisor más que recreador de cultura. Estos hechos han condicionado la escasa predisposición del profesorado a incorporar la creatividad en los currículos. Sin embargo, los cambios acelerados en las diferentes vertientes sociales y culturales conllevan una revolución en la educación. No se trata de transmitir conocimientos sino de desarrollar habilidades, actitudes, hábitos coherentes con el cambio. Esto nos lleva a educar en la tolerancia, la libertad, la flexibilidad, la iniciativa, etc. En otras palabras las instituciones educativas han de asumir una nueva cultura basada en la creatividad

y esta ha de estar presente en el diseño y desarrollo del currículo. Es lo que denomino “polinizar la creatividad” (S. de la Torre, 1997).

5. Dicen que los latinos se caracterizan por la fluidez de ideas, pero presentan dificultades en cuanto a la capacidad de elaboración a la hora de realizar las ideas o ponerlas en marcha, ¿cómo fomentar la capacidad de determinación y/o elaboración?

El tiempo es como una balanza medidora de aprendizajes, de intereses, de tendencias y aspiraciones, de afectos y enemistades. Y si esto es así, también es un indicador del estilo creativo, como he puesto de manifiesto en el TAEC (Torre, 1991). Fluidez y elaboración son dos indicadores de creatividad complementarios. Quien produce más, elabora menos, quien elabora más, necesariamente ha de producir menos, en el supuesto de que actitud y habilidad sean constantes. La cultura latina es más cálida, espontánea, imaginativa, ideativa. Se valora el momento, el acto, la idea, el aquí y ahora. “Un pueblo cultiva lo que en él se valora”. Tal vez por ello, ha destacado a lo largo de los siglos por ser generosa en producción de ideas, aunque luego la elaboración de las mismas y las patentes hayan encontrado un clima más propicio en culturas sajonas y centroeuropeas. La elaboración, como atributo cultural, ha de pasar por la educación en los hábitos, constancia, empeño, persistencia, insistencia. En otros términos, se ha de educar en la voluntad de la calidad y la perfección, ya que son estas las cualidades que convierten una idea genial en una obra maestra. El Quijote, las pinturas de Velásquez, los retratos de Goya, las obras de pensamiento, las aportaciones científicas, los premios Nobel de literatura, son una muestra de que ello es posible. Desarrollar la elaboración creativa pasa por educar la voluntad.

6. ¿Podría decirse que existen diferencias en la expresión creativa, en los países donde ha aplicado pruebas de evaluación de la creatividad?

No estoy en condiciones de afirmar que exista diferencia en la expresión creativa en aquellos países donde se ha aplicado el TAEC (Test de abreacción para evaluar la creatividad). Tampoco conozco estudios comparativos relevantes. Hacen falta investigaciones rigurosas y contrastadas para llegar a tal conclusión. Sin embargo, si podría afirmar,

avalando los estudios de Csikszentmihalyi, que la creatividad obedece a componentes personales en interacción con los socioculturales. El coeficiente de productividad gráfica es un indicador más estable y confiable a la hora de comparar la creatividad cultural que cada uno de los rasgos clásicos por separado. He constatado que existen, en los países en los que se ha aplicado el TAEC, categorías transculturales, inducidas a partir de un mismo estímulo. Así, la figura primera y cuarta de la prueba TAEC, sugiere floreros o árboles; la segunda casas y rostros; la seis, huevos; la nueve, laberintos y casas; la diez, carreteras, etc. Pero al mismo tiempo, se ponen de manifiesto otros elementos propios del entorno cultural. Llamó mi atención, entre otras cosas, el hecho de que en la figura tercera del TAEC aparecieran figuras relacionadas con elementos religiosos en Argentina, España, Chile, Venezuela, y sin embargo en Cuba predominaban las representaciones de carácter sanitario. Ello avala la utilidad de la prueba para establecer comparaciones entre comunidades o tradiciones culturales diferentes en Iberoamérica como: aimara, quechua, maya, azteca, inca, mapuche, etc. en base a las representaciones peculiares, expansión, tiempos y forma de utilizar los espacios.

7. Existe una costumbre generalizada hacia el fortalecimiento de la creatividad en los estudiantes talentosos, ¿cómo lograr un interés por el desarrollo de la creatividad en estudiantes con dificultades?

El origen de los estudios de la creatividad en 1950 condicionó el concepto y su evolución posterior. Su impulso, fruto de la guerra armamentista, vino dado por la necesidad de formar ciudadanos con iniciativa y capacidad de resolución de problemas. En tal sentido, aunque distinta, no era una cualidad totalmente ajena a la capacidad intelectual. Esa es la razón por la que la creatividad se ha visto siempre presente en los sujetos bien dotados. Sin embargo, la incidencia en un enfoque actitudinal y holístico pone de manifiesto el potencial creativo empático, también en muchos sujetos con síndrome de Down. Ellos son, en cierto modo, “superdotados”. Así lo expresé públicamente en un Congreso Internacional sobre Superdotación en Brasilia. Si toda persona tiene algún don especial, los escolares con dificultades de aprendizaje también han de tenerlo. Su identificación y potenciación permitirá

un salto significativo en la mejora del rendimiento de tales estudiantes. Ellos más que ningún otro necesitan de estimulación creativa. Una actuación que reconozca y oriente sus potencialidades. Su creatividad puede estar asociada a la dimensión afectiva (síndrome Down), a la sensibilidad táctil, olfativa y auditiva (sordos), al liderazgo (cabecilla), al humor (gracioso), a la expresión motriz o cálculo numérico (hiperactivo), a la expresión artística (de bajo rendimiento académico), etc. la creatividad, en el ámbito de la educación especial debe plantearse como objetivo a alcanzar y como estrategia metódica de enseñanza. Una metodología creativa resulta más incitante e implicativa. El trabajo de E. Fernández (1998) “La creatividad en el desarrollo de los niños ciegos”, responde a una demanda creciente sobre la creatividad en la educación especial. La creatividad no es un concepto que haya de vincularse exclusivamente a los superdotados sino que también está presente en otros sujetos con necesidades educativas especiales. Al valorar lo positivo que tiene cada uno se fomenta la autoconfianza, la imagen positiva, la iniciativa, cualidades propias de la persona creativa.

8. ¿Cuál ha sido su aporte en el campo de la creatividad?

Sino resulta fácil hablar de uno mismo, menos seleccionar las aportaciones realizadas en un campo tan alejado de condiciones preestablecidas. Lo que resulta importante para unos, tal vez para otros no lo sea. Señalaría, pues, escuetamente aquellas aportaciones que a mi juicio han resultado más significativas para unos y útiles para otros.

a) Aportaciones teóricas. Una de mis preocupaciones constantes en torno a la creatividad ha sido la de sistematizar y delimitar el campo conceptual de ese complejo e indeterminado fenómeno denominado creatividad. Un intento tan difícil como describir el vuelo de un ave o el curso de un río en situación estática. Pero entendía que la única manera de avanzar en el tema era abordándolo de forma rigurosa y sistemática. Si la técnica no quita valor creativo al arte, tampoco iría en detrimento de la creatividad abordarla con método científico. El enfoque de interacción sociocultural (Torre, 1997) es mi mayor aporte teórico, en el que coincido con Csikszentmihalyi. Dentro de este marco

teórico cabe situar mi insistencia en la “dimensión social de la creatividad”. (1993, 1995, 1997, 2000).

- b) Entre las aportaciones prácticas está la Creatica, entendida como sistematización y jerarquización de los estímulos a la creatividad, tales como modelos (explicativos y aplicativos), sistemas, procedimientos, procesos, técnicas y actividades o tareas. Las obras Educar en la creatividad, Creatividad aplicada, Manual de la creatividad y Creatividad y formación describen muchos de estos recursos didácticos. Estrategias como Ideogramación, Arborificación, Diálogo analógico creativo, son aportaciones concretas dentro de este ámbito.
- c) Thesaurus de creatividad. Es sin duda una de las aportaciones más arduas y laboriosas por cuanto se ha revisado una amplísima bibliografía sobre creatividad y se ha sistematizado en más de un millar de descriptores en torno a diez parámetros y diez subcategorías de la creatividad. Completan el trabajo la entrada alfabética de aquellos conceptos que han estado o puedan estar vinculados a la creatividad. El trabajo permite tener una panorámica de los ámbitos en los que se ha venido trabajando la creatividad y proporciona una visión holística para quien se inicia en el tema. Para Investigar la Creatividad (1996) recoge la evolución de las publicaciones en España e iberoamérica desde 1950, y concluye con la referencia de las publicaciones en español a lo largo del siglo, en monografías, artículos y capítulos de libros.
- d) Evaluación de la creatividad. La evaluación de la creatividad es una línea que arranca en 1973 y que ha dado lugar a varios trabajos desde entonces, siendo no obstante un proyecto aún en construcción. El test de abreacción para evaluar la creatividad (TAEC) (1991) Evaluación del Potencial Creativo (EPC) (1993); Descubre tu creatividad, Clima colaborativo y creatividad; Adivinanzas, son algunos de los instrumentos con intención de aproximarse a la evaluación de la creatividad.
- e) La innovación como expresión social y colaborativa de la creatividad. Entendida en términos de resultado, la innovación es

uno de los niveles más altos de creatividad. Integra categorías como iniciativa, inventiva, originalidad, disposición al cambio, aceptación del riesgo, proceso adaptativo, pero sobre todo colaboración y disposición a compartir valores, proyectos, procesos, actuaciones conjuntas y propuestas evaluativas. La polinización de la creatividad tiene lugar a través de proyectos de innovación curricular.

9. *¿El Modelo ORA: Observar, Reflexionar, Aplicar, desarrollado por usted, y diseñado para crear a partir del medio, podría emplearse igualmente como modelo para el conocimiento personal?*

Sin duda alguna. Prueba de ello es que las conferencias, artículos y clases que imparto últimamente suelen seguir dicho modelo. El requisito previo es saber lo que uno busca o desea aprender. La primera aproximación al objeto de estudio o trabajo ha de ser experiencial, impactante, motivacional. Luego se conceptualiza, se clasifica o diversifica y se relaciona con otros conceptos. Un tercer momento consiste en buscar su utilidad o aplicación. El modelo ORA es una propuesta creativa e innovadora en la enseñanza y el autoaprendizaje porque parte de lo relevante y termina con la aplicación.

10. *¿Para una persona que se inicia en el estudio de la creatividad, qué autores o planteamientos debiera tener en cuenta a fin de adquirir los referentes teóricos?*

Por propia experiencia sé que acercarse al campo de la creatividad sin guía es como adentrarse en un bosque sin orientación alguna. Por ello es bueno que quien se interesa por el tema de la creatividad se inicie con obras que le proporcionen una visión clara y estructurada en la que situar posteriormente otras lecturas de ampliación y profundización o aplicación. Las obras entretenidas y fáciles de leer son útiles para motivar, pero no siempre son las mejores para adquirir los referentes conceptuales en torno al tema. No se puede sustituir ni reinventar en poco tiempo cien años de estudio de la creatividad. Pero una obra como Creatividad Plural facilita una aproximación histórica al tema, desde una perspectiva psicológica.

Los ejes conceptuales, los indicadores, los

niveles, y los campos de expresión serían los principales parámetros a tener en cuenta por quien se inicia en el tema. Los cuatro puntos cardinales o parámetros desde los que se ha venido definiendo, desarrollando y evaluando la creatividad son: persona, proceso, ambiente, resultado. Ese es el primer esquema que ha de tener claro un neolector de creatividad. Los indicadores clásicos de creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, inventiva, sensibilidad a problemas, tolerancia, etc. Los niveles: expresivo, productivo, inventivo, innovador, emergente. Las obras de R. Marín (1984, 1991), S. de la Torre (1993, 1995, 1996, 1997), M. Romo (1997), C. A. González (1997), M. I. Solar (1999), entre otros, facilitan un primer acercamiento a la creatividad. La obra de Csinszentmihalyi proporciona los elementos teóricos para una lectura en profundidad con base en el enfoque sociocultural.

Para campos de expresión y creatividad aplicada, además de algunas obras anteriores, son referentes importantes los escritos de E. P. Torrance, J. P. Guildford, S. J. Parnes, L. y V. Logan, H. Gardner, E. de Bono, D. de Prado, F. Menchen, M. A. Gervilla, M. Rodríguez, M. de Sánchez, J. Betancourt, G. Aldana, G. Waisburg y G. Sefchovich, por citar sólo algunos. No hay que olvidar que existen más de 400 publicaciones monográficas sobre creatividad en español. (S. de la Torre, 1996).

11. ¿Desde el referente epistemológico, qué modelos pedagógicos favorecen la creatividad?

Los modelos pedagógicos y sistemas educativos favorecedores de la creatividad son aquellos con estructura dinámica, esto es, que se caracterizan por su coherencia, apertura al medio, autonomía de funcionamiento, autorregulación y flexibilidad para adaptarse a lo nuevo. Por lo que respecta a sus finalidades toman en consideración las necesidades personales, desarrollan estrategias cognitivas y habilidades sociales, hacen hincapié en las habilidades y actitudes creativas, poseen un sentido optimizante e innovador. Atendiendo al funcionamiento, se valora la iniciativa y capacidad de decisiones, la regulación desde dentro, el carácter autoperfectivo y la flexibilidad aplicativa.

Poniendo nombres concretos a estos principios y criterios son modelos y sistemas creativos el Movimiento de Cooperación Educativa (MCE)

Italiano, el Método Decroly, el Método Montessori, la enseñanza no directiva de C. Rogers, el sistema Freinet, la Enseñanza personalizada, el Sistema de Proyectos, el Aprendizaje por descubrimiento, el Aprendizaje compartido, El aprendizaje a través de equipos, La Heurística como modelo, los modelos sinécticos, el modelo ORA, algunos de los sistemas educativos actuales basados en el desarrollo de competencias y habilidades tanto personales como sociales. El principio de creatividad está presente en muchas reformas educativas. La dificultad radica en llevar este principio a la práctica del aula. Una explicación más amplia puede encontrarse en Manual de la creatividad.

12. ¿Cuáles son los filones futuros de investigación en el campo de la creatividad?

Los grandes temas objeto de investigación respecto a la creatividad tienen que ver con la explicación científica de dicho fenómeno, lo cual requiere que sea interdisciplinar; la profundización en aspectos de cultura, clima, ambiente, contexto, situaciones y todo aquello que envuelve al sujeto y su proceso creativo; la estimulación y evaluación de la creatividad en los ámbitos organizativos y de gestión, nuevas tecnologías, arquitectura e ingenierías, publicidad, arte, ámbito social, servicios, autoempleo, etc.; los aspectos diferenciales de la creatividad, con especial atención a sujetos con altas y bajas habilidades; la creatividad como principio inherente a la formación, tanto en el sistema educativo como en el ámbito no formal y de empresa; la creatividad en la vida cotidiana y en particular en su relación con la calidad, el tiempo libre, la felicidad, el desarrollo personal, etc. Será objeto de estudio la dimensión emocional de la creatividad. Habrá un salto de la creatividad personal a la grupal, institucional y cultural. Son las organizaciones que aprenden. La neurología realizará importantes aportaciones sobre la naturaleza y procesos creativos. La estimulación de la creatividad no se basará tanto en el desarrollo de técnicas cuanto en la creación de situaciones y entornos ricos en estímulos creativos. El medio, será el mejor taller de la creatividad. Por último se hace urgente la elaboración de recursos e instrumentos de evaluación y seguimiento de la creatividad.

Entrevista sobre la creatividad en los escenarios de la educación y el desarrollo

El profesor Carlos Alberto González coordinador del Grupo académico en Gestión Creativa PROCREA, y miembro del grupo interdisciplinario GRINCREA, el cual integra a investigadores y docentes dedicados al estudio de la creatividad en la educación y las organizaciones de la ciudad de Manizales, explica la importancia de la creatividad y sus diferentes alcances en el escenario educativo, concepto admirado por muchos, pero igualmente desconocido desde su dimensión pedagógica.

-Profesor González: la creatividad se confunde a veces con el arte, con el trabajo propio de algunas profesiones, o igualmente también se le refiere en la educación de los niños a los trabajos manuales, otras veces al ingenio y recursividad que tienen las personas para elaborar sus productos **¿Qué es entonces la creatividad?**

La creatividad es una expresión humana multidimensional, es de todos y se incorpora a todo, hace parte del acto más elemental y sencillo, y también se incorpora en la elaboración más profunda que desarrolla un científico, la creatividad tiene diferentes niveles e igualmente dimensiones.

La Creatividad es una combinación de pensamientos, sentimientos y acciones, concebida a la vez como una característica, un proceso, un producto y un ambiente. En términos de definición académica se considera como la dimensión humana transformativa de la persona y el medio, en la cual interviene un proceso cognitivo y afectivo, para la generación y desarrollo de ideas nuevas y valiosas; la creatividad es un concepto complejo y profundo que ha venido siendo estudiando por la ciencia y cuenta con innumerables profundizaciones de sus particularidades, estrategias y aplicaciones. En síntesis, la creatividad podemos entenderla como la dimensión de lo humano que trasciende, como el pensamiento y sentimiento del más alto orden que construye y recrea la naturaleza.

¿Qué es ser creativo?

Hasta hace poco se pensaba que ser creativo era una capacidad de la persona, hoy se piensa que la creatividad es más ser que un saber, es una forma de pensar, de saber, de querer y hacer simultáneamente, es la dimensión humana para generar y desarrollar ideas nuevas, pertinentes y relevantes. El ser creativo implica no sólo idea, sino llevar a la práctica, en convertir la idea en realidad.

Los desarrollos creativos tienen dos condiciones: novedad y valía. La novedad nace del examen de la realidad y su contexto, y la valía tiene que ver con mirar desde los márgenes, porque lo que hoy no es valioso o significativo, mañana puede serlo. En la mayoría de las invenciones, el día previo nadie daba nada por ellas, se creían ridículas, absurdas, insociales, ilógicas o irracionales.

¿Cuáles son los indicadores de una persona creativa?

Hemos encontrado en las investigaciones del grupo interdisciplinario de creatividad que lo conforman representantes de la mayoría de las universidades de la ciudad de Manizales, diez indicadores básicos, cinco de origen cognitivo y cinco de origen afectivo, pero siempre están combinados. El primero es la “originalidad”, o sea una persona que pueda generar ideas no usuales, nuevas. El segundo es la “fluidez”, capacidad de generar muchas ideas en poco tiempo, que las ideas lluevan y no goteen. El tercer indicador es la “recursividad”, la capacidad de darle diferentes usos y funciones a los recursos que se tienen. El cuarto es la “flexibilidad”, ponerse en situaciones contrarias, ser flexible al cambio, no tener la enfermedad de la certeza, no ser terco y entender que la verdad es provisional muchas veces transitoria. El quinto es la “sensibilidad” para ver problemas, leer en lo borroso, encontrar caminos en lo oculto. El sexto es la “autoestima”, a mayor autoestima mayor creatividad y viceversa. El séptimo es la “solvencia”, la capacidad de resolver problemas en la que interviene una parte lógica y analógica, una parte divergente y otra parte convergente, como también diferentes formas de pensamiento. El octavo es la “divergencia”, siempre estar buscando alternativas y posibilidades más que centrarse en una sola respuesta, es importante explorar mundos

posibles y pensar con la ensoñación, la fantasía y la imaginación. El noveno es la “elaboración”, capacidad de llevar y plasmar la idea, llegar hasta el final, y el décimo, “la iniciativa”, capacidad para dar inicio para emprender comienzos.

¿Cómo se puede alimentar la creatividad?

Uno puede alimentar la creatividad desde tres puntos de vista: cabeza, tronco y extremidades. La cabeza es toda la parte del desarrollo mental, la gimnasia cerebral, por ejemplo desde la respiración, aprender a respirar es fundamental para la creatividad, la alimentación, la música, el desarrollo habilidades y destrezas de pensamiento. En cuanto a la conciencia, lo que sería el tronco, es necesario comprender que tenemos estilos particulares para aprender, para comunicarnos, preferencias auditivas, visuales o kinestésicas, y estilos diferentes de aprendizaje, es decir, es importante darnos cuenta de que tenemos formas particulares de conocer y pensar. También es importante trabajar no sólo en el consciente sino con la interioridad con el preconsciente que es el que mantiene un estado de vigilia permanente de nuestro ser interno. Las extremidades analógicamente están relacionadas con las acciones, las actitudes, hábitos, y comportamientos y con los ambientes creativos. Es decir, la creatividad no sólo depende de la mente, sino de la disposición, la afectividad, la motivación y la estrategia.

Nosotros vemos que la creatividad tiene pieles y se alimenta a través de las pieles. La primera es la capacidad de asombro; la segunda es la motivación intrínseca; la tercera es la imaginación; la cuarta es la divergencia; la quinta es el conocimiento; la sexta es la estrategia lúdica, que incluye técnicas creativas y ambientes; y la séptima los valores, como condición de formular y resolver problemas creativamente en equilibrio con el desarrollo del ser humano.

Un valor fundamental, es el desarrollo de la creatividad no por ella misma, sino en función del beneficio del hombre y para eso hay que hablar de significación y sentido. Para qué queremos seres inteligentes y creativos si somos despiadados, no tiene sentido educar en creatividad independientemente de la formación de valores.

¿Qué diferencia hay entre inteligencia y creatividad?

Son dos conceptos diferentes pero interrelacionados. Por ejemplo, uno puede encontrar personas altamente inteligentes, pero poco creativas, o altamente creativas pero poco inteligentes, sin embargo, uno no puede encontrar personas creativas sin los rasgos básicos de inteligencia. Es decir, la creatividad depende de la inteligencia hasta ciertos niveles, pero a partir de ahí no tienen correlación, se pueden encontrar personas altamente inteligentes con alta o baja creatividad, o altamente creativas con baja inteligencia.

El conocimiento juega un papel fundamental, porque para crear se necesita un crisol que es el conocimiento, mejor dicho, uno puede estar debajo de un manzano y caerle una o todas las manzanas juntas, y no crear o ocurrírsele una ley, si detrás no hay un conocimiento. La mayoría podríamos expresar: ¡Me están pensando por M.!

¿Se nace creativo?

No lo creo, se ha estimado que la creatividad no es innata o sino no tendría papel la educación y el desarrollo de habilidades, es innato el potencial creativo pero la persona lo puede desarrollar o no, por esto es necesario educar e investigar en creatividad, es el mejor recurso para el desarrollo humano, para la competitividad en el escenario de la globalización.

La ciencia nos indica que utilizamos de nuestras facultades mentales sólo en un tres o cuatro por ciento, y que cualquier persona con procesos básicos de inteligencia puede llegar a ser significativamente creativo, ya se desmitificó el concepto de genio, hasta el momento no se ha encontrado ni el gen de la inteligencia ni el de la creatividad, lo que se ha encontrado es la acción integral de aspectos biológicos, psicológicos y culturales. No se nace creativo, se nace con un potencial muy grande que no se desarrolla, que la escuela y los padres tienen la responsabilidad de fortalecerlo, pero lamentablemente, somos los mayores inhibidores de esa potencialidad. La Educación superior tiene la responsabilidad de elevar a conocimiento este recurso, esta dimensión, elevarla a conocimiento y diseminarla en las comunidades para su desarrollo.

¿La creatividad está reñida con los procesos tradicionales de aprendizaje?

En general si riñe con procesos estáticos y reproductivos de acercamiento al conocimiento. Las recientes Investigaciones en educación superior que se han desarrollado al interior de nuestras universidades, han demostrado que la persona accede a la universidad con mayor creatividad que con la que sale una vez terminado su ciclo profesional, igualmente pasa esto en la escuela. Es necesario que la educación reflexione sobre los procesos de formación, es necesario examinar nuestras formas de enseñanza. J. Piaget expresaba convencido que la educación significa formar creadores, contrario a lo que sucede en la actualidad salvadas excepciones como los centros que trabajan intencionadamente en ella, me parece que eso es apostarle verdaderamente al apuntalamiento del desarrollo humano. Estoy convencido de que tenemos poderes y capacidades con los que ni siquiera soñamos, tenemos que trabajar no sólo en el saber, sino en el aprender a pensar, el aprender a aprender, y el aprender a crear.

En una sociedad en crisis y con dificultad de recursos, **¿cómo podemos ser creativos?**

En nuestros países, donde hay pobreza, el reto educativo es utilizar los indicadores creativos para solventar esos problemas. Podemos utilizar la recursividad con mayor posibilidad, yo pienso que los niños de la calle a pesar del medio son más creativos que nosotros mismos. La necesidad es también un propulsor de la creatividad, y la escasez de recursos un reto para el pensamiento creativo; Esto se ve en la cotidianidad, Yunus el banquero de los pobres Premio Nobel, redujo la pobreza en su país con una estrategia creativa a través de los microcréditos. Las investigaciones igualmente han demostrado que no importa tanto la opulencia o la austeridad de los bienes para la creatividad, el ambiente en sí mismo aparte de la pobreza o la riqueza es un mediador de la creatividad, o sea, la inhibe o la potencia, pero dentro de estas polaridades, surge la verdadera la riqueza de las intencionalidades y las determinaciones que son las que generan microambientes favorables a la creatividad, por lo tanto aún en situaciones muy críticas se puede fomentar y desarrollar la creatividad.

¿Se puede ser creativo siendo negativo frente a las cosas?

Ver el vaso medio lleno y no medio vacío es aportativo. Así como un corredor de los 100 metros invierte el 30 por ciento de su estrategia en la partida, igualmente en la creatividad. El mero planteamiento de ver el problema como un reto es importante, esto hace que la persona pueda abordar mejor la situación, que la otra que se lamenta o no la sabe plantear, por eso Albert Einstein planteaba que “un problema bien formulado, es un problema medio resuelto”. Tener una visión positiva afianza la partida, supera las contradicciones sin descuidar lo crítico. Hoy desde la visiones de la energía del pensamiento cobra fuerza, el sentido de la intención y de propositivo.

¿Existen barreras para la creatividad?

Se aprecian barreras de tipo perceptual, emocional, sensorial, cognitivas, organizacionales y culturales, como el miedo a errar y hacer el ridículo, coartar la libertad o el tener una visión inmediatista de las cosas, sufrir de -esquizofrenia: es que él tuvo la culpa!-, debilitan e inhiben la acción de crear, la creatividad necesita iniciativa pero la vez reposo, es dinámica pero mantienen su equilibrio, para el acto de crear se requiere de oportunidad, -serendipia, término acuñado de la mediación y control del azar-, igualmente se requiere un tiempo para la incubación, -hay que poner en remojo las ideas- y en esto juega un papel importante los procesos del preconsciente; gran porcentaje de los inventores, no estaban pensando precisamente en el problema específico cuando crearon lo que crearon.

¿Qué consejos prácticos puede dar para ser creativo?

Considero que la creatividad no se enseña en un acto y resultado propio, único e irrepetible, pero si se puede fortalecer, facilitar y acompañar. Por ejemplo, aprender a ser flexible, abierto y divergente, en busca de alternativas, también buscar hacer de diferente manera, cada día inventarse una nueva forma para hacer las cosas, verlas con otra cara desde otro punto de vista; otra forma es siempre poder incorporar analogías, combinando, realizando relaciones forzadas o no usuales, poder soñar e imaginar, la mayoría de las invenciones y los descubrimientos han sido hallados de manera analógica, y también fueron soñados, todas las

cosas creadas por el ser humano fueron creadas dos veces, primero en la mente y luego en la realidad, por esto es importante darse ese tiempo para la imaginación y fantasía. A. Einstein, al respecto expresaba que lo verdaderamente importante del pensamiento, era la imaginación.

También incursionar en lo biológico y la gimnasia cerebral es importante, como aprender a respirar bien, armonizar mente y cuerpo, nosotros apenas respiramos para existir no para pensar, agudizar los sentidos, aprender a interrelacionarlos, ejercitar el pensamiento visual, la imaginación, la elaboración de mapas mentales, este campo es verdaderamente sorprendente frente a los resultados que se obtienen.

En un mundo cada vez más automatizado, **¿hasta dónde sirve ser creativo?**

En la competencia entre el hombre y la máquina, ser creativo nos sirve para dominar la máquina y disponerla a nuestro servicio, y no ser esclavizado o sacrificado por ella. Yo creo que ni siquiera hemos inventado la menor parte de las posibilidades creativas, en general nos hemos dedicado a la vida consumista, pero creo que la creatividad está más allá de lo funcional y utilitarista. El Club de Roma, en la década del 90, planteaba que si nosotros hubiéramos mirado hacia la interioridad del ser, más que hacia el utilitarismo para ese ser, estaríamos años luz de avance frente a cualquier desarrollo tecnológico de hoy en día. Yo creo en el poder del pensamiento y la energía a partir del autoconocimiento, creo que el ser humano puede apostar con seguridad a las potencialidades que tiene escondidas, con ello moverá montañas.

¿Los latinoamericanos somos creativos?

Desde luego sí que somos creativos, tenemos algunos indicadores que lo demuestran. Somos fluidos, originales, recursivos, sensibles, pero igualmente tenemos otros indicadores que nos afectan profundamente como la capacidad de elaboración y de terminar las cosas bien, siempre nos falta el centavito para completar el peso, las cosas nos quedan medio parecidas y no logramos exactamente el cometido, casi que lo logramos, casi clasificamos, casi que podemos, en este sentido nos falta rigor y determinación. Otro aspecto en que fallamos es que somos inflexibles, poseemos la enfermedad de la certeza, cuando creemos que tenemos la razón, no retrocedemos ni para tomar

impulso, y esa terquedad limita la creatividad, a pesar de que tenemos grandes habilidades e indicadores, nos falta desarrollo. La Creatividad es una dimensión múltiple, compleja y de gran poder, por esto se hace necesario incursionar en este campo e y de hecho es nuestra tarea invitar a todos los actores sociales del desarrollo a que se integren en este proceso de la formación del más alto orden, es importante para las organizaciones, urgente para las empresas, determinante para nuestro desarrollo.

La Universidad Autónoma de Manizales en Colombia ha brindado por ejemplo esta posibilidad, ha creado la Maestría en Creatividad e Innovación en las Organizaciones, la cual ha sido aprobada por el Ministerio de Educación y en la que estamos laborando, está abierta a todos los profesionales, y combina los estudios con la misma práctica laboral o potencialmente productiva del participante, estamos seguros que este programa, nuevo para Colombia, aportará a la formación creativa, contribuirá al desarrollo y dejará profundas huellas. Invitamos a todos los interesados a vincularse a ella, una manera de comprender y diseminar la creatividad y el pensamiento creativo.

Ángela Hernández Córdoba (2010). Vínculos, individuación y ecología humana, hacia una psicología clínica compleja. Bogotá, D. C.: Universidad Santo Tomás. Pp. 312. ISBN 978-958-631-613-2. editorial@usantotomas.edu.co

De la autora: Ángela Hernández Córdoba

Doctora en Ciencias Psicológicas, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Psicóloga, Universidad Javeriana (Bogotá). Magíster en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás de Bogotá. Con Nelson Bruno, dirige el Centro de Formación, Consultoría y Psicoterapia SINAPSIS. Ejerce en psicología clínica, psicoterapia, formación de terapeutas y agentes de intervención psicosocial, docencia universitaria e investigación.

Entre sus múltiples publicaciones, sobresalen los libros: *Familias no clínicas de Bogotá. Su funcionamiento según el modelo complejo de D.H. Olson* (1989), *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve* (1997). *Familia e Intervención sistémica breve en diversos contextos*, (2001). *Psicoterapia sistémica breve la construcción del cambio con individuos, parejas y familias* (2004)

Merecedora de varias distinciones nacionales y académicas. Docente en pre y posgrado, investigadora, autora, terapeuta privada, consultora y conferencista, nacional e internacional. Es considerada una de las pioneras de la Terapia Familiar en Colombia, tanto en su producción escrita, como en su práctica profesional, corporativa y universitaria. Correo: angelahc@etb.net.co

Resumen Objetivo y Analítico:

Este texto presenta los desarrollos del proyecto/ línea institucional “Vínculos, Ecología y Redes”, de la Maestría en Psicología Clínica y de Familia de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás de Bogotá desde el año 2003. (Hernández, 2010: p 5). Aplica una metodología basada en la “modelización de los sistemas complejos”, cuyos desarrollos se continúan validando para cumplir con el imperativo ético de responder tanto a los criterios del rigor científico como a los de relevancia socio-cultural.

En correspondencia, resalta la importancia de la investigación básica y aplicada, en cumplimiento de la misión social y científica de la universidad, en tanto no sólo refrenda o produce conocimiento, sino que despliega propuestas de abordaje en diferentes sistemas: escolar, salud y trastornos físicos y emocionales específicos, bienestar y protección –vulnerabilidad social y violencia familiar-, violencia familiar.

Continúa con la línea de énfasis teórico, metodológico e investigativa cimentado por la autora y el grupo de colaboradores (siempre reconocidos), que a lo largo de las tres últimas

décadas la han acompañado, en el tema de los Contextos Clínicos y no Clínicos con los sistemas humanos. De igual manera centra la reflexión epistemológica en el *vínculo* como referente organizador y explicativo, bajo la perspectiva eco-etno-antropológica y la complejidad.

Fundamenta la propuesta de la *psicología clínica compleja*, por ser su campo disciplinario, pero es de utilidad a todos los sectores, las profesiones y las instituciones que desarrollan intervención social con diferentes sistemas.

Estructura del Texto: El libro está dividido en cuatro partes:

Conceptualización.

1. *Vinculación y autonomía en la psicología compleja*: trata El complejo objeto de la psicología clínica. La autonomía e individuación. Trastornos individuales y conflictos relacionales como interferencias a la autonomía y a la construcción del sujeto. Espectro de problemas de investigación/ intervención según las unidades de cambio involucradas, los tipos de síntomas y su severidad. Destaca en su conjunto la evolución de la psicología clínica, hasta devenir en los vínculos-interacciones,

al amparo de la sustentación epistemológica de Morín y Miermont.

2. *Aproximaciones a la noción de vínculos*: sólida mención de Lacan, Berenstein, Pichón-Riviere, Lorenz, Bowlby, Bowen, Cyrulick, entre otros. Interesante reseña de científicos y autores clásicos que innovaron en la comprensión de los procesos intrapsíquicos y sustenta un eje central del texto, a través de apartados referidos:

El vínculo en el psicoanálisis contemporáneo. El mundo intrasubjetivo. El mundo vincular. La psiquiatría del vínculo: Enrique Pichón-Riviere. Etología clásica: impronta y acostumbramiento. Teoría del apego: John Bowlby. Terapia sistémica y procesos de vinculación. Murray Bowen: diferenciación del self. Boszormenyi-Nagy: lealtad Familiar. Salvador. Minuchin: estructura familiar, límites y diferenciación. David H. Olson: modelo Circumplejo, cohesión y adaptabilidad familiar. John Byng-Hall: teoría del apego y terapia familiar. Apego, jerarquía familiar y regulación del afecto.

3. *Eco-eto antropología de los vínculos*: dilucida que este campo del saber, surge de la articulación de disciplinas que conciben al hombre como resultante de la evolución biológica y cultural, pues si bien el ser humano está en parte determinado por procesos evolutivos, también en parte él los determina, en su papel simultáneo de observador, actor y gestor.

4. *Sistemas de significación: epistemes, mitos y creencias*. Relevando el mito como una categoría de innegable valor para la comprensión moderna de los dilemas humanos, recorre el clásico Ferreira e indaga por los aportes de Bateson, Foucault, Campbell.

5. *Organización y ritualización de la interacción humana*: Los rituales también son sustentados por varios notables, entre ellos Luhman y Watzlawick, trascendiendo la noción antropológica, expone reflexiones cruciales del tema y cierra el más interesante apartado del libro: Ritualización, funciones de la ritualización. Hábitos, interacciones ritualizadas y rituales. Tipo de rituales. Rituales familiares. Ritualización y conflictos relacionales. Psicoterapia, cambio y ritualización. Ritualización,

reflexividad y metacomunicación, ¿Prácticas o rituales institucionales?

Metodología

6. *La modelización de la complejidad como método de investigación-Intervención de la dinámica vincular*. Con criterios pedagógicos, esta segunda parte del libro, explica la naturaleza de la investigación, desarrollando los siguientes puntos: La noción de modelización. La modelización como metodología de los conocimientos constructibles. Sistemas de ideas-teorías-, sistemas de símbolos –modelos-, explicación y comprensión. Noción de investigación-Intervención.

7. *Modelización de la investigación-intervención en las tesis*: la comprensión científica de los procesos investigativos de la Maestría de la Universidad Santo Tomas (Bogotá), son explicadas a través de: Principios operativos del Plan de investigación de la Maestría. Modelización de la investigación-intervención. Creación del contexto de investigación-intervención, resumidas de manera didáctica y contundente en figuras y tablas según ejes investigados.

Resultados

8. *Vinculación alrededor de trastornos físicos y emocionales*. Este capítulo aborda los procesos de vinculación identificados alrededor del autismo, el síndrome demencial, adultos con cáncer, adultos con depresión, intentos de suicidio de adolescentes y adultos jóvenes, inimputabilidad¹ por trastorno psicótico, mujeres obesas, pacientes obesos, mórbidos sometidos a cirugía bariátrica, identidad de género y prácticas alimenticias en jóvenes universitarios y un modelo de salud mental basado en la comunidad. (Hernández, 2010, p 133). Cada una de estas pesquisas, están expuestas con sintaxis, concreción y rigor metodológico, enfatizando los hallazgos significativos.

9. *Protección, Bienestar, Violencia Familiar y*

¹ Inimputabilidad constituye el aspecto negativo de la imputabilidad, esta es el conjunto de condiciones subjetivas que debe reunir el perpetrador de un delito, suponiendo en él la capacidad de conocer y comprender dicha ilicitud para que sea factible colocar en sus manos las consecuencias de su acto.

Vulnerabilidad Social: continuando los parámetros anteriores esta sección, reseña las tesis que examinan las circunstancias adversas, que conllevan la intervención de los entes de protección del Estado y de las organizaciones no gubernamentales: riesgos o eventos de abuso, maltrato y abandono de niños y adolescentes en familias con alta vulnerabilidad socioeconómica.

10. *Vinculación en el sistema educativo:* el rendimiento y adaptación escolar es el nodo de las tesis, que involucra un nivel de primaria básica y otro universitario.

11. *Protección ante efectos de la violencia social y política:* recoge este acápite, dos fenómenos propios de la coyuntura colombiana y bajo la modalidad de investigación-intervención, analiza el impacto en las familias de la muerte de un policía activo y la inserción social de adultos jóvenes desmovilizados del conflicto armado.

Además de los temas centrales referidos, tratan asuntos propios del entorno: pobreza, exclusión, inequidad e incluye términos innovadores en el abordaje socio-familiar, como la resiliencia, el enfoque de derechos, las redes y sistemas de apoyo.

Conclusiones e implicaciones

12. *La despatologización del sufrimiento a través de una vinculación humanizante y generativa.* Es el capítulo de la recapitulación integral de los hallazgos, donde se sintetizan los mecanismos y dispositivos implementados, para activar nuevas formas de vinculación de los procesos psicoterapéuticos y de intervención sistémica, y derivar en los aportes de la perspectiva ecológica y compleja de la vinculación humana al abordaje de los problemas de la psicología clínica. Para ello expone: Referentes para comprender las configuraciones vinculares. Cualidades y configuraciones de la vinculación en los sistemas analizados. Ingreso a los sistemas de ayuda como ritual de inclusión. Vinculación consigo mismo y construcción del sujeto. Procesos y efectos de la psicoterapia y de la investigación-intervención. Posibilidades de existencia y consecuencias de una psicología compleja.

Valoración Crítica:

Es un texto recomendado para todos los centros de formación de estudios superiores a nivel de pregrado y postítulo, no exclusivo de la psicología –aún siendo su nodo sustancial–, sino que bajo la égida sistémica, compleja y multidisciplinaria es válido, pertinente e innovador para todas las disciplinas o carreras que trabajan con los sistemas humanos en el paradigma moderno del conocimiento. Es una ruta de consulta ineludible en esta construcción social de la *familia*.

Transita con fluidez en diferentes y sectores y saberes, y dada su amplia y exitosa experiencia en diversas instituciones, incluye referencias al sistema jurídico, sanitario, educativo y de protección y bienestar familiar. Es un libro extenso de 290 páginas, intenso, condensado en su sintaxis y cronología de los términos claves, pero al mismo tiempo didáctico, claro, estructurado y coherente, que facilita la comprensión del objeto central de la línea de investigación que origina el documento y respalda su título.

La profesora Hernández Córdoba completa su prolifera producción y consolida el legado científico en el dominio de los sistemas humanos. Propone reflexiones argumentadas, sobre cada uno de los constructos, innovadores algunos como es el razonamiento sobre intervención-investigación, para puntear directrices en esta relación dialéctica tan denostada y relegada por los cientistas. De esta manera sigue contribuyendo con las disertaciones intelectuales y propuestas a la academia, los gremios y las entidades del sector, tanto en el contexto nacional como continental.

Lectura sistémica sobre familia y el patrón de la violencia¹ 2007. Manizales. Ciencias Jurídicas y Sociales, Editorial Universidad de Caldas, Pp. 205. ISBN 978-958-8319-09-4

De las autoras:

María Hilda Sánchez Jiménez

Psicóloga. Universidad de Manizales. Magíster en Psicología Clínica y de la Familia. Universidad Santo Tomás de Aquino. Bogotá D.C., tesis meritosa en la Maestría en Psicología clínica y de la familia, Universidad Santo Tomás -1996. Estudiante de Doctorado en Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Tesis: Códigos sociolingüísticos, familias y terapia sistémica: procesos de cambio socio-familiar, directora de tesis, Doctora Dora Fried Schnitman.

Profesora Titular de la Universidad de Caldas, Departamento de Estudios de Familia de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Trayectoria en docencia, investigación, y extensión en el marco de los estudios de familia, procesos familiares y género. Integra el grupo de investigación Estudios de Familia, reconocido por Colciencias categoría A.

Autora y coautora: Estado del arte de las investigaciones sobre violencia en Colombia 1968-2000. Estado del Arte de las investigaciones en violencia familiar desde la perspectiva sistémica en cinco ciudades del país 1987-1997. Violencia familiar y delincuencia juvenil en Manizales Enero 1995-1998. Los Conflictos y Las Violencias Recientes En Colombia: Un Pasado y un Presente Para Contar, 2002. Movimientos de códigos sociolingüísticos hacia la co-construcción del cambio en la conversación terapéutica (2011).

mariahildasj@gmail.com o maria.sanchez_j@ucaldas.edu.co

Sandra Milena Valencia:

Profesional en Desarrollo Familiar, de la Universidad de Caldas, Magíster en Familia y Desarrollo. Docente e investigadora universitaria, Autora: Patrón intergeneracional de la violencia en

las familias de los niño/as institucionalizado/as. Una mirada sistémica.

Análisis temático:

El libro está dividido en cuatro capítulos:

1. *La investigación desde la perspectiva sistémica. Lineamientos teóricos y metodológicos.* Con didáctica, rigurosidad y fecunda sustentación la parte inicial contiene los fundamentos metodológicos de la investigación cualitativa bajo el prisma sistémico, complejo y cibernético que hace pocas décadas, implicó un cambio de paradigma de la academia y profesionales que estudian, analizan e intervienen los sistemas humanos en sus múltiples interacciones. “Estudiar un fenómeno social desde la perspectiva sistémica, cualquiera que esta sea, es llegar a construir un marco holístico en el cual el todo es mayor que la suma de las partes”. (Jiménez y Valencia, 2007, p. 19). Ello convoca a la cooperación de las áreas del conocimiento y a expandir la visión del mundo.
2. *Alcances de la investigación sobre violencia familiar en Colombia (1987-1997). Primeras aproximaciones desde la perspectiva sistémica.* Referencia en extenso una de los estudios pioneros en el tema de carácter nacional y bajo el Enfoque de Convergencia (interdisciplinariedad, interinstitucionalidad e intersectorialidad). Situando en el discurso universitario la importancia del *Estado del Arte*, como investigación documental y hermenéutica, que ha liderado un selecto grupo de investigadoras de la Universidad de Caldas. Contrasta además, que los procesos pueden y deben combinar las metodologías cualitativas y las cuantitativas, que no son antagónicas, como algunos sectores sectarios lo plantean.
3. *Familia y violencia familiar: una mirada sistémica. Lineamientos teóricos y metodológicos.* Ratificando los aportes anteriores, este

¹ Ángela María Quintero Velásquez. Ángela María Quintero Velásquez. Trabajadora Social, Magíster en Orientación y Consejería. Medellín, Colombia. jesus@une.net.co Abril 28 de 2011.

acápite referencia la evolución del concepto de Familia y las tres perspectivas básicas de estudio: estructura, funcionamiento y ciclo vital. En correspondencia se replantea la noción determinista y lineal de la violencia familiar, para entenderla en su anclaje estructural y relacional, tal como lo sustentan los varios autores citados, destacando dos psicólogos pioneros en las intervenciones y pesquisas sistémicas: Ángela Hernández y Jairo Estupiñán, de referencia en toda la obra.

4. *Patrón intergeneracional de la violencia familiar*: el capítulo final detalla los resultados de la investigación central, que además de establecer la composición y estructura familiar, centra el análisis de los hallazgos en las categorías funcionales que consolidan el patrón de la violencia y a través del juego intergeneracional de reglas, normas y roles en los subsistemas familiares, para orientar una concepción probalística y circular de las diversas formas de violencia familiar que compromete los procesos de socialización primaria y secundaria, en tanto factores internos y externos determinan sus representaciones y se transmiten culturalmente de generación en generación.

De manera rigurosa, convalidada y novedosa para la época de su ejecución, introducen la realización e interpretación del Genograma, como estrategia de evaluación familiar, que ubica de manera integral su estructura, funciones y evolución. Además de sustentar otra concepción de la Violencia Familiar, también asumen nuevos paradigmas investigativos, propios del contexto y viables para los profesionales, entidades y funcionarios entrenados en el tema.

Valoración crítica:

Es una obra que pese a estar publicada hace cuatro años, no pierde vigencia y debe incluirse en la agenda universitaria, institucional e investigativa de todos los profesionales y estudiantes en formación de pre y posgrado. Sustenta con rigor la perspectiva contemporánea compleja y relacional de la Violencia, para entenderla como un fenómeno que trasciende el pensamiento lineal, causa-efecto, y determinista, para constituirse como un evento probabilístico, circular, que compromete a todas

las personas y sistemas que participan de los actos y conductas violentas.

Recrea la producción científica en lengua castellana, pero con el mérito de rescatar la literatura nacional, focalizada en los centros de estudios superiores y en lo/as autore/as y grupos, que desde la década de los 80 incursionaron en el enfoque sistémico y plantearon una mirada diferente de los dilemas humanos, y así proponen asumir una visión holística del mundo. Todo lo cual está respaldado por la nutrida y diversa bibliografía y por el reconocimiento, ético y colaborativo, de los aportes de quienes precedieron esta obra.

Consolida la línea investigativa, teórica y académica que las autoras de la Universidad de Caldas, realizan desde finales de los 80', en cooperación multidisciplinaria, que contribuye no solo a la formación universitaria sino a la sociedad en tiempos de incertidumbre y de desafíos complejos, proveyendo de categorías científicas y metodológicas para la comprensión, e intervención, - atención, prevención y protección integral,- de eventos considerados hasta hace poco del ámbito íntimo y que como tal se adscribían en el orden de la subjetividad.

Graciela Tonon (compiladora) (2009).
Comunidad, participación y socialización política.
Buenos Aires: Espacio Editorial.



En primer lugar este libro muestra que la comunidad ha sido un campo de intervención específico y tradicional para el Trabajo Social. De igual manera se ha configurado, en las últimas décadas, como campo de interés para otras disciplinas, como la Psicología, la Ciencia Política y la Economía, entre otras. En este sentido este texto se encuentra organizado en siete capítulos, escritos por autores de distintos países (Argentina, Colombia y México) y provenientes de distintas disciplinas.

El primer capítulo, de mi autoría, señala la importancia de la comunidad para el Trabajo Social y hace referencia al “hoy” del concepto comunidad, que ha venido cambiando y reconfigurándose en el tiempo y especialmente en la vorágine de los albores del siglo veintiuno. Así, comienza revisando las nociones históricas básicas que hicieron a su construcción, no siendo la intención plantear una nueva definición de comunidad, o emitir una opinión acerca de cuál podría ser la correcta o la

incorrecta, sino que simplemente revisando para comprender, en términos de Arendt, las que se observan en la actualidad.

El segundo capítulo, escrito por Patricia Lucero, muestra un breve recorrido sobre los diferentes enfoques que se pueden emplear para adentrarse en el conocimiento del espacio geográfico; enuncia las definiciones de los conceptos clave a utilizar, para poder arribar a la idea del espacio geográfico comunitario, esbozando finalmente un proyecto para indagar las problemáticas centrales desde el marco teórico y metodológico de la Geografía, aplicado al caso particular de las playas céntricas de la ciudad de Mar del Plata en la costa Argentina.

En el capítulo tercero, desde Colombia, Sara Alvarado y María Camila Ospina, plantean el estudio de la socialización política y señalan que este tema ha sido abordado de maneras más o menos directas, desde distintas tradiciones teóricas: la sociología, la psicología política y la educación moral y política. Una mirada breve

a estas aproximaciones y un intento de lectura transversal de estas fuentes, ayudan a los lectores a encontrar ciertos hilos conectores entre ellas y a avanzar en la comprensión del fenómeno complejo de la socialización política desde la perspectiva transdisciplinar que proponen las autoras.

El capítulo de Lía Rodríguez de la Vega y Miguel Meza, aborda la relación comunidad-diversidad-participación, partiendo de la necesidad de reconsiderar la identidad, constituyendo ese hacer, en un lugar de enunciación que conlleva una epistemología interviniente en la realidad, como quehacer político que supone la reconfiguración de los otros y concibe la participación como espacio de transformación.

En el capítulo quinto, Fernando Fabris, plantea la relación entre comunidad y apoyo social, expresando que el apoyo social es un problema básico de la vida humana en todas sus facetas, desde tiempos inmemoriales, y en cada aquí y ahora, vinculado a la sobrevivencia material y emocional de sujetos y grupos.

Desde México, Rocío Canudas, en el capítulo sexto, parte de los elementos que permiten definir el desarrollo social, como amplio marco conceptual, para continuar con la argumentación de las formas en que se ha impulsado en los espacios micro regionales o locales; presentando como ejemplos diversas experiencias de acciones de participación ciudadana y haciendo explícitos algunos elementos conceptuales sobre la participación ciudadana para finalmente enunciar posibles acciones para impulsarla.

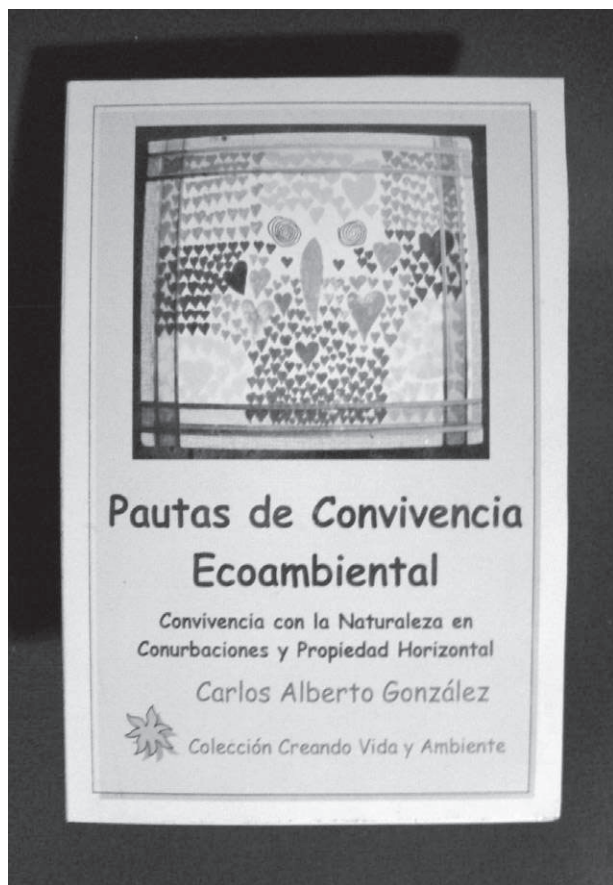
Finalmente, Alejandro Acosta Ayerbe, desde Colombia, incluye en el capítulo séptimo, reflexiones en torno a algunos elementos conceptuales alrededor de los fenómenos de la globalización, la promulgación de la Convención internacional de los Derechos del Niño y las concepciones tradicionales acerca de lo local, para establecer en el marco de un contexto internacional caracterizado por evidentes síntomas de recesión, relaciones posibles entre ellos y derivar como conclusión que entre niñez y desarrollo local, existe, en el marco de la glocalización, una relación sinérgica que se ve potenciada por la participación.

El texto es un esfuerzo conjunto de colegas latinoamericanos y latinoamericanas, realizado para plantear un tema que continúa siendo en el tiempo de actualidad y preocupación, como es la

reflexión teórica acerca del concepto comunidad, y su relación con aquéllos otros conceptos, tales como participación, desarrollo y socialización política, que resultan necesarios de ser revisados a la hora de comprender de que hablamos hoy, cuando hablamos de comunidad, ya que si no la comprendemos difícilmente podremos trabajar de manera comunitaria.

Pautas de Convivencia Ecoambiental. Convivir con la naturaleza en conurbaciones y propiedad horizontal

Por Carlos Alberto González Quitián



El libro de educación: Pautas de Convivencia Ecoambiental, es un texto pedagógico tomado del estudio y experiencia del autor en el campo de la propiedad horizontal, particularmente en la experiencia de convivencia en espacios campestres donde los propietarios y habitantes de propiedades privadas comparten bienes y servicios comunes, utilizando procedimientos y normas a la luz de la Ley para coexistir en equilibrio y armonía con el entorno disfrutando de los derechos que consagran lo privado y en respeto por lo común y lo público.

En esta dinámica de copropiedad, aparecen algunos temas como el desconociendo de la Ley

que la mayoría de habitantes tiene en este campo y que influye de manera significativa en la sana convivencia, igualmente la cultura reinante donde se considera que el ser propietario de una unidad privada da derecho a realizar cualquier tipo de actividad acudiendo a sus derechos de libertad, generando con ello molestias y en algunos casos contravenciones a los demás propietarios. Igualmente influye el desconocimiento de las procedimientos para el manejo del hábitat en respeto con el ambiente, creando con ello interferencias y peligro para la biodiversidad y el ecosistema en el escenario campestre.

Los temas tratados giran en torno a los siguientes temas:

- La cultura ecoambiental, una cuestión de vida
- La gestión ambiental en el espacio del hábitat
- Elementos de apoyo a la Gestión ambiental
- Una experiencia de trama medioambiental
- Linderos de la privacidad y tránsito por lo público
- Equilibrio del goce de lo privado y común
- Tenencia de mascotas, oportunidad de aprendizaje
- Manejo de semovientes y otros animales
- La racionalización de recursos y servicios
- Educación ambiental y formación ciudadana
- Visión ecoambiental energética

En su introducción el autor plantea la esencia sociable del ser humano, que convive en familia, vecindad, lugar, ciudad o territorio, pero que la educación en buena parte ha olvidado los procesos de sociabilidad y convivencia, *al respecto expresa: ... Nuestra educación se ha orientado fundamentalmente*

a la ilustración y al conocimiento, pero poco a la formación de valores entre ellos la convivencia y la calidad de ésta, determina en buena parte nuestra calidad de vida. Se ofrecen en este libro algunas pautas y reflexiones prácticas en torno al aprendizaje de la convivencia y a la construcción de ambientes para una debida interacción con el entorno, con el uso de los recursos naturales, los servicios públicos, y con la vida en comunidad, respetando la libertad y la privacidad como derechos básicos, pero al mismo tiempo edificando el respeto por los otros y por el ambiente en una sana relación de armonía y equilibrio...”

Plantea que la convivencia es el ejercicio que robustece de mejor manera el Desarrollo Humano, y sostiene que convivir en armonía con la naturaleza y nuestros otros, será garantía de Calidad de Vida.

El libro es editado por Pronova., Consultores. Grupo orientado al estudio y aplicaciones de la creatividad y la innovación, cada capítulo es ilustrado con mándalas, reflexiones y ejercicios prácticos de convivencia.

El Autor: Carlos Alberto González Quitián

Arquitecto de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social U. Pedagógica Nacional y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde. Profesor 35 Años U. Nacional de Colombia Manizales, áreas de Diseño y Gestión Creativa. Director del grupo Interdisciplinario de Investigación en Creatividad Grincrea. Fundador, Asesor y profesor del programa de Maestría en Creatividad e Innovación en las Organizaciones U. Autónoma de Manizales. Miembro del comité científico de la revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Autor de los Libros: Indicadores creativos, Creatividad Visión Pedagógica, Cognición y creatividad. Coautor del Modelo de Auditoría Integral de la Creatividad y del Modelo de Aula Integral MAI. Conferencista y tallerista en el campo de Creatividad para la Educación y la Empresa, Coordinador de la Red Iberoamericana de Creatividad Ric-Procrea.

Editor: PRONOVA. Consultores.

Serie: *Creando Vida y Ambiente.*

Primera Edición 2011 Pereira Colombia.

ISBN: 978-958-44-8623-3.

Web: www.practicacreativa.com

Mail: caralgonza@gmail.com.



Centro Cooperador de UNESCO - Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

Sabaneta, 23 de mayo de 2011

Apreciados miembros del equipo y amigos de CINDE

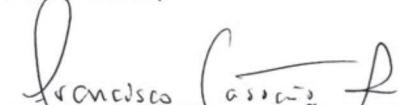
Con inmensa tristeza estamos informando el fallecimiento de la Dra. **Eloisa Vasco Montoya**, quien fue particularmente y de manera muy especial, cercana a Cinde y más aún a Marta, nuestra directora, con quien compartió un inmenso afecto casi de hermanas, pues fue gran confidente y amiga, y les unió las alegrías de los logros y aciertos a lo largo de sus vidas.

Eloisa vivió a Cinde a plenitud, compartió con Glen y Marta los primeros años relacionados con la fundación de nuestra institución y en los años que siguieron, trabajó de manera incansable aportando a Cinde todos sus conocimientos en los ámbitos educativos investigativos desde los programas de Maestría y Doctorado en las tres sedes, lo cual contribuyó de manera sustancial al éxito que han dado a Cinde muchos de los reconocimientos que hoy poseemos.

Su vida profesional estuvo llena de grandes logros y realizaciones. Lo cual inició a partir de 1960 cuando obtuvo su grado profesional en Ciencia Política del Marymount College en New York. Posteriormente, finalizó su Maestría en Ciencia Política en Saint John's University, New York en Junio de 1963. Regresó a Colombia donde en 1977 se graduó como Licenciada en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. En el año de 1981 obtuvo su grado como Doctora en Educación (Ed.D.) de la Universidad de Nova en Fort Lauderdale - Florida, en el programa de post-grado realizado en convenio con el CINDE.

Su partida toca sensiblemente a Cinde pues toda su vida profesional la dedicó con afecto y gran profesionalismo a la docencia y al desarrollo de los programas de formación ofrecidos por nuestra institución y de manera fundamental, los corazones de centenares de estudiantes y egresados de las maestrías y el doctorado, quienes han visto y sentido en Eloisa una gran Maestra y Orientadora. Enviamos al Dr. Carlos Eduardo Vasco y a toda la familia en general, un mensaje de afecto, solidaridad y cariño por esta gran pérdida no solo en el ámbito familiar, pero además en el educativo y académico de nuestro país.

Atentamente,



FRANCISCO JAVIER CASTAÑO ARANGO

Área de Comunicación
Fundación Cinde

Boletín de Prensa



Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Alianza CINDE - Universidad de Manizales



¡UN SENTIDO ADIÓS A ELOÍSA VASCO MONTTOYA!

Con un eterno sentimiento de gratitud por una vida vivida con la intensidad que sólo una mujer como ella pudo experimentar.

La huella que ha dejado entre nosotros como fundadora de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y de la Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud e integrante del Comité Editorial y Editora Emérita de las mismas publicaciones pertenecientes al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, es una huella grabada con tesón, compromiso por la educación y sobre todo, con la alegría de saberse transcurriendo por la vida, de manera fructífera, en especial, cuando sus responsabilidades tuvieron que ver con la formación de alta calidad de nuevas generaciones de maestros, de maestras y de investigadores e investigadoras y la

difusión de conocimiento en la revista y otras publicaciones.

Eloísa siempre inspirará entre sus colegas, amigos y amigas, su cuidadosa tarea de escribir, enseñar, investigar y esa manera de hacer comunidades académicas y científicas.

Una amiga de verdad, que soñó y emprendió a nuestro lado, la realización de grandes retos, como fuera la creación del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud que impulsamos en el país de la mano del Cinde y la Universidad de Manizales, y con este programa, el diseño de una publicación internacional que abriera posibilidades de expresión a todas y todos aquellos investigadores que en América Latina, el Caribe, en el mundo y en nuestra propia institución, plasmaran sus producciones científicas a través de artículos escritos con calidad. Pero, también una amiga, que construyó codo a codo una trayectoria académica de la investigación y la formación de educadores y profesionales de la educación, desde su participación como alumna en el primer Doctorado que Cinde hizo en el país y como directora de la primera Maestría.

Al lado de nuestro otro gran amigo Carlos Eduardo, Eloísa, plasmó su pensamiento en nuestras comunidades académicas por un período de más de 30 años. Defendió cual más, su visión de la educación, siendo exigente y confrontando entre sus pares sus argumentos.

Se va una maestra, pero su recuerdo quedará entre nosotros, sus estudiantes, sus colegas, sus pares, sus amigos y amigas.

Hasta siempre Eloísa, tus enseñanzas jamás las olvidaremos. Tu recuerdo siempre nos inspirará en el debate y la argumentación. Y tu cálida presencia en nuestras vidas, permanecerá, como aquella esencia grata, que el suave viento nos retorna, en ese ir y venir de nuestra existencia.

¡Gracias por habernos permitido gozarte y amarte!

A Carlos Eduardo Vasco, nuestro Director Emérito y además nuestro otro gran amigo y maestro; a él nuestra compañía y solidaridad en estos momentos difíciles.

Compañeros y Compañeras
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Cinde - Universidad de Manizales
Colombia

Maestra Eloísa Vasco... hasta siempre

La existencia de la universidad como etapa máxima -no final, claro- de la educación superior, es el producto de un proceso cultural que tiene en la autonomía y en la calidad, dos de sus sustratos esenciales más relevantes. De ahí, que la formación de ciudadanos justos, incluyentes, honestos, amerite siempre una muy juiciosa reflexión sobre las prácticas pedagógicas a través de las cuales se realiza.

En este sentido, hablar de la calidad de la educación no creo que deba hacerse únicamente desde la búsqueda de la eficiencia en propósitos a los que estaría supeditada de manera instrumental: la perspectiva del crecimiento económico y la evaluación (Saber Pro, por ejemplo) en términos de costo/beneficio de los graduados, que es como aparece en la propuesta de reforma a la Ley 30 de 1992, que adelanta el Gobierno del Presidente Santos.

¿Qué ciudadanos queremos formar, con qué valores morales estamos diseñando nuestros proyectos educativos en las universidades, qué país buscamos construir?, me parece que son preguntas trascendentales en el debate que adelantamos sobre la mencionada reforma. Esto implica buscar estrategias de cómo debemos, al menos, paliar la presión que sufre el sistema educativo por el desbalance que hay entre los recursos y las demandas sociales. Para el efecto, me parece, es muy significativo girar el debate hacia la reflexión crítica no solo sobre qué y en cuánto tiempo se enseña, sino cómo se hace, con la pretensión más que de alcanzar una especie de auto contemplación de la enseñanza, una efectividad de los aprendizajes.

Este sentido concreto del ejercicio de la autonomía, nos debe motivar a no dejarla al libre albedrío de los vaivenes del mercado, así como tampoco a las iniciativas sin responsabilidad real de los profesores. Es urgente, relevante, vital que la discusión pedagógica logre el mayor nivel en el actual debate de la reforma, máxime porque de ella dependen los diagnósticos, las evaluaciones y propuestas para que los procesos de formación logren altos índices de transformaciones sociales; no debemos olvidar que la educación superior es un elemento indispensable para la inversión pública, sobre todo para países, como el nuestro, que buscan tener un desarrollo humano sostenible y sustentable. Aquí hay mucho por decir y hacer; pero, sobre todo, mucho por aprender.

Y justamente por esto, es que quiero aprovechar este corto espacio para hacer un homenaje a quien en este país se logró convertir en un Ejemplar (con E mayúscula) de la más alta connotación de la pedagogía: Eloísa Vasco Montoya, quien falleció el pasado domingo 22 de mayo en Bogotá. La Maestra (con M mayúscula) -junto con su esposo, el también Maestro Carlos Eduardo Vasco- nos estimuló, a miles de sus discípulos, a valorar la necesidad de tener un pensamiento autónomo, fundamentado en la libertad como garante de la defensa del sentido político y moral de la ciudadanía.

De la Maestra Eloísa, aprendimos a pensar-nos y a reflexionar sobre cuál y con quién es el compromiso que tenemos los profesores (sobre todo aquellos a quienes nos falta mucho camino por recorrer para convertirnos en Maestros); qué es lo que caracteriza el saber del profesor; de cómo darnos cuenta de que los niños, las niñas y los jóvenes son profundos portadores de saber. Con la Maestra Eloísa entendimos, en clave pedagógica, que los profesores somos sujetos de saber y que, a partir de ahí, tenemos toda la potencia para desarrollar relaciones altamente afectivas con los Otros y las Otras, sin dejar de pensar en el profundo respeto que nos debemos a nosotros mismos. La pedagogía, le escuché decir en varias oportunidades, comporta la esencia de la dignidad del profesor. ¿De qué otra cosa estamos hablando en la propuesta de reforma de la Ley 30? ¿Qué dignidad la de la Maestra Eloísa!, la Mujer (con M mayúscula) que se nos fue, pero que se quedará en nuestros corazones. Que su señor esposo, el Maestro Carlos Eduardo, sepa que con el ejemplo de ambos y de sus enseñanzas, continuaremos buscando altísimas existencias, las mismas en las que tanto insistieron en sus clases del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

Quienes participamos del debate sobre el futuro de la Educación Superior, contamos con referentes teóricos obligados de la Maestra Eloísa: Maestros, alumnos y saberes, investigación y docencia, y A propósito de la formación de maestros, entre otros.

Eloísa cumplió su más alta labor con sus discípulos: ahora seguiremos solos; ella, puede regresar hacia el silencio. Maestra Eloísa... hasta siempre.

Guillermo Orlando Sierra

Rector Universidad de Manizales

Periódico “La Patria”, Manizales

Mayo 27 de 2011

Palabras para Eloísa de Olga Cecilia Díaz

Mi Elo linda:

Con esta poesía de **San Juan de la Cruz** acompañamos tu despedida y con ella honramos el encuentro con esa Presencia añorada y esperada:

*En una noche oscura,
con ansias, en amores inflamada
¡oh dichosa ventura!,
salí sin ser notada
estando ya mi casa sosegada.*

*A oscuras y segura,
por la secreta escala disfrazada,
¡Oh dichosa ventura!,
a oscuras y en celada,
estando ya mi casa sosegada.*

*En la noche dichosa
en secreto, que nadie me veía,
ni yo miraba cosa,
sin otra luz y guía
que la que en el corazón ardía.*

*Aquésta me guiaba
más cierto que la luz del mediodía,
adonde me esperaba
quien yo bien me sabía,
en parte donde nadie parecía.*

*¡Oh noche que guiaste!
¡Oh noche amable más que la alborada!
¡Oh noche que juntaste
Amado con amada,
amada en el Amado transformada!
En mi pecho florido
que entero para él sólo se guardaba,
allí quedó dormido,
y yo le regalaba,
y el ventalle de cedros aire daba*

*El aire de la almena,
cuando yo sus cabellos esparcía,
con su mano serena
en mi cuello hería
y todos mis sentidos suspendía.*

*Quedéme y olvidéme,
el rostro recliné sobre el Amado,
cesó todo y dejéme,
dejando mi cuidado
entre las azucenas olvidado*

Mi Elo querida:

Gracias por el privilegio de contar con tu amistad, tu afecto, tu gratitud con la vida y tus siempre sabias palabras.

Gracias por acompañar nuestro camino, sin definir nuestras pisadas, por estimular nuestro vuelo, tan alto y libre como fue tu propia vida.

Gracias por tantas y tan valiosas enseñanzas, que te convirtieron en la Maestra que nos inspira a estar a la altura de nuestros sueños.

Gracias por enseñarnos con tus múltiples formas de expresión la inagotable capacidad de creación y disfrute presente en cada regalo de la vida. Con la pintura, la comida, la poesía, la siembra, la novelita, como llamabas a tu obra inacabada, la investigación, la formación, las múltiples escrituras, tu manera incondicional de amar a Carlos Eduardo, con todas ellas, nos enseñaste no sólo el valor de la entrega vital y apasionada, sino también de todas las posibilidades que tenemos de vivir una buena vida.

Gracias por enseñarnos el valor que tiene esa amistad tejida con palabras y que sólo en la muerte encuentra su fisura.

Dejas en nuestra memoria un álbum de múltiples recuerdos, con los que haremos homenaje una y otra vez a tu risa, tus irreverencias, la fuerza de tus argumentos, la sensibilidad con el dolor ajeno, tu infinita generosidad y tu contundente paso por la vida.

Y con tu poesía te despedimos, mientras te recordamos como querías: con una gran sonrisa y una inmensa gratitud por el lugar que siempre ocuparás en nuestra vida.

*Quisiera la fe del carbonero.
No el porqué,
no la duda tenaz
terca,
sin respuestas.*

*Quisiera recibir la Palabra
Como se recibe el pan:
con alegría.*

*Quisiera dejar
este túnel oscuro
interminable.
Saber, al menos,
de una luz
al final del camino.*

*Quisiera ser transparente,
permeable.
Derrotar, con algún truco
de amor,
esta espesura,
este pantano,
este aislamiento,
esta muerte,
esta distancia.*

*Quisiera olvidar
amplios espacios.
Sólo ser
la oruga o el gusano.*

*Dejar de perseguir
la altura,
recorrer sin dolor
los caminos triviales,
no preguntar.*

*Quisiera dejar de perseguir
las aves invisibles,
olvidarme de las altas montañas.*

*Quisiera ser pasiva,
un lago
que refleja el azul,
no preguntar
si es verdadero,
o si las nubes
tienen derecho a opacar el sol.*

*Quisiera ser elemental,
sencilla,
como casa que todo lo recibe,
que todo lo acepta.*

*Quisiera recibir el consuelo
de pensar
que tengo la razón,
que los demás están equivocados,
que existen
respuestas claras,
innegables,
eternas.*

*Pero sigue la brega.
Ya no espero
respuesta.
Sólo espero seguir en el silencio,
ser fiel a la duda,
sacarle el cuerpo a la certeza,
consumirme
en este oscuro amor
sin preguntarme
nunca
si valió la pena.*

Gracias Elo. Siempre GRACIAS.

Fondo de Becas Glen Nimnicht

**Colombia crece
porque cree e invierte
en los niños y las niñas.**

El CINDE y El Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez han creado este fondo para que te postules a una beca para realizar un proceso de formación o un proyecto de investigación en temas relacionados con la Primera Infancia



Es un apoyo para tí...
Para que apoyes a los
niños y las niñas de
Colombia.

¡Postúlate!
Ésta es una oportunidad
abierta y permanente.

Conozca los términos en: www.cinde.org.co/fondodebecasgn.htm
www.accionambiental.org
fondodebecasgn@cinde.org.co
Tels: (4) 444 8424 Ext. 120



La Revista del Magisterio



SUSCRIPCIONES

revista@magisterio.com.co

servicioalcliente@magisterio.com.co

Línea gratuita nacional 018000 114818

En Bogotá: 1- 2856165



CURSO DE LENGUA PORTUGUESA

ECOTURISMO Y CULTURA EN ALTO VALLE DEL JEQUITINHONHA



PÚBLICO: ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EXTRANJEROS DE HABLA HISPÁNICA QUE YA MANEJAN O POSEEN HABILIDADES BÁSICAS DE COMPRENSIÓN DEL IDIOMA PORTUGUÉS.

MÓDULO I

EL CURSO ABORDARÁ LA LENGUA PORTUGUESA EN SUS ASPECTOS LINGÜÍSTICO-FORMALES, AMBIENTADOS EN LOS TEMAS GENERADORES DEL ECOTURISMO Y LA CULTURA EN EL ALTO VALLE DEL JEQUITINHONHA. SERÁN CONSIDERADOS, DE FORMA PRIORITARIA, TRES DIMENSIONES DE IDIOMA: LA ESTRUCTURA MORFOLÓGICA-SINTÁCTICA; LOS PROCESOS DE LECTURA Y LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN PORTUGUÉS.

MÓDULO II

EL SEGUNDO MÓDULO DEL CURSO ENFATIZARÁ LOS PARTICULARIDADES DE LA LENGUA PORTUGUESA A PARTIR DE LA LECTURA, PRODUCCIÓN Y LA SISTEMATIZACIÓN DE TEXTOS, A PARTIR DE LOS TEMAS A SEGUIR: ECO-TURISMO HISTÓRIA DE LA EXTRACCIÓN DE DIAMANTES EN DIAMANTINA, LA ACTIVIDAD DE INTERPRETACIÓN AMBIENTAL. CULTURA: LAS PINTURAS EN LOS TECHOS DE LAS IGLESIAS DE DIAMANTINA, LOS ELEMENTOS NACIONALES EN LA PINTURA COLONIAL.

INFORMACIONES: 55 (38) 3532-6031

E-MAIL: LINGUAPORTUGUESA@UFVJM.EDU.BR

WWW.UFVJM.EDU.BR

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Diamantina - MG - Brasil



PORTUGUESE LANGUAGE COURSE: ECOTOURISM AND CULTURE IN THE HIGH JEQUITINHONHA VALLEY



PUBLIC: FOREIGN UNIVERSITY STUDENTS WITH SPANISH AND/OR ENGLISH AS FIRST LANGUAGE THAT ALREADY POSSESS BASIC SKILLS TO UNDERSTAND THE PORTUGUESE LANGUAGE.

MODULE I

MODULE II

INFORMATION: 55 (38) 3532-6031
E-MAIL: LINGUAPORTUGUESA@UFVJM.EDU.BR
WWW.UFVJM.EDU.BR

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Diamantina - MG - Brasil



CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ECOTURISMO E CULTURA NO ALTO VALE DO JEQUITINHONHA



PÚBLICO-ALVO: ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS ESTRANGEIROS FALANTES DO IDIOMA ESPANHOL E/OU INGLÊS QUE JÁ POSSUAM HABILIDADES BÁSICAS DE COMPREENSÃO DO IDIOMA PORTUGUÊS.

MÓDULO I

A ABORDAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA EM SEUS ASPECTOS LINGÜÍSTICO-FORMAIS, TENDO COMO TEMAS GERADORES O ECOTURISMO E A CULTURA NO ALTO VALE DO JEQUITINHONHA, CONSIDERANDO, PRIORITARIAMENTE, TRÊS DIMENSÕES DO IDIOMA: A ESTRUTURA MORFOSSINTÁTICA, OS PROCESSOS DE LEITURA E OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL.

MÓDULO II

O SEGUNDO MÓDULO DO CURSO CONSISTE EM ENFATIZAR ASPECTOS DA LÍNGUA PORTUGUESA A TRAVÉS DA LEITURA, PRODUÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO TEXTUAL, A PARTIR DOS SEGUINTE TEMAS: ECOTURISMO: HISTÓRIA DO GARIMPO NA REGIÃO DE DIAMANTINA; ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO AMBIENTAL. CULTURA: AS PINTURAS DOS TETOS DAS IGREJAS EM DIAMANTINA; ELEMENTOS NACIONAIS DA PINTURA COLONIAL.

INFORMAÇÕES: 55 (38) 3532-6031

E-MAIL: LINGUAPORTUGUESA@UFVJM.EDU.BR

WWW.UFVJM.EDU.BR

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Diamantina - MG - Brasil





**RED DEL GRUPO
CONSULTIVO PARA
LA PRIMERA INFANCIA
EN AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE**

Por los niños y niñas de nuestro continente



www.redprimerainfancia.org

Use el sitio web de la Red del Grupo Consultivo como herramienta de conocimiento e Interacción.

OBJETIVOS DE LA WEB

- 1 Intercambio de información y conocimiento con sentido, para la movilización en torno al posicionamiento de la primera infancia en la región.
- 2 Democratizar la información existente en la región y en el mundo Sobre los temas prioritarios de primera infancia.
- 3 Promover el debate y el intercambio de experiencias significativas.
- 4 Contribuir a la inclusión del tema de primera infancia en la agenda de los países y de los gobiernos de la región.

ESTRATEGIAS DE LA WEB

1. PROMOCIÓN DEL TRABAJO EN RED PARA LA INCIDENCIA EN POLÍTICAS

- Realización de Encuentros y talleres especializados.
- Participación en los procesos y eventos nacionales e internacionales en los que se requiera abogar por el posicionamiento de la primera infancia.
- Website de la Red con la principal información y conocimiento generado a nivel mundial y regional.
- Apoyo a la formación de redes nacionales y a sus acciones de Incidencia.

2. DISEMINACIÓN DE CONOCIMIENTO E INFORMACIÓN ESPECIALIZADA EN PRIMERA INFANCIA

- Traducción del Coordinator's Notebook del Grupo Consultivo
- Los Cuadernos de la Red del Grupo Consultivo para La Primera Infancia en América Latina.
- Boletín "Conexión Niñez" para trabajadores de campo y actores significativos en el cuidado y el desarrollo de La Primera Infancia.

3. CENTRO VIRTUAL DE CONSULTAS EN PRIMERA INFANCIA

Contacto: eccdconsultas@gc-al.org.co

Apoyo de:

Pueblito Canadá
UNICEF Regional
UNESCO

Save the Children
(Gran Bretaña)
TEAR FUND.
BANCO MUNDIAL

www.redprimerainfancia.org

Guía para los autores y autoras

La **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** es una publicación semestral que recoge resultados de investigación y meta-análisis inter y transdis-disciplinarios cuya calidad permite presentar trabajos inéditos, acumular y debatir saberes y conocimientos sobre la niñez y la juventud de Colombia y Latinoamérica, y hacer aportes a la investigación de tan complejos objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias tales como las neurociencias, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística, la historia y la filosofía.

Su base es el programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde, en Manizales, Colombia. Se dirige a personas interesadas en la teoría y la práctica de estudiar, investigar, analizar y profundizar sobre los niños, niñas y jóvenes, así como de diseñar, evaluar y comparar programas y políticas de niñez y juventud. Acepta artículos en castellano, portugués e inglés, preferentemente derivados directamente de investigaciones formalmente avaladas por instituciones universitarias, centros de investigación y entidades financiadoras públicas y privadas

Información general

- La Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es una publicación semestral indexada en el Índice Bibliográfico Nacional Publindex y se acoge a los criterios de Calidad Científica establecidos por Colciencias. Por tal motivo recibe artículos que correspondan a la siguiente tipología:

1) **Artículo de investigación científica o tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.

2) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

- También recibe análisis breves sobre trabajos, eventos, procesos locales y proyectos en curso que sean de interés para los científicos y científicas sociales y otros intelectuales que estudian a los niños, niñas y jóvenes.
- Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores y autoras.
- El envío de un artículo a esta revista supone el compromiso por parte del autor o autora de no someterlo de forma parcial o completa, ni simultáneamente ni sucesivamente, a otras revistas o editoriales, sin antes retirar el texto de la consideración de esta revista por medio de comunicación escrita.
- Las contribuciones pueden escribirse en español, inglés, portugués y francés.
- Cada artículo que quiera ponerse en consideración de esta revista debe enviarse en un archivo adjunto de correo electrónico en Word para Windows que cumpla con las indicaciones que se enuncian a continuación.

Parámetros Editoriales

- **Título:** Todo artículo deberá venir con una primera página en la que figure el título del trabajo (no más de doce palabras) seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de

la investigación. En esta nota se debe indicar la fecha exacta (ojalá el día, o al menos el mes y el año) de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso. Con el fin de facilitar al autor o autora la redacción de esta primera nota, a continuación se indican cuatros ejemplos de artículos que ya han sido publicados en la revista:

- Este artículo se basa en la investigación realizada por la autora con la financiación de la Secretaría de Gobierno de Bogotá, D. C. (Contrato N° 116/2002).
- Este artículo es una síntesis de la investigación denominada “Hermenéutica cultural de la salud”, presentada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias Sociosanitarias y Humanidades Médicas, Universidad Complutense de Madrid, 2003. Financiación aprobada en la sesión del Consejo Superior de la Universidad de Manizales, Acta 019 del 23 de septiembre de 1999.
- Este artículo hace parte del proyecto denominado “Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo”, financiado por la Universidad de Antioquia e inscrito al Centro de Investigaciones de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia con el código: INV-168-05.
- Este artículo se deriva de un estudio de mayor escala, “Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá”, Código 1203-04-12643, con cofinanciación de Colciencias, realizado entre enero de 2002 y diciembre de 2004.
- **Nombre del autor o autora:** Después del título debe ir, centrado, el nombre completo del autor o autora del artículo, seguido de dos asteriscos, en el caso de que sea un solo autor o autora; o si son dos, tres, cuatro, etc., cada nombre completo debe ir seguido del número correspondiente de asteriscos que remitan a sendas notas a pie de página, cada una de las cuales debe contener los datos siguientes:

el nivel académico del autor o autora (su título o títulos más avanzados junto con las instituciones otorgantes) y su dirección electrónica. Abajo del nombre del autor o autora, deberá indicarse, también centrada, la afiliación institucional, es decir, la institución a la cual pertenece laboralmente el autor o autora. Cuando no se cuente con afiliación institucional, deberá anotarse la ciudad de residencia del autor o autora. El siguiente es un ejemplo de nombre de autor con afiliación institucional:

Jorge Iván González**

Universidad Nacional de Colombia

** Filósofo de la Universidad Javeriana, magíster en economía de la Universidad de Los Andes, Doctor en economía de la Universidad de Lovaina (Bélgica), profesor de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor invitado al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: jivangonzalez@cablenet.co

- **Resumen:** Se requiere también, en página aparte, un resumen en español del artículo (máximo 120 palabras), precedido por el título del artículo sin el nombre del autor o de los autores, con el subtítulo “Resumen”, centrado. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo. Según el Manual de Estilo de Publicaciones de la APA, “Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo”. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico. En el han de incluirse solamente los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.
- **Palabras clave:** A continuación del resumen se indican algunas palabras clave en español (de 3 a 10) que rápidamente permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo.
- El título del artículo, el resumen y las palabras clave se deben hacer traducir al portugués (resumo, palavras-chave) y al inglés (abstract, keywords) por parte de un técnico traductor

experto en el campo social.

- **Texto:** Después de los resúmenes y las palabras clave, se debe escribir una tabla de contenido abreviada, la cual debe ir en negrillas, con numeración arábiga. Ejemplo:

-1. Introducción. -2. El método de la economía: la diferencia entre la economía pura y la economía aplicada. -3. El paradigma de Samuelson. -4. Alternativas de la visión samuelsoniana. -5. Políticas públicas, niñez y juventud. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.

- **Extensión:** Los artículos deben tener máximo 7.500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word para las notas.

- **Tablas y gráficos:** La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o gráficos. Las tablas (o los gráficos) se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto, y se identifican con la palabra “Tabla” (o “Gráfico”) y un número arábigo, alineados a la izquierda, en la parte superior (la numeración de las tablas deberá ser independiente de la de las figuras); luego, a doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla (o gráfico) en letras cursivas, anotando con mayúscula las letras iniciales de las palabras importantes. Las tablas y gráficos deben venir acompañados de sus fuentes de manera clara, dentro del texto, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos. También debe decirse expresamente cuáles tablas o gráficos fueron elaborados por el autor, autora o autores. Dentro del texto del artículo, cada tabla o gráfico debe referenciarse por su número y no por frases como “la tabla siguiente” o “el gráfico anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la tabla o gráfico en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.

- **Figuras:** Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, basta el archivo digital respectivo, que debe enviarse dentro del texto en el lugar respectivo. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Figura:” y luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura. Las figuras deben

venir acompañadas de sus fuentes de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes su autoría o procedencia. También debe decirse expresamente cuáles figuras fueron elaboradas por el autor, la autora o los autores. No debe incluirse material gráfico sujeto a “copyright” u otros derechos de autor sin haber obtenido previamente el permiso escrito respectivo. Dentro del texto del artículo, cada figura debe referenciarse por su número y no por frases como “la figura siguiente” o “la figura anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la figura en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.

- **Anexos:** No se deben incluir anexos al final del artículo, todos deben estar incorporados de manera analítica al interior del cuerpo del artículo como se ha indicado anteriormente (tablas, gráficos, fotos, etc.)

- **Lista final de referencias:** Al final del texto del artículo se debe incluir una lista de referencias bibliográficas que contenga todas las referencias citadas dentro del texto, en las tablas, gráficos, fotografías, etc., y en las notas.

- **Sistema de referencias:** Se utilizará el sistema de referencias de la APA, última versión, que es el “sistema de apellido (fecha)”, el cual debe usarse consistentemente dentro del texto y en las notas a pie de página. En las referencias generales basta poner el apellido del autor, autora o autores, seguidos de la fecha entre paréntesis. Si se da la referencia precisa de una cita textual, se agrega después de la fecha la página respectiva, precedida de una coma, un espacio, una “p” (si son varias páginas, “pp”), un punto y un espacio. Por ejemplo:

... como se explica en Rogoff (1993).

... como ella lo sustentó (Rogoff, 1993).

... como lo afirma expresamente Rogoff (1993, p. 31).

... en las palabras con las que ella lo formuló (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

- En ningún caso se insertarán notas a pie de página en las cuales figure la referencia completa, la cual sólo debe aparecer en la lista final de referencias.

- La lista final de referencias bibliográficas debe elaborarse en el estilo de la APA.
- **Material protegido:** Si se utiliza material protegido por “copyright”, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos. En principio, citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo, o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

Evaluación y revisión

- La revista, con consentimiento del autor, autora o autores, realizará los cambios editoriales que sean necesarios para darle al artículo la mayor claridad, precisión y coherencia posibles. En consecuencia, se recomienda a los autores y autoras que escriban con el mayor rigor, utilizando buena ortografía, realizando párrafos homogéneos y claros y buscando utilizar los signos de puntuación de manera precisa. Deben evitarse las redundancias en el texto y el uso reiterativo de siglas; estas no reemplazan la palabra en cuestión y hacen que los lectores y lectoras se fatiguen y pierdan incentivos para leer su texto.
- Los artículos son sometidos a evaluación anónima de al menos dos consultores o consultoras. Una vez evaluado el documento propuesto, el autor, autora o autores recibirán la evaluación para su revisión y ajuste. Tendrán un plazo fijado por el editor de la revista para devolver el artículo debidamente revisado. A juicio de los primeros evaluadores y evaluadoras, o del equipo editor, el artículo corregido podrá ser enviado a nueva evaluación por los primeros evaluadores y evaluadoras, o por otros distintos.
- Una vez instalado el artículo en el sistema OJS (Open Journal System) de la revista, todos los autores y autoras están de acuerdo para la “Cesión de Copyright” a la revista en caso del artículo ser aprobado para su publicación. Este acuerdo de cesión permite al equipo editor proteger el material en nombre de los autores y autoras sin que ellos y ellas renuncien a sus derechos de autoría.

La cesión de copyright incluye los derechos exclusivos de reproducción y distribución del artículo, incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopias, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.

- Se enviarán a los autores las pruebas de galeras de los artículos antes de la impresión de la revista. Las correcciones deben limitarse a los errores de digitación. No se aceptan nuevos renglones, frases o párrafos. Se debe indicar la página y el renglón que debe modificarse en las páginas de prueba.
- El sistema OJS (Open Journal System) de la revista permite una comunicación en línea para que los autores de la revista puedan estar al tanto del estado de su trabajo.
- La dirección del sistema OJS de la revista es:
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/login>
Dirección contacto de la revista:
revistaumanizales@cinde.org.co

Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias

Por estar el énfasis de la revista en lo científico y en lo académico, se usa en los artículos la lista de referencias (documentos usados efectivamente como sustento de la investigación) y no la bibliografía (documentos que han servido de fundamento a los autores o autoras, pero que no necesariamente han sido usados en la investigación). En este sentido, todas las citas deben aparecer en la lista de referencias y todas las referencias deben ser citadas en el texto. Es importante citar en las referencias la fuente directamente consultada, por ejemplo, si lo consultado fue un resumen, reportar éste y no el artículo completo, como si éste se hubiese leído.

Libros con un autor o autora:

Apellido o apellidos del autor o autora, una coma, un espacio, la inicial o iniciales del nombre seguidas de un punto, espacio, año entre paréntesis, punto, espacio, título del libro (en letra cursiva y en mayúsculas sólo las letras iniciales de algunas palabras, según se precise (la primera letra después de dos puntos de un título en inglés, nombres de instrumentos, congresos o seminarios, nombres propios o palabras que quieran resaltarse), punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial y punto. Si es un autor corporativo, se escribe el nombre completo de la institución. No debe usarse siglas ni abreviaturas.

Libros con dos o más autores y/o autoras:

Los nombres de los autores o autoras se separan por la conjunción ‘&’, en minúscula. En caso de más de dos y menos de seis autores, se separan los nombres con coma, y entre el penúltimo y el último se pone &. Cuando son seis o más autores y/o autoras, el séptimo y los subsecuentes se abrevian como et al. (en minúsculas, sin cursivas y con un punto al final). Esto es para la lista de referencias; para citar la obra en el texto (tratándose de más de seis autores o autoras), sólo se menciona al primero de los autores o autoras, y los siguientes se abrevian como et al.

Capítulo en libro editado:

El o los apellidos e iniciales del autor, autora

o autores, se escriben como en el caso anterior. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del capítulo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, “En”, espacio, inicial o iniciales del nombre de los editores o compiladores, espacio, apellido, coma, entre paréntesis si son editores o compiladores (se abrevia “Ed.” si es un editor, “Eds.” si es más de uno, “Comp.” o “Comps.” si es o son compiladores), coma, espacio, título del libro (en letra cursiva), espacio, y entre paréntesis se escriben la primera y última páginas del capítulo (se abrevia “pp.” para “páginas”, y los números se separan con guión corto). Luego va un punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial, punto.

Artículo en Revista:

El o los apellidos e iniciales del o los autores se escriben como en el primer caso. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del artículo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, nombre de la revista en letra cursiva, coma en letra cursiva, número del volumen de la revista en letra cursiva y con números arábigos (sin escribir “vol.”), coma en letra cursiva, primera y última páginas separadas por guión en letra normal, punto. La primera letra de las palabras principales (excepto artículos, preposiciones, conjunciones) del título de la revista se coloca en mayúscula. Si la revista tiene un título muy semejante a otras o no es muy conocida, se agrega entre paréntesis y en letra cursiva la institución, o la ciudad y, si es conveniente, el país. Si la numeración de los fascículos del volumen es consecutiva, no se pone el número del fascículo. Si cada fascículo del volumen empieza con nueva numeración, se pone el número del fascículo entre paréntesis, en numeración arábiga y en letra normal. Si no hay volúmenes sino números, se pone “n.” y el número en numeración arábiga en letra normal.

Libro o informe de alguna institución:

La institución no se abrevia ni se usan siglas, a menos que el nombre usual de la institución sea ya una sigla, como Unesco, Colciencias, Icfes,

etc.. Después del nombre de la institución va un punto. Si es un ministerio, secretaría, departamento administrativo, etc., como todos ellos tienen nombres parecidos, primero se pone el país, coma, espacio, nombre del ministerio, secretaría, etc.

Diccionarios o Enciclopedias:

Se pone primero el nombre del autor, autora o editor ("Ed." entre paréntesis cuando es editor). Después del título del diccionario o enciclopedia y después de un espacio se pone entre paréntesis la edición, si no es la primera, coma y el volumen consultado. No se pone página ni vocablo.

Ponencias o conferencias en simposios, congresos, reuniones, etc.:

Si la contribución está publicada en un libro con editor, se debe señalar la publicación y citarse como capítulo de libro editado. El título del simposio, congreso o reunión debe ir en letra normal con mayúsculas iniciales en las palabras principales. Si la contribución no está publicada, se pone el mes en el que tuvo lugar el evento, separado por una coma después del año. Después del título de la ponencia o conferencia (que va en letra normal) se pone punto, espacio, "Ponencia presentada en", el nombre completo del congreso con las palabras principales en mayúscula, coma, espacio, ciudad, coma, espacio, país, punto.

Tesis de grado o posgrado:

Después del apellido e iniciales del autor o autora, se escribe entre paréntesis el año en que se defendió la tesis. El título va en letra normal, con sólo la letra inicial en mayúscula. Después, punto, espacio, "Tesis para optar al título de", el título, la Escuela o Departamento, Universidad, ciudad, país. Cuando se trata de una disertación doctoral que no está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis "Tesis doctoral no publicada", con punto después del paréntesis final. Cuando se trata de una disertación doctoral que está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis "Tesis doctoral publicada en", con el título, volumen y páginas de la obra donde está publicada, con el año de publicación si es posterior al de la defensa, punto, ciudad, dos puntos, editorial, con punto después del paréntesis final.

Medios electrónicos en Internet:

Si es un artículo que es un duplicado de una versión impresa en una revista, se utiliza el mismo formato para artículo de revista, poniendo entre corchetes "[Versión electrónica]" después del título del artículo. Si la revista no está publicada en versión impresa, sino que es una revista virtual, se utiliza el mismo formato, poniendo entre corchetes después del título de la revista "[Revista virtual]". Si es un documento que no pertenece a una revista sino que aparece en una página web de otra persona o institución, se escriben después del título los demás datos que se tengan. En los tres casos se escribe al final "Consultado el", la última fecha en que se consultó dicha página (en el formato "[día] del [mes] del [año]"), espacio, "en el URL", espacio, y el URL completo comenzando con "http://" de tal manera que el lector pueda copiar dicho URL en su pantalla y obtener el mismo documento. No se pone punto final después del URL. Todos los URL que aparezcan en la lista final de referencias deben verificarse directamente en pantalla antes de enviar el artículo a la revista (se selecciona el URL, se hace Control+Clic y debe aparecer el documento en pantalla. Si esto no sucede, hay un error en el URL).

Guia para os autores*

- A Revista Latina Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude é uma publicação semestral indexada no Índice Nacional Bibliográfico Publindex de Colômbia e atende os critérios de Qualidade Científica estabelecidos por Colciencias. Por tal razão a Revista recebe artigos que correspondem à seguinte tipologia:

1) Artigo de investigação científica ou tecnológica. Documento que apresente, de forma detalhada, os resultados originais de projetos já finalizados de investigação. A estrutura geralmente usada contém quatro seções que o autor considera importante: Introdução, metodologia, resultados e conclusões.

2) Artigo de reflexão. Documento que apresenta resultados derivados de uma investigação concluída, de uma perspectiva analítica, interpretativa ou críticas do autor, em um tópico específico, utilizando fontes originais.

3) Artigo de revisão. Documento que apresenta o resultado de uma investigação concluída onde esses resultados são analisados, sistematizados e que integram os resultados de investigações publicadas ou não publicadas, em um campo da ciência ou tecnologia, com o propósito de dar conta dos avanços e as tendências do desenvolvimento. Este caso se caracteriza pela apresentação de uma revisão cuidadosa bibliográfica de pelo menos 50 referências.

- A Revista também recebe análises breves sobre trabalhos, eventos, processos locais e projetos em curso que sejam de interesse dos cientistas sociais e outros intelectuais que estudam as crianças, as meninas e o jovem.
- As opiniões e declarações que aparecem nos artigos é da responsabilidade exclusiva dos autores.
- A remessa de um artigo para esta Revista supõe o compromisso por parte do autor de não submeter o mesmo, de modo parcial ou completo, nem sucessivamente ou simultaneamente, para outras revistas ou editoriais, sem antes retirar o texto em consideração desta Revista por meio

de comunicação escrita.

- As contribuições podem ser escritas no espanhol, inglês, português ou francês.
- Cada artigo que seja submetido a apreciação desta Revista deve ser enviado em um ou vários arquivos inclusos (“anexos”) de correio eletrônico em Edição de Texto para Windows (*.doc) que devem ser preenchidos atendendo as indicações que são enunciadas a seguir:
- Todos os artigos do tipo 1), 2) e 3) devem vir com uma primeira página sem numerar aquela onde está o título do trabalho (não superior a doze palavras) seguido por um asterisco que remete a uma nota de rodapé onde são especificadas as características da investigação. Deve ser indicada a data exata (dia, ou pelo menos o mês e o ano) de começar e finalização da investigação, ou se a mesma ainda está em curso. Com o propósito de facilitar ao autor a escritura desta primeira nota, a seguir figuram quatro exemplos de artigos que já foram publicados na revista:

* Este artigo tem como base a investigação realizada pela autora com o financiamento da Secretaria de Governo de Bogotá, D. C. (Contrato N° 116/2002).

* Este artigo é uma síntese da investigação denominada “Hermenéutica cultural de la salud”, apresentada pelo autor para obtenção do título de Doutor em Ciências Sócio-sanitarias e Humanidades Médicas, Universidade Complutense de Madri, 2003. Financiamento aprovado na sessão do Conselho Superior da Universidade de Manizales, Acta 019 de 23 de setembro de 1999.

* Este artigo faz parte do projeto denominado “Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo”, financiado pela Universidade de Antioquia e inscrito no Centro de Investigações da Faculdade Nacional de Saúde Pública da Universidade de Antioquia com o código: INV-168-04.

* Este artigo se deriva de um estudo de maior escala, "Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá", Código 1203-04-12643, com co-financiamento de Colciencias, realizado entre Janeiro de 2002 e dezembro de 2004.

- Depois do título (no mais de 12 palavras) vem o nome completo do autor do artigo seguido por dois asteriscos (no caso de que seja um único autor), ou se eles são dois autores, três, quatro, etc., cada nome completo ser seguido pelo número que corresponde de asteriscos que remetam a notas de rodapé da página, cada um desses devem conter os três dados seguintes: o nível acadêmico (o título ou títulos mais avançados) do autor, a filiação institucional e o endereço eletrônico dos autores que são obrigatórios. Por exemplo:

Jorge Iván González**

** Filósofo da Universidade Javeriana, máster em economia da Universidade de Los Andes, Doutor em Economia da Universidade de Lovaina (Bélgica), Professor da Universidade Nacional. Professor convidado ao Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud do Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde e da Universidad de Manizales. Correio electrónico: jivangonzalez@cablenet.co

- Também é requerido, em páginas separadas, um resumo em espanhol do artigo (máximo de 120 palavras), precedido pelo título do artigo SEM o nome do autor ou dos autores, com o subtítulo "Resumo". Este resumo trará algumas palavras chaves em espanhol (de 3 a 10) que permita identificar rapidamente o tópico do artigo. A seguir deve vir a tradução em inglês do título do artigo, com o subtítulo "Abstract" e a tradução para inglês do resumo, seguida da tradução das palavras chave ((keywords). Se for possível, se agradece que também seja incluída a tradução do título para o português, com o subtítulo "Resumo" e logo a tradução do resumo e das palavras chave (palavras clave).
- Os artigos deveriam ter um máximo de 7.500 palavras incluído a lista de referências. As notas podem ir a pé de página ou tudo ao fim, com o estilo automático do Word para as notas ("Texto

ao pé de página", "Footnote text" ou "Texto Nota pie"

- Depois dos resumos e palavras chave, em página aparte deve começar novamente com o título do artigo SEM asterisco final e SEM o nome do autor ou dos autores. Depois do título do artigo deve ser escrito um resumo (quadro do conteúdo abreviado), em negrito, com numeração romana ou numeração árabe. Exemplo:

I. Introdução. II. O método da economia: a diferencia entre a economía pura e a economía aplicada. III. O paradigma de Samuelson. IV. Alternativas à visão samuelsoniana. V. Políticas públicas, infância e juventude. VI. Conclusão. Bibliografía.

- A informação estatística ou gráfica deve agrupar-se em quadros ou gráficos. Cada um dos quadros (ou dos gráficos) devem estar numerados contínua e com um subtítulo que começa com "Quadro Nº ": (ou "Gráfico Nº ":) e depois indique o conteúdo deste quadro (ou gráfico) de forma abreviada. Os quadros e gráficos devem estar acompanhados pelas fontes dos dados de um modo claro, dentro do texto ou em nota de rodapé, de tal modo que pode ser comprovado sem dificuldades a origem dos dados. Também deve ser dito expressamente quais quadros ou gráficos foram elaborados pelo autor ou os autores. Dentro do texto do artigo, cada quadro ou gráfico deve ser indexado por seu número e não por orações tais como "o quadro seguinte" ou "o gráfico prévio", porque a diagramação pode exigir colocar o quadro ou gráfico num lugar longe de onde aparece a referencia.
- Os quadros e gráficos devem vir acompanhados das fontes de um modo claro, dentro do texto ou em nota de rodapé, de tal modo que pode ser comprovado sem dificuldade a origem dos dados. Também deveria ser dito expressamente quais quadros ou gráficos foram elaborados pelo autor ou os autores. Dentro do texto do artigo, cada quadro ou gráfico deve ser indexado por seu número e não por frases que antecedem como "o quadro seguinte" ou colocadas após do mesmo "o gráfico prévio", porque a diagramação pode exigir colocar o quadro ou gráfico em um lugar longe da referencia.

- Quando no artigo são incluídas fotografias ou ilustrações, inicialmente é suficiente o arquivo respectivo digital que pode ser enviado dentro do texto se não é muito pesado, ou em anexo de arquivo. Se o artigo é aprovado para publicação, além do arquivo digital, que o autor acompanhará cópia impressa ou fotocópia muito claro ou gráfico de cópia ou filme em forma de deslizamento de cada figura ou ilustração, indicando o lugar do texto com precisão onde eles deveriam ser incorporados cada um deles. Igualmente, quando são colocados desenhos, figuras ou outros diagramas diferentes dos quadros e gráficos, além do arquivo respectivo digital, estes devem ser enviados em papel vegetal. Cada um destes diagramas, desenhos, figuras, quadros ou ilustrações devem ir com numeração seguida e com um subtítulo que começa com “Figura Nº: “ e que indica o conteúdo desta figura de forma abreviada. As figuras devem vir acompanhadas pelas fontes de um modo claro, dentro do texto ou em notas de rodapé, de tal forma que pode ser comprovado sem inconveniências a origem ou responsabilidade das mesmas. Também deve constar quais figuras foram elaboradas pelo autor ou autores. Não deve ser incluído material gráfico sujeito a “direitos autorais” ou outras exigências legais sem ter obtido a permissão respectiva escrita previamente. Dentro do texto do artigo, cada figura deve ser referenciada por seu número e não por orações comuns de “a figura seguinte” ou “a figura prévia”, porque a diagramação pode exigir colocar a figura em um lugar distante da referência.
- Nou podem ser incluídos anexos, ao término do texto do artigo, ao final de artigo vai, uma lista de referências bibliográficas deve ser incluída que contenha somente as referências mencionadas dentro do texto, nos anexos e nas notas.
- Será usado o sistema de referências da A.P.A., quarta edição ou posteriores, ou seja, o comumente denominada Nome (data) sistema que deveria ser usado constantemente dentro do texto e finalmente nos apêndices se os houver e nas notas de rodapé. Nas referências gerais é suficiente pôr o último nome do autor ou dos autores, seguido pela data entre parêntese. Se a pessoa der a referência precisa de uma referência textual, se agrega após a data a página respectiva,

precedida por uma vírgula, um espaço um “p” (se são várias páginas, “pp”), um ponto e um espaço. Por exemplo:

...como está explicado em Rogoff (1993).

...como ela tem argumentado (Rogoff, 1993).

...como é afirmado expressamente por Rogoff (1993, p. 31).

...nas palavras com as que ela o formulou (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

- Em nenhum caso serão inseridas notas de rodapé nas quais figure a referência completa, a qual somente deve aparecer na lista final de referências.
- A lista final de referências bibliográficas deve elaborar-se no estilo A.P.A., quarta edição ou posteriores. A informação mais específica sobre o estilo A.P.A. com as adaptações ao castelhano, que é seguida pela Revista, se encontra na internet no endereço eletrônico que se encontra ao final da Revista.
- No caso do autor (es) utiliza material protegido por “copyright”, os autores serão os responsáveis pela obtenção da autorização escrita de quem têm os direitos. Em principio, citar mais de uma tabela ou gráfico de um mesmo livro ou artigo, ou uma referência com 500 palavras ou mais, requer autorização previa por escrito do titular do direito.
- A revista, com o consentimento do autor ou autores, realizará as mudanças editoriais que sejam necessárias para dar ao artigo a maior clareza, precisão e coerência possível. Conseqüentemente, se recomenda aos autores que escrevam com o maior rigor, utilizando boa ortografia, realizando parágrafos homogêneos e claros e procurando utilizar os signos de pontuação de maneira precisa. Por favor, evitem as redundâncias no texto e o uso reiterativo de siglas; essas não substituem a palavra em questão e fazem com que os leitores se fadiguem e percam o incentivo para ler o seu texto.
- Uma vez aprovado o artigo para publicação, todos os autores devem assinar o acordo de “Cessão de Copyright” previamente à publicação do artigo. O texto de acordo será retornado aos autores pelos editores. Esse acordo de cessão

permite aos editores proteger o material em nome dos autores, sem que estes renunciem a seus direitos de autoria. A cessão de copyright inclui os direitos exclusivos de reprodução e distribuição do artigo, incluindo as separatas, as reproduções em fotocópias, em microfilme, ou de outro tipo, assim como as traduções.

- As provas de impressão serão enviadas ao autor, e devem ser devolvidas dentro dos 10 dias seguintes a seu recebimento. As correções devem limitar-se a erros de digitação. Não se aceitarão novas linhas, frases ou parágrafos. As correções simples podem enviar-se pelo correio eletrônico (e-mail), indicando a página e a linha que deve ser modificado nas páginas da prova gráfica.
- Os autores, quando sejam menos de três, cada um receberá 5 exemplares de cortesia do número da revista na qual tenha sido publicado o artigo; entretanto, quando sejam três ou mais, cada um receberá três exemplares.
- Os artigos serão submetidos a uma avaliação anônima de pelo menos dois consultores. Uma vez avaliado o documento proposto, o autor ou autores receberão a avaliação para sua revisão e ajuste. Contarão com um prazo de 15 dias para retornar o artigo devidamente revisado. Após o julgamento dos primeiros avaliadores o dos editores, o artigo corrigido poderá ser enviado a nova avaliação pelos primeiros avaliadores ou por outros diferentes.
- Os editores se comprometem a manter correspondência eletrônica com o autor sobre a recepção, estado e destino final do trabalho.
- Os editores informarão aos autores os detalhes sobre como comunicarem-se a respeito de tudo relacionado com as modificações, correções e provas de um artigo que tenha sido aceito para publicação.
- Os artigos serão enviados ao endereço a seguir:
Dirección electrónica:
revistaumanizales@cinde.org.co

Guia específico para a elaboração da lista final de referências

Os modelos apresentados a seguir exemplificam formato de referências no estilo APA. Para maiores esclarecimentos sobre Normas da APA deverá ser consultado o livro *Publication Manual of the American Psychological Association* (5ª Edição). Outras adaptações das normas da APA estão disponíveis na Internet e poderão ser consultadas nos seguintes endereços:

<http://www.ip.usp.Br/biblioteca/pdf/normalizaçãodereferenciasAPA.pdf>

<http://www.lib.usm.edu/research/guides/apa.html>

<http://dianahacker.com/resdoc/socialsciences/intext.html>

Livros

Por último nome ou os últimos nomes do autor, uma vírgula, um espaço, a inicial ou rubricas do nome seguido por um ponto, espaço, ano entre parênteses, ponto, espaço, título do livro (em letra itálica e só com maiúscula a primeira letra; exceções: a primeira letra depois de dois pontos de um título em inglês, nomes de instrumentos, congressos ou seminários e nomes próprios, ponto, espaço, cidade (no caso dos E.U.A: cidade, Estado abreviado; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editorial e ponto. No caso de dois autores, eles são separados por &. No caso de mais que dois e menos de seis autores, os nomes separam-se com vírgula, e entre o penúltimo e o último se coloca &. Só se eles são seis ou mais autores que é nomeado só o primeiro autor e então é escrito “e outro” (em inglês, “et al.”).

Livro no Todo

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano).
Título: subtítulo se houver. Local de publicação: Editora.

Blasi, A. J., Dasilva, E. B. & Weiggert, A. J. (1978). Washington, D.C.: University Press of America.

Capítulo em livro publicado

O nome ou os últimos nomes e rubricas do autor ou dos autores são escritos como no caso anterior. Após, o ano entre parêntese, ponto, espaço, e o título do capítulo, escrito em letra comum, sem usar aspas, ponto, espaço, nome da revista “Em”, espaço, inicial ou rubricas do nome dos editores ou compiladores, espaço, por último nome, vírgula, entre parêntese se eles estão publicando ou compiladores (o “Ed é abreviado.” se é editor, “Eds.” se é mais que um, “Comp.” se é um ou “Comps.” se são mais compiladores), vírgula, espaço, título do livro (em letra itálica), espaço e entre parêntese são escritas a primeira e últimas páginas do capítulo (“pp” é abreviação usada para “páginas”, e os números se separam com traço curto). Após se coloca um ponto, espaço, cidade (no caso de EUA: cidade, Estado abreviado; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editorial, ponto.

Capítulo de Livro

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) do autor do capítulo. (Ano). Título: subtítulo: se houver do capítulo. In Prenome abreviado do autor do livro. Sobrenome (Tipo de responsabilidade se houver), Título: subtítulo do livro. (paginação). Local de publicação: Editora.

Bryant, R. A. (2004). In the aftermath of trauma: Normative reactions and early interventions. In the G.M. Rosen (Ed.), (pp. 187-211). New York: John Wiley.

Artigo em revista

O ou os últimos nomes e rubricas do ou dos autores são escritos como no primeiro caso. Após, o ano entre parêntese, ponto, espaço e o título do artigo em letra normal, sem aspa, ponto, espaço, nome da revista em letra itálica, vírgula em letra itálica, número do volume da revista em letra itálica e com números árabes (sem escrever “vol.”), vírgula em letra itálica, primeira e últimas páginas separadas por um traço em letra normal, ponto. A primeira letra das palavras principais (com exceção de artigos, preposições, conjunções) do título da revista é colocada em maiúscula. Se a revista tem um título bem parecido com outras ou não

é muito conhecida, é agregado entre parêntese e em letra itálica a instituição ou a cidade e, se é conveniente, o país. Se a numeração dos fascículos do volume for consecutiva, não se coloca o número do fascículo. Se cada fascículo do volume começar com numeração nova, o número do fascículo entre parêntese, em numeração árabe e em letra normal. Se não houver volumes mas números, se coloca “n.” e o número em numeração árabe em letra normal.

Artigo de Periódico

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. Ano do periódico). Título: subtítulo se houver do artigo. Título do periódico, vol (número), paginação sem pp.

Williams. C. (2003). Counselling psychologists' reflections. , 4(3), 13.

Livro ou relatório de alguma instituição

O nome da instituição não é abreviada nem são utilizadas siglas, a menos que o nome habitual da instituição já seja um acrônimo, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc. Depois do nome da instituição vai um ponto. Se é um ministério, secretaria, departamento administrativo, etc., como todos eles têm nomes semelhantes, primeiro se coloca o país, vírgula, espaço, nome do ministério, secretaria, etc.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: Autor

Milicic, N., Alcalay, L. & Torreti, A. (1992). (Proyecto FONDECYT 1992/0799). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. . Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.76p.

Dicionários ou enciclopédias

Primeiro nome do autor ou editor (“Ed.” Entre parênteses quando for editor). Depois do título do dicionário ou enciclopédia e depois do espaço indicar entre parêntesis a edição caso não seja a primeira, e o volume consultado. Não se põe a

página do vocábulo.

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano). Título: subtítulo se houver. (Edição). Local de publicação: Editora.

Ferreira, A. B. H. (1999). Aurélio XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa (3ª ed. ver. e ampl.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Sadie, S. (Ed.). (1980). The new Grove dictionary of music and musicians (6ª ed, Vol 15). Londres: Macmillan.

Palestras ou Conferências em simpósios, congressos, reuniões etc.:

Se a contribuição está publicada em livro com editor, deve-se assinalar a publicação e citar como capítulo de livro editado. O título do simpósio, congresso ou reunião deve aparecer em letra normal com maiúsculas iniciais nas palavras principais. Se a contribuição não está publicada, indica-se o mês e local onde houve o evento, separado por uma vírgula depois do ano. Depois o título da palestra ou conferência (escrito em letra normal) se escreve o ponto, espaço, “Palestra apresentada em”, o nome completo do congresso com as palavras principais em maiúsculas, vírgula, espaço, cidade, vírgula, espaço, país, ponto.

Beck, G. & Ireland, J. (1995). . Trabajo presentado en la Fifth Annual Division of Criminological and Legal Psychology Conference, Septiembre, Londres.

Dissertação ou Tese

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s). (Ano). Título: subtítulo se houver. Indicação do grau acadêmico, Instituição, Local de defesa.

Soares, J. A. (2003). *Avaliação microbiológica, histopatológica e histomicrobiótica de dentes de cães com reação periapical crônica induzida, após preparo biomecânico automatizado e aplicação de curativos de demora à base de hidróxido de cálcio. Tese de Doutorado, Faculdade de Odontologia de Araraquara,*

Universidade Estadual Paulista. São Paulo.

Documentos em meio eletrônico

Os elementos essenciais para referenciar os documentos em meio eletrônico são os mesmos recomendados para documentos impressos, acrescentandose, as informações relativas à descrição física do meio ou suporte (CD, disquete). Quando se tratar de obras consultadas online, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico e a data de acesso ao documento.

Artigo publicado em periódico eletrônico

Sobrenome, Prenome(s). do(s) autor(es) do trabalho. (Ano, mês). Título: subtítulo do trabalho se houver. Título do Periódico, local de publicação, vol (número). Recuperado em data, Nome do banco ou da base de dados onde o artigo foi recuperado: URL.

Rezende, Yara. (2002). Informação para negócios, os novos agentes do conhecimento e a gestão do capital intelectual. Ciência da Informação Online, Brasília, v.31(2). Disponível em: <www.ibict.br/cionline> Acesso em 30 nov. 2002.

Guide for Authors

The *Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth* is a semestral publication, indexed by the National Bibliographic index "Publindex". It honors Scientific Quality criteria established by Colciencias* and it accepts articles of the following categories:

1) **Scientific and technological research articles** . Documents that present in detailed studies of original, completed research studies. The usual article structure generally contains four important parts: Introduction, Methodology, Results, and Conclusions.

2) **Reflective articles:** Documents presenting results derived from a re-analysis of a completed research study, from an interpretative or critical perspective on a specific theme, backed by original sources.

3) **Review articles:** Document resulting from a systematic review and analysis of original completed and published research studies on a scientific or technological topic with the purpose of documenting the advances and developments in a field. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 articles.

The *Journal* also accepts brief analytic articles, dealing with events, local processes and projects of interest to social sciences scholars in the area of childhood and youth.

The opinions and statements appearing in the articles are the exclusive responsibility of the authors.

The submitting of an article presupposes a commitment of publishing it in the *Journal*. It should not be submitted partially or fully to another entity for publication without a previously written letter of withdrawal from this *Journal*.

Submissions to this *Journal* are accepted in the Spanish, Portuguese, English or French languages.

All the submissions to this *Journal* have to be sent electronically in one or more attachments written in WORD for WINDOWS and have to meet the following criteria:

1- All article (types 1,2 and 3) have to come with the first page un-numbered, with the title of the article and the author/s name/s followed by 2 or more asterisks (depending on numbers of authors), indicating one or more footnotes in which the character of the research (type of article: 1, 2, or 3), funding sources, beginning and completion dates, or as ongoing research, are stated.

On a separate page english summary maximum 120 words is also required, preceded by the title of the article, with "Abstract" as subtitle. The completed abstract is followed by 3 to 10 key-words. Translations of the abstract and key- words into Spanish and Portuguese are welcome.

The length of articles is 7.500 words. Either foot-notes or end-notes are acceptable. References and bibliographies ought to follow the APA system.

Following the abstracts and key-words a new page presents the title of the article (no more than twelve words) and the outline or brief table of contents (12 points, bold), each section preceded by arabic or roman numerals.

Statistical or graphic information (tables, graphs, etc.) ought to be numbered, with their subtitles. Citations of sources, and explanations as well as copy-rights permission, etc. ought to go at the bottom of tables, charts and graphs or in footnotes.

Photographs, pictures, diagrams and other illustrations and visuals can be sent electronically incorporated in the text or separately. Once the article has been accepted for publications, originals or very good copies of these materials will be required. Moreover,

their distinct place in the text ought to be noted.

Appendices or Annexes can be also included. Their bibliography has to be included showing only the references cited in the text and appendix or annex.

The 4th or later editions of the APA system for references and bibliographies are used in all articles published in the *Journal*. Full references are **not** included either in the text or the footnotes.

The author or authors are responsible for obtaining written permission for use of material that is protected by copy-rights.

With the approval of the authors, the *Journal* may introduce editorial changes in the submitted texts.

Once an article has been accepted for publication, the authors have to sign an agreement renouncing to any previous copyrights they held on the article, while the *Journal* on its part will retain the exclusive rights to publish, reproduce and distribute the material, without the authors losing their authorial rights.

The article 'proofs' will be sent to the authors who will have to correct and return them within 10 days after receiving them. Simple and brief corrections of typing error will be accepted. Un-acceptable are new paragraphs, long sentences, etc. Corrections can be sent in by e-mail, clearly indicating page number and place where they apply.

One or two authors of an article will each receive 5 copies of the *Journal* in which their article appeared. Three and more authors will receive only three copies each.

All accepted articles will be sent out anonymously to at least two referees. The authors will receive the referee's comments and will have 15 days to review and re-submit the article. When necessary, the articles could be re-sent to other evaluators

to obtain further comments on the article's quality.

The editors commit themselves to maintain good communication with the authors about the state of the article and its final destination.

The editors will keep the authors of accepted articles for publication informed about the details of the review, the recommended changes, corrections and proofs.

The articles should be sent to the following address:

e-mail: revistaumanizales@cinde.org.co

* **Colciencia** stands for the Colombian National Science and Technology System (Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de Colombia), a government agency which controls scientific and technological publications and sets national standards for same. (?)

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Suscripción

Fecha de envío:
Nombre y apellidos:
Institución:
Cédula o Nit:
Dirección oficina:
Teléfono: Fax:
Dirección residencia:
Teléfono: A.A.: Ciudad:
País: Dirección electrónica:
Suscripción a partir del No.:
Fecha: Firma:
Forma de pago: Cheque: Efectivo:

Valor de suscripción anual –dos números y un número especial– (Incluye gastos de envío)

Colombia \$ 95.000 (año 2011)

Estudiantes \$ 84.000 (Anexar constancia)

Exterior: (*Incluye transferencia bancaria*) US \$ 110

Dónde desea recibir la Revista: Residencia : Oficina:

NOTA: Los datos puede ser enviados electrónicamente.

Todo pago debe hacerse a nombre de Cinde.

Cuenta de Ahorros BANCOLOMBIA No. 059-007311-42

Importante: Favor enviar original o copia de la consignación vía fax, internet o correo certificado, anexo a este cupón de suscripción.

Le sugerimos sacar fotocopia del recibo de consignación.

Correspondencia, canje y suscripciones: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

Calle 59 No. 22-24. Barrio Los Rosales.

Telefax: (57) (6) 893 31 80 – (57) (6) 882 80 00.

Manizales, Colombia. Sudamérica.

Dirección Electrónica: revistaumanizales@cinde.edu.co

<http://www.cinde.org.co>

<http://www.umanizales.edu.co>

Esta revista hace parte de la biblioteca virtual de Clacso. Indexada en la base de datos internacional Lilacs de Bireme-OPS/OMS.

Programas de posgrado Inscripciones abiertas

- Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud

Maestrías

- Derecho
- Economía
- Desarrollo Infantil
- Educación. Docencia
- Educación desde la Diversidad
- Educación y Desarrollo Humano
- Gerencia del Talento Humano
- Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente

Especializaciones

- Comportamiento del Consumidor en la Gestión del Mercadeo
- Gerencia de Mercadeo y Ventas
- Gerencia del Talento Humano
- Sistemas de Información Geográfica
- Psicoterapia y Consultoría Sistémica
- Trastornos del Aprendizaje Escolar
- Neuropsicopedagogía
- Telecomunicaciones
- Tecnológica en Redes
- Informática Educativa
- Contabilidad Pública
- Contratación Estatal
- Psicopedagogía
- Revisoría Fiscal
- Seguridad Social

En convenio con EAFIT

- Gerencia de Proyectos
- Control Organizacional
- Finanzas
- Administración de Riesgos y Seguros



Carrera 9 No. 19-03 - Conmutador (6) 8841450
Servicio al cliente 01-8000-916216, Fax 8841443

Oficina de Mercadeo Institucional Ext. 318, Fax 8841922
e-mail: dirmerca@umanizales.edu.co

MANIZALES - COLOMBIA



Compromiso y liderazgo educativo

www.umanizales.edu.co

LÍNEA: COGNICIÓN, EMOCIÓN Y PRAXIS HUMANA

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde, la línea de investigación “Desarrollo cognitivo-emotivo y movimiento”, perteneciente al grupo de investigación “Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades” invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés para la línea, tales como:

Aspectos cognitivo-emotivos del aprendizaje de las ciencias naturales, de las matemáticas y en general de didácticas especiales.

Procesos cognitivos, emocionales y Neurociencias.

Cognición y sueño.

Sociedad, Cognición y Emoción

Cultura, Cognición y Emoción

La relación entre la Educación y los procesos Cognitivos y Emocionales

El desarrollo Cognitivo y Emotivo

El Movimiento y la Cognición y temas afines a los anteriores propuestos

Cuál es nuestra corta historia?

La Línea de Cognición, como fue llamada inicialmente, se creó desde el inicio del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en el año 2000, bajo la dirección del Doctor Carlos Eduardo Vasco Uribe. En ella se inició la construcción conceptual del proceso cognitivo desde el paradigma de la Ciencia Cognitiva.

Se indagó posteriormente sobre la relación Cognición – Emoción y Movimiento, este último como proceso por medio del cual se evidencian los actos de pensamiento y afecto.

En el año 2002, ingresó a la línea el Doctor Oscar Eugenio Tamayo como codirector, quien propició la apertura del objeto de estudio de la línea e incorporó a la construcción colectiva los conceptos y metodologías de la Educación, la Didáctica y la relación entre éstas disciplinas con la Cognición. Se desarrollaron proyectos sobre las Inteligencias Múltiples, las Didácticas especiales como la enseñanza de las matemáticas y de una lengua extranjera.

Además de los productos de investigación los directores y participantes de la línea han contribuido en la construcción de un modelo del proceso cognitivo – afectivo, sus insumos, procesos y productos, que ha orientado la docencia e investigación en varios ámbitos académicos.

Dentro de la dinámica de la línea de investigación, se ha evidenciado en los participantes, un interés por ampliar el objeto de estudio de ésta, hacia los procesos cognitivos y motivacionales de las redes sociales y culturales, generando la posibilidad de transitar de la cognición individual a la colectiva, de los paradigmas de la Ciencia Cognitiva y del Psicogenético al paradigma Sociocultural; del origen cultural del proceso cognitivo en la familia y el aula a la relación de cognición y cultura de una comunidad. Se ha decidido cambiar el nombre de la Línea por Cognición y praxis humana, puesto que brinda mayor posibilidad de profundizar en las relaciones del objeto de estudio de la Línea con las diferentes dimensiones del Desarrollo Humano.

Actualmente, se genera un proceso de trabajo interdisciplinar entre nuestra línea con las líneas de Educación y Pedagogía y la Línea de Crianza y Familia que permitirá dar mayor consistencia y profundidad teórica a todo el campo del Desarrollo Humano.

¿Qué proyectos de investigación estamos haciendo?

- La clase multimodal y la formación y evolución de conceptos científicos mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. (Investigación cofinanciada por Colciencias).

¿Qué proyectos de investigación asesoramos de participantes de la línea?

Actualmente algunos de los proyectos de investigación para tesis doctoral asesorados por miembros de la línea son:

- Ética y biología. Relaciones ciencia-técnica-sociedad.
- Expresión de las inteligencias de niños y niñas en diferentes contextos de la educación preescolar.
- Aprendizaje de una lengua extranjera para desarrollar dimensiones cognitivas y emotivas en niños 9 a 12 años en tres escuelas distritales de Bogotá.
- La lengua de señas como mediadora para la construcción de conceptos abstractos en las ciencias sociales en niños y niñas con deficiencia auditiva.
- Implicaciones para el aprendizaje de la lectura y la escritura de los microguiones construidos en las experiencias cotidianas por niños en edad preescolar de un barrio popular de Manizales.
- Desarrollo cognitivo-afectivo desde la teoría de la mente y la teoría de la intersubjetividad en el Espectro Autista.
- Desarrollo cognitivo y afectivo: procesos cognitivos que se favorecen al fomentar el desarrollo afectivo en el aula escolar.
- Características cognitivo emotivas del fenómeno Bullying.
- Aspectos afectivos percibidos por los niños en la interacción lingüística entre maestros y niños.
- Relaciones entre el aprendizaje, autorregulación y motivación en el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo.
- Sensitividad cognitiva de la habilidad deductiva.
- La relación entre cultura y desarrollo cognitivo.

¿Quiénes somos?

- Francia Restrepo de Mejía, Directora de la Línea. Magíster en Ciencias del Comportamiento, Cinde-Nova University. Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde.
- Oscar Eugenio Tamayo, Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad Autónoma de Barcelona, U.A.B., España. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-Cinde, Colombia.
- Participantes: Gloria Isaza, Ligia Inés García, Luz Elena Patiño, Luz Marlén Durán, María Inés Menjura, Yolanda Eugenia Sarmiento, Ruth Marithza Higuera, David Acosta, Adonilso Julio, Esteban Ocampo, Myriam Stella Fajardo, María Magdalena Pinto, y semillero de investigación conformado por la Línea de Desarrollo Cognitivo de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de éste Centro de Investigación.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

doctoradoumanizales@Cinde.org.co

francia46@gmail.com

otamayoa@yahoo.com

ÉTICA Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

La línea de Ética y ejercicio de la ciudadana se orienta a la construcción, reflexión y socialización de conocimiento en asuntos relacionados con las prácticas ciudadanas, en las cuales encontramos formas de participación, reconocimiento e inclusión que hacen posible la convivencia pacífica, la construcción democrática y la configuración de la subjetividad. Así, la participación pública se entiende como virtud cívica que posibilita el debate acerca de los alcances y limitaciones de las acciones sociales y de los procedimientos jurídicos y políticos. Por lo tanto, la ciudadanía se relaciona con una ética de las virtudes cuyo ejercicio se define por nuestra pertenencia en una comunidad; virtudes que conforman la identidad social, así como la memoria individual y colectiva.

Si bien, el tema de las virtudes públicas convoca a la reflexión sobre los criterios normativos y la titularidad de los derechos de los ciudadanos, estos mismos marcos de reflexión se constituyen en fundamento para analizar el impacto que tienen los hechos violentos, las actividades bélicas y las formas de exterminio en el ejercicio ciudadano. Estas expresiones de sufrimiento y vulneración demandan por una ética de la responsabilidad y de la imputación moral; ética que exige comprender el ejercicio ciudadano a la luz de temas como: memoria; inmigración; derechos humanos; multiculturalidad; pluralismo, formación en competencias ciudadanas; relaciones entre ética, política y sociedad civil; responsabilidad social y moral; inclusión-exclusión; reconocimiento; sentimientos e identidad moral y política; justificaciones y narraciones.

La línea de investigación se encuentra adscrita al grupo de investigación *Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud*, Categoría A1 (Colciencias) con la participación de profesores – investigadores del *Grupo Moralia*, Categoría B (Colciencias) del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, del Cinde y la Universidad de Manizales, invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés promovidos en el línea.

Investigaciones desarrolladas en la línea

- Análisis comparativo de las justificaciones morales de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cod. 010013-07. Cofinanciada por Colciencias)
- Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cod. 010213-41. Cofinanciada por Colciencias).
- Temas y situaciones de conflicto moral desde el punto de vista de un grupo de jóvenes colombianos. (Investigación cofinanciada por Colciencias. Cod. 1235-11-11268).
- Algunas concepciones de la justicia de un grupo de jóvenes

universitarios de dos ciudades del país. (Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cod. 032004-06).

- Justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas acerca de la sexualidad (tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud)

Proyectos de investigación que se adelantan actualmente

- Ideas regulativas que están a la base de las prácticas ciudadanas de un grupo de jóvenes universitarios (tesis doctoral en proceso)
- Derechos humanos y discapacidades (tesis doctoral en proceso)
- Inmigración y ciudadanía: perspectiva de género (tesis doctoral en proceso)
- Identidad narrativa en experiencias de secuestro (tesis doctoral en proceso)
- Dilemas morales en la praxis médica en situaciones de guerra (tesis doctoral en proceso)
- Sensibilidad moral y ética del cuidado: mujeres en situación de violencia (tesis doctoral en proceso)
- Principios éticos y políticos de (uso de) la memoria acerca de la Revolución Popular Sandinista en dos grupos de jóvenes sandinistas” (tesis doctoral en proceso)
- Imaginarios sociales del medio ambiente en jóvenes escolares de instituciones educativas de Bogotá (tesis doctoral en proceso)

Grupo Académico

- Marieta Quintero Mejía, Directora de la Línea. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- Alexander Ruiz Silva, profesor de la línea. Doctor en Ciencias Sociales Flaco-Argentina.
- Carlos Bolívar Bonilla Baquero (egresado), Aleida Fernández, Jaime Alberto Restrepo, Ana María Restrepo, Myriam Oviedo, Karime Ulloa, Diana Zulima Urrego, Edgar Mauricio Martínez, participantes en el Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud.

Comunicación directa con los responsables de la línea

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
doctoradoumanizales@cinde.org.co
marietaqmg@gmail.com

LÍNEA: SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde, la línea de investigación "Socialización Política y Construcción de Subjetividades", perteneciente al grupo "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud", Categoría A1, invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés de esta línea.

Esta comunidad académica centra su atención en la relación entre subjetividad y socialización política desde una perspectiva Inter y trans-disciplinar alrededor de categorías como la configuración de lo público, la democracia y la ciudadanía. Así mismo, desde una perspectiva generacional, socio histórica, cultural, de derechos y de género, los estudios que fundamentan la línea están interesados en caracterizar los nuevos modos de distribución del poder en las prácticas sociales cotidianas y en las formas en que los actores sociales, cuyas voces se han relegado o excluido, producen y re-producen los "contratos sociales". De esta manera, la línea se ocupa de problemas teóricos relacionados con: - La adopción y negociación de normas en la diversidad de relaciones sociales, los imaginarios, representaciones y patrones de valor cultural que inciden en la construcción de acción social colectiva. - La construcción de biografías y narraciones individuales y colectivas que posibilitan la des-institucionalización e institucionalización de prácticas hacia la configuración de lo público, la democracia y la ciudadanía. - Los escenarios de constitución de los procesos de socialización política y construcción de subjetividades en la vida cotidiana, como terreno y fuente de prácticas políticas. - Los significados y las interpretaciones culturales de la política que desafían las prácticas políticas dominantes. - Los procesos de tipificación, habituación e institucionalización de prácticas discursivas que son transmitidas, pero, a su vez, re-significadas por las nuevas generaciones en sus procesos de socialización localizada en el espacios concretos y épocas históricas diversas. - El arte y su relación con los procesos de socialización política y constitución de las subjetividades.

Proyectos de investigación de profesores en curso:

- Experiencias de acción política con participación de Jóvenes en Colombia. Colciencias: 123545221077. (2009-2011).
- Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina (Colombia, Venezuela, Ecuador, Brasil, Chile, Argentina, Nicaragua, Costa Rica, México, Cuba y Uruguay). (2008-2010).

Tesis en curso:

- Devenir subjetividad política, un punto de referencia contemporáneo sobre el sujeto político.
- Movimientos sociales de jóvenes y adolescentes en Colombia: comprensión de una experiencia.

- Concepciones de participación de los estudiantes de derecho en Colombia.
- Imaginarios juveniles sobre política y sujeto político" en jóvenes de Bogotá.
- La responsabilidad histórica: un marco de comprensión de la situación de conflicto armado en Colombia.
- Prácticas y escenarios de Socialización Política que configuran Responsabilidad política en jóvenes rurales.
- La comunicación no-violenta. Un instrumento constructor de subjetividades y de socialización política
- La igualdad política en sujetos en desigualdad persistente.
- Reconfiguración de subjetividades e identidades a partir de eventos de desplazamiento forzado por la violencia, Medellín – Colombia, 2008 – 2009.
- Bienestar subjetivo en jóvenes rurales del municipio de Manizales: aproximación a su sentido de felicidad y su satisfacción con la vida.
- Gestión, género y justicia: madres adolescentes en instituciones de protección.
- Responsabilidad ciudadana en salud.
- Experiencias innovadoras en la formación de docentes para el desarrollo del pensamiento crítico en Niños-Niñas-Adolescentes (NNA) y jóvenes en la escuela pública de República Dominicana. Caso Centro Cultural Poveda.
- La democracia cognitiva en el ser antropológico de la Universidad Católica de Manizales.
- Ciudadanía y representaciones sociales de la política en la infancia, la adolescencia y la juventud villavieja: la mediación del desarrollo psicopolítico.
- Promoción de Resiliencia en los ambientes educativos: educación, Resiliencia y construcción de subjetividad en la escuela.

Profesores: Sara Victoria Alvarado, Doctora en Educación, Cinde-Nova University. María Teresa Luna, Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Patricia Botero, Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. José Darío Herrera. Doctor en Filosofía. Universidad Nacional de Colombia. Jaime Saldarriaga, Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Egresados: María Teresa Luna, Patricia Botero, Ricardo Delgado, Esperanza Paredes, Guillermo Orlando Sierra, Claudia Luz Piedrahita, Patricia Granada, Martha Cecilia Lozano.

Participantes: Alvaro Díaz, Nelson Rojas, María Teresa Carreño, Napoleón Villarreal, Ligia Nora Salazar, Martha Gaviria, Julián Andrés Loaiza, Alberto Prada, Ángela María Franco, Alexandra Agudelo, Claudia García, María Teresa Matijasevic, Martha Suárez, Rita Ceballos, Gloria Yaned Salazar, Surani Silva y Luis Fernando Granados.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

doctoradoumanizales@Cinde.org.co

LÍNEA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: SABERES, IMAGINARIOS E INTERSUBJETIVIDADES

La línea de investigación "Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades", perteneciente al grupo de investigación "Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades" escalafonado en Colciencias en categoría B, invita a profesionales a presentar proyectos de investigación de tesis doctorales en los temas de interés para la línea, los cuales se indican más adelante.

¿Cuáles son los objetivos de la línea?

1. Construir conocimiento sobre el campo conceptual de la Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e intersubjetividades.
2. Contribuir al desarrollo de la investigación en niñez y juventud en Colombia y América Latina desde la mirada de la educación y la pedagogía.
3. Consolidar el grupo como comunidad académica en el campo de la educación y la pedagogía mediante el debate, la investigación, la comunicación de resultados, la constitución de redes y la formación de nuevos investigadores a nivel de maestría y doctorado.
4. Difundir la producción académica de la línea a través de diferentes medios escritos y de la participación directa en eventos relacionados con el campo.

¿Cuál es nuestra visión?

Llegar a ser comunidad académica con reconocimiento nacional e internacional orientada a la construcción de saber socialmente relevante acerca del campo educación y pedagogía en Colombia y América Latina.

¿Qué proyectos de investigación estamos adelantando?

1. Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina. Proyecto desarrollado en el marco del grupo de trabajo Clacso en 11 países latinoamericanos.
2. Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia, cofinanciado por Colciencias en Colombia.
3. Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa pedagógico a partir de la actividad investigativa de maestrías y doctorados para el período 2000-2010; realizado en cooperación con 8 instituciones universitarias colombianas.

¿Qué proyectos de tesis doctorales asesoramos actualmente?

1. Situaciones didácticas que contribuyen al desarrollo de la argumentación en niños y niñas de preescolar entre 4 y 6 años de edad. Ana Lucía Rosero. Director de tesis: Marco Fidel Chica.
2. Violencia Escolar: Relaciones niños, niñas, jóvenes, profesores y profesoras María Isabel Torres. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina.
3. Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo del pensamiento espacial en niños y niñas entre 0 y 10 años. Diva Nelly Mejía. Director de tesis: Felipe César Londoño.
4. Principales dificultades en procesos de lecto-escritura de niños y niñas indígenas del pueblo sikuani-betoy: hacia una propuesta didáctica con pertinencia cultural Marifelly Gaitán. Directora de tesis: Rosa Ávila.
5. Desarrollo de la competencia científica en los estudiantes de la escuela básica del municipio Rionegro Antioquia a través de los semilleros de investigación. Blanca Nelly Gallardo. Director de tesis: Marco Fidel Chica.
6. Construcción de saber pedagógico en docentes. Yolanda Castro Robles. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina.
7. Relaciones entre la escritura escolar y la escritura digital presentes en la escritura juvenil. Sandra Hibeth Buitrago – Directora de tesis: Rosa Ávila.
8. Enfoques de la extensión rural en programas agropecuarios de cuatro Universidades Públicas de Colombia. Claudia Jurado Alvarán – Director de tesis: Isaías Tobasura.
9. Imaginarios de los jóvenes de las instituciones educativas rurales del departamento de Córdoba con respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación. Glenis Bibiana Álvarez – Director de tesis: Napoleón Murcia Peña.
10. El cuerpo como base del sentido de la acción social en el escenario educativo. Camilo Andrés Ramírez – Director de tesis: Napoleón Murcia Peña.
11. Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario. Ana Elsa Osorio – Director de tesis: Marco Fidel Chica.
12. La pasión de aprender en jóvenes Universitarios. Jesús Ernesto Urbina. Directora de tesis: Rosa Ávila.
13. La formación integral en el ámbito universitario desde una perspectiva crítica. Luis

Humberto Orozco – Director de tesis: Héctor Fabio Ospina.

14. Saber pedagógico: Formación, innovación y reflexión sobre y en la práctica en establecimientos de educación básica y jardines infantiles. María Isabel del Milagro Corvalán – Director de tesis: Rosa Ávila.

15. Caracterización de buenas prácticas pedagógicas y el desarrollo de niveles de comprensión lectora en la educación para la infancia, en contextos de vulnerabilidad social. Angélica Alejandra Riquelme Arredondo – Directora de tesis: Josefina Quintero.

16. Familia y escuela: Identificación y caracterización de tensiones y oportunidades que enfrentan madres, padres y docentes en la educación de niños, niñas, y adolescentes: bases para la construcción de un programa de educación familiar. Luis Raúl Cheix Montenegro – Director de tesis: Héctor Fabio Ospina.

17. Identificación y documentación de variables de mayor incidencia para el logro académico de 8 instituciones educativas rurales del departamento de caldas con resultados de excelencia y de bajo desempeño en las pruebas de calidad aplicadas por el ministerio de educación nacional. Elsa Inés Ramírez Murcia – Director de tesis: Héctor Fabio Ospina

Temas en los que interesa recibir propuestas de investigación

- Violencia escolar.
- Educación y pedagogía para democracia y la paz.
- Saber pedagógico.
- Educación especial, integración, inclusión, educación en y para la diversidad.
- Estudios sobre universidad.
- Imaginarios sociales y educación.
- Campo de la rectoría en Colombia
- Investigación en la escuela.

¿Quiénes somos?

Profesores:

- Héctor Fabio Ospina, Doctor en Educación, Nova University-Cinde Colombia
- Rosa Ávila Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad Manizales – Cinde Colombia
- Napoleón Murcia Peña, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – Cinde Colombia
- Marco Fidel Chica Doctor en Educación, Universidad de Salamanca, España

Candidatos a doctores:

Luis Humberto Orozco Nieto; Ana Elsa Osorio, Diva Nelly Mejía

Participantes: Jesús Ernesto Urbina, Yolanda Castro, Sandra Hibeth Buitrago, Blanca Nelly gallardo, Ana Lucía Rosero, Glenis Bibiana Álvarez, Camilo Andrés Ramírez, Marifelly Gaitán, María Isabel Torres, Claudia Jurado, María Isabel del Milagro Corvalán, Angélica Alejandra Riquelme, Luis Raúl Cheix, Elsa Inés Ramírez.

¿Qué otras acciones y productos académicos hemos realizado?

- Organización de un Seminario Internacional de Educación y Pedagogía.
- Organización de un Seminario Regional de Investigación Educativa.
- Publicación de dos libros arbitrados. Publicados en editorial extranjera.
- Publicación de 37 artículos, 16 capítulos de libros.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

proyectoumanizales@Cinde.org.co
doctoradoumanizales@Cinde.org.co



**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**



PRESENTACIÓN

La Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Renovación Registro Calificado - Res. 2787 del 6 de Abril de 2011 - SNIES 4551 - MEN) está dirigida a profesionales de la Educación y la Psicología (o de otras disciplinas cuyos campos de acción se inscriban en la Educación o el Desarrollo Humano)

que estén interesados/as en la investigación y tengan una relación teórico - práctica directa con el diseño, la administración, la ejecución, la evaluación o la disseminación de modelos educativos innovadores en estos campos, en los escenarios de la educación formal o no formal.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MAESTRÍA

Tiene carácter presencial, de jornada diurna, en el que se combinan diferentes tipos de actividades que permiten a los participantes articular al currículo su propio trabajo y su responsabilidad de

generar conocimiento, contribuyendo en el desarrollo de sus respectivos campos disciplinares.

OBJETIVOS:

Formar investigadores en los campos de la Educación y el Desarrollo Humano; formar profesionales interesados en el desarrollo educativo y en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos innovadores, que respondan a los

problemas de calidad de la educación que enfrenta nuestro país y formar profesionales éticos, críticos y participativos, con una visión clara e interdisciplinaria del contexto.

PLAN DE ESTUDIOS (50 créditos)

Está conformado por cuatro campos:

CAMPO DE INVESTIGACIÓN (34 Créditos): Provee las bases epistemológicas y metodológicas y las herramientas necesarias para el planteamiento, el desarrollo y la evaluación de un proyecto de evaluación de investigación, inscrito en el trabajo de los grupos de investigación reconocidos por Colciencias.

CAMPO DE CONTEXTO SOCIO ECONOMICO Y POLÍTICO (2 créditos): Contribuye a la conceptualización, sistematización o profundización de aquellos conocimientos teóricos que posibilitan la reflexión acerca de los contextos internacional, nacional, regional y local.

CAMPO DE EDUCACIÓN (3 Créditos): Analizar

críticamente las tendencias educativas contemporáneas, en cuanto a sus bases epistemológicas, pedagógicas y metodológicas y el potencial transformador en contextos Nacionales y Latinoamericanos.

CAMPO DE DESARROLLO HUMANO (6 Créditos): Aborda los lineamientos conceptuales y metodológicos que enmarcan las reflexiones sobre las relaciones entre Educación y Desarrollo Humano, a partir de orientaciones centradas en los procesos sociales e interactivos, los procesos de construcción de la inteligencia, el desarrollo afectivo, el desarrollo evolutivo y los procesos comunicativos, lúdica de la socialización, la cultura y del trabajo humano.

INFORMES

Será un verdadero placer, atenderlos en nuestra nueva sede de la Fundación CINDE ubicada en la ciudad de Manizales, en la siguiente Dirección: Calle 59 N° 22-24, teléfono 893 31 80.

e-mail:

maestriaumanizales@cinde.org.co
cinde@umanizales.edu.co

WEB:

<http://www.umanizales.edu.co/ceanj/maestria/index.html>

**INSCRIPCIONES
ABIERTAS**

INICIO NUEVA PROMOCIÓN
Junio 24 de 2011

LA PARTICIPACIÓN EN TALLERES DE LINEA CONJUNTA EN MAESTRÍA Y DOCTORADO, DA LA OPORTUNIDAD DE HOMOLOGAR UN AÑO DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



La Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, ofrecen el programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, aprobado por resolución N° 2849 del 30 de octubre de 2000 e incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES, el 29 de marzo de 2001 con código 172261001441700111100.

Este programa está dirigido a profesionales con experiencia en las áreas educativa, social y de la salud.

Metodología

El programa se desarrolla como una experiencia de estudio-trabajo, dentro de la cual se promueven el intercambio de experiencias profesionales y disciplinares, el conocimiento de diferentes perspectivas de la realidad nacional y local y la realización de un proyecto de investigación articulado a una de las líneas investigativas que ofrece el programa.

Las actividades del Postgrado incluyen:

- Cuatro seminarios por semestre de tres días de duración cada uno, (viernes, sábado y domingo); cada seis semanas.
- Una jornada de socialización de avances de investigación por semestre.
- Talleres de Línea de investigación.
- Estudio individual con base en módulos y guías de trabajo.
- Trabajo en grupos de estudio.
- Elaboración de un proyecto de investigación.
- Tutorías para orientar el proceso de construcción de los proyectos de investigación.

Estructura curricular

La estructura curricular de la Maestría se organiza en las siguientes áreas del conocimiento: Educación, Desarrollo Humano, Investigación y Contexto Socio-económico y político.

Líneas de investigación

El programa de Maestría en la sede de Sabaneta, se articula alrededor de tres líneas de investigación, al interior de las cuales funcionan diferentes grupos temáticos:

1. Ambientes educativos.
2. Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud.

Requisitos de admisión

- Acreditar título profesional o de licenciatura.
- Mostrar interés en la realización de una investigación en el campo objeto de estudio del Postgrado.
- Certificar experiencia profesional mínima de 2 años.
- Compromiso de acreditar experiencia competitiva en inglés durante los dos años que dura la Maestría.
- Acreditar vinculación profesional a una institución o programa de educación, desarrollo social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y la posibilidad de asistir a los eventos que contempla la metodología del programa.
- Participar en el proceso de selección que comprende análisis de documentación y entrevista personal.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:
 - Fotocopia autenticada de las notas de pregrado.
 - Fotocopia autenticada del diploma o acta de grado.
 - Carta de presentación del empleador.
 - Carta de recomendación personal.
 - 4 fotos tamaño cédula en blanco y negro.
 - Fotocopias ampliadas de la cédula y libreta militar (si es hombre).
 - Certificado médico.
 - Registro civil.

Duración y costos

Valor Inscripción: \$ 205.000.00

Valor por semestre: Ocho (8) salarios mínimos vigentes en la fecha en que inicia cada semestre.

Duración: Cuatro (4) semestres.

Pre-Inscripciones: ABIERTAS

Informes:



Calle 77 Sur N° 43 A 27 Vereda San José
Sabaneta, Antioquia Tel.: 444 84 24
Fax: 288 39 91 Apartado 50262 Medellín
e-mail: postgradomedellin@cinde.org.co



Carrera 9 No. 19-03
Universidad de Manizales
www.umanizales.edu.co

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO MEDELLÍN, CONVENIO CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Educadora de Educadores



Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de la Unesco para Niñez Temprana en América Latina
Sede Latinoamericana Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Infancia
Secretaría Técnica de Red de Redes de Primera Infancia en América Latina
Miembro de la Red Mundial de Investigación de Child Watch

La Universidad Pedagógica Nacional UPN, en convenio con El Centro Internacional Educación y Desarrollo Humano CINDE, entidad sin ánimo de lucro, ofrecen desde 1983, el Programa de MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL, dirigido a profesionales con experiencias en las áreas de Ciencias Sociales, Educación y Salud. Acreditado según la nueva legislación mediante resolución 709 del 19 de abril del 2001 del Ministerio de Educación Nacional. Incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el 22 de Agosto de 2001 con código 1105637030311100111101.

METODOLOGÍA

El Programa de la Maestría es de tiempo completo, pero no de dedicación exclusiva de manera que se pueden incorporar espacios de trabajo al proceso curricular.

Propicia el intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales vinculados al estado y al sector no gubernamental en funciones de planeación, dirección, ejecución, investigación o docencia, pertenecientes al sector educativo, de salud y del desarrollo comunitario.

Su eje es el proceso de investigación que adelanta cada participante, articulado a una de las cuatro líneas de investigación con que cuenta el programa. Las líneas que se han venido desarrollando son:

- Niñez.
 - Educación.
 - Desarrollo Comunitario.
 - Socialización y Desarrollo Humano.
- con una sub-línea en Cuerpo, Poder, Cultura y Sociedad.

El proceso se basa en el modelo educativo que responde a los participantes y en el sistema flexible de aprendizaje diseñado por CINDE y enriquecidos por la práctica de más de 20 años de adelantar programas de postgrado con la Universidad Pedagógica Nacional y otras Universidades del país y del exterior.

REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN

- Acreditar el título de profesional o de licenciatura de una Universidad colombiana debidamente reconocida, o de una Universidad extranjera previa convalidación del título ante el ICFES.
- Certificar experiencia profesional mínima de dos años.
- Poseer una vinculación laboral vigente a una institución o programa de desarrollo educativo, social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y con la posibilidad de asistir a seminarios, reuniones de grupo, y las asesorías tutorías previstas por la metodología del programa.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:

- * Fotocopia autenticada del Acta de grado original y/o Fotocopia autenticada del diploma.
- * 5 fotos tamaño 3 x 4.
- * Fotocopia de la Cédula y la Libreta Militar.
- * Certificación Laboral.
- * Referencia Personal.

INVERSIÓN

INSCRIPCIONES: CIERRE 13 DE ABRIL

Entrevistas: 25 de abril - 6 de mayo

Publicación de resultados: 20 de junio

Matrículas: 28 de junio - 1 de julio

Duración: 4 semestres

Informes:
www.cinde.org.co

Seminario de inducción: (2 grupos)

15 - 16 - 17 de julio // 29 - 30 - 31 de julio

Inicio: (2 grupos)

12 - 13 - 14 de agosto // 26 - 27 - 28 de agosto

CINDE REGIONAL BOGOTÁ

Cra 33 No 91 - 50 La Castellana
Teléfonos: 2 56 41 16 - 5 33 51 29 Fax: 2 18 75 98
E-mail: cindebog@supercabletv.net.co

Redes en las que está vinculada la revista:

- Red Iberoamericana de Directores y Editores de Revistas en Ciencias Sociales
- Red de Revistas en Psicología y Afines
- Red de Revistas de la Asociación Latinoamericana de Sociología (Alas)
- Red Iberoamericana de Directores y Editores de Revistas en Juventud
- Red Interamericana de Publicaciones en Niñez (Redpuni)



Molano Londoño e Hijos Ltda.
PAPELERÍA • LITOGRAFÍA • FOTOCOPIADO & SERVICIOS GRÁFICOS
EDITORIAL ZAPATA

Papelería:

Calle 23 N° 22-27
PBX Y FAX: (57_6) 880 46 00
edzapata.papeleria@gmail.com

Litografía:

Calle 23 N° 22-33
PBX Y FAX: (57_6) 880 46 80
edzapata@une.net.co

Fotocopiado

y Servicios Gráficos:

Calle 23 N° 22-35
PBX Y FAX: (57_6) 880 46 80
fotocopiadoyserviciosgraficos@gmail.com.co

Manizales - Colombia



LA RED POSTAL DE COLOMBIA

www.4-72.com.co

▶ Línea de Atención al Cliente Nacional 01 8000 111210 ◀

Tarifa postal reducida No. 2008-468. 4-72. La Red Postal de Colombia, renovación 2009 en trámite