



ESCENARIOS COTIDIANOS y CALIDAD DE VIDA DE NIÑAS, NIÑOS y JÓVENES EN AMÉRICA LATINA

ANALES DE LA IX CONFERENCIA INTERNACIONAL DE LA RED LATINOAMERICANA Y
DEL CARIBE DE CHILDWATCH INTERNATIONAL RESEARCH NETWORK 2013

GRACIELA TONON (COMPILADORA)



Facultad de
Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Lomas de Zamora

ESCENARIOS COTIDIANOS y CALIDAD DE VIDA DE NIÑAS, NIÑOS y JOVENES EN AMERICA LATINA

Anales de la IX Conferencia Internacional de la Red Latinoamericana y
del Caribe de Childwatch International Research Network 2013

GRACIELA TONON
(COMPILADORA)

COLECCION UNI-COM
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA
AÑO 2. NÚMERO 4
SEPTIEMBRE 2014

Directora: Dra. Graciela Tonon de Toscano

La Colección UNI-COM de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora es una publicación semestral que contiene: documentos de trabajo, actas de congresos y jornadas científicas, reseñas bibliográficas, reseñas de libros, informes de proyectos de investigación, informes de estancias post-doctorales, informes de becas de investigación, informes de estancias de investigación y otros productos científicos.

Su Comité de Referato lo componen Doctores graduados en distintas disciplinas, con amplia trayectoria en sus campos temáticos que trabajan en instituciones académicas y científicas de diferentes países del mundo:

Dr. Javier Iguñiz.

Departamento de Economía. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Dra. Rocio Canudas Gonzalez

INDES-BID y Centro de estudios políticos, UNAM, México

Dr. Isidro Maya Jariego.

Laboratorio de Redes Personales y Comunidades. Universidad de Sevilla

Dra. Alicia Gonzalez Saibene.

Doctorado en Trabajo Social. Universidad Nacional de Rosario

Dr. Flavio Comim.

Centre of Development Studies. Cambridge University, Gran Bretaña y UFRGS, Brasil

Dra. Andrea Vigoritto

Instituto de Economía, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Graciela Castro

Maestría en Sociedad e Instituciones, UNSL, Argentina.

Dr. Norberto Méndez

Facultad de Ciencias Sociales. UBA, Argentina.

Editor. Santiago D. Aragón.

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Camino de Cintura y Juan XXIII.

Lomas de Zamora Pcia. de Buenos Aires. Argentina. CP 1836.

<http://www.sociales.unlz.edu.ar/unicom/ColecionUniCom/A2N4-Escenario.pdf>

ISSN 2346-8637

ÍNDICE

PARTE I JUVENTUD

Capítulo 1 -----

Calidad de vida comunitaria de las y los jóvenes.

Graciela Tonon

UNI-COM, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina.

Capítulo 2 -----

Ciudadanía y participación. Los nuevos nichos de acción de los jóvenes mexicanos.

Norma del Río Lugo.

Programa Infancia. Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México.

Capítulo 3 -----

Entre la piel y los espacios juveniles. El cuerpo como arena política (o, el acoso de las apariencias).

Ricardo Fletes Corona y J. Igor Gonzales Aguirre.

Universidad de Guadalajara, México.

Capítulo 4 -----

Vida cotidiana, calidad de vida y juventudes.

Graciela Castro

Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Capítulo 5

Desigualdades horizontales, juventud y religión: un estudio exploratorio en el Conurbano Bonaerense, Argentina.

Lía Rodríguez de la Vega

UNI-COM, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina.

Capítulo 6

Construcción social de “calidad de vida” y “proyecto de vida” en jóvenes rurales de la alta montaña andina colombiana.

Antonio José López López

CINDE-Universidad de Manizales, Colombia

Capítulo 7

Despliegue de la subjetividad política de los y las jóvenes en el contexto del modelo de Naciones Unidas

Ofelia Roldán Vargas, Alejandra María Castaño Palacio y

Diana Marcela Duque Zapata

CINDE, Medellín, Colombia

Capítulo 8.....

Opiniones de jóvenes estudiantes de Educación Física acerca del rol docente y el rol entrenador

Walter Toscano y Virginia Aguirre

Universidad Nacional de La Matanza, Argentina

PARTE II NIÑEZ

Capítulo 9

Vulnerabilidad en niños, niñas y adolescentes. Identificando factores de riesgo.

Gloria López y Yuherqui Guaimaro.

CENDIF, Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

Capítulo 10

Población infantil de calle: cambio y continuidad. Evidencias desde Brasil y México

Danielle Strikland, Ricardo Fletes e Irene Rizzini.

CODENI y Universidad Pedagógica Nacional, Guadalajara, México;

Universidad de Guadalajara, México; CIESPI- PUC Río de Janeiro,

Brasil.

Capítulo 11

Prácticas discursivas sobre violencias y derechos de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad de Caldas, Colombia.

Myriam Salazar Henao y Ligia López Moreno

CINDE- Universidad de Manizales, Colombia

PARTE I
JUVENTUD

Capítulo 1

CALIDAD DE VIDA COMUNITARIA DE LAS Y LOS JOVENES

Graciela Tonon¹

*UNI-COM, Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina.*

Desde hace una década venimos estudiando la calidad de vida comunitaria de las y los jóvenes (Tonon 2012, 2010, 2009, 2006, 2004), tema que resulta inagotable y que permite día a día avanzar en la profundización de las diferentes especificidades que se descubren en el campo temático. Y es que la comunidad resulta indispensable para el desarrollo de la vida de las personas, pero el mundo actual presenta la existencia de distintos tipos de comunidades surgiendo entonces la necesidad de referirnos a las denominadas comunidades de sentido (Cortina, 2005, p.129) que son aquellas que nos permiten recrear nuestra vida para hacerla habitable. Además, ya no estamos atados a la tradicional idea de la comunidad anclada solamente en el espacio geográfico, no obstante existir comunidades con esas características, hemos reconocido la construcción y el avance de otros tipos de comunidades como las que se generan y sostienen en los espacios virtuales.

En este capítulo presentaremos la opinión de los y las jóvenes que viven en la zona sur del Gran Buenos Aires, Argentina, acerca de su calidad de vida en las comunidades que habitan.

¹ Dra. en Ciencia Política y Trabajadora social. Profesora titular e investigadora. Directora de UNI-COM, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. Miembro del Comité Ejecutivo de *Childwatch International Research Network*. Vice-presidenta de Asuntos Exteriores de la *International Society for Quality of Life Studies*. Information Officer de la *Human Development and Capability Association*. Consultora BID.gracielaTonon@hotmail.com

La dimensión "relaciones socio-comunitarias"

Durante el año 2013 iniciamos un proyecto de investigación² con 450 jóvenes de entre 18 y 28 años de edad, mujeres y varones, que viven en distintas localidades de la zona sur del Gran Buenos Aires. El proyecto se encuentra dedicado al estudio de la calidad de vida y las desigualdades de las y los jóvenes y se desarrolla a partir de la utilización de un cuestionario, aplicado en escenarios de vida cotidiana, construido a tal fin por Tonon, Rodríguez de la Vega, Maggino y Anand (2012).

El cuestionario se encuentra organizado en 18 dimensiones: Educación, Salud, Trabajo, Seguridad personal, Vivienda, Creencias espirituales/religiosas, Diversidad cultural, Participación cultural, Género, Discriminación, Medio ambiente, Relaciones socio-comunitarias, Relaciones sociales, Bienestar subjetivo, Valores, Satisfacción con la vida, Bienestar económico, Política e instituciones.

En este capítulo nos dedicaremos a la dimensión denominada *Relaciones socio-comunitarias* que remite a la calidad de vida comunitaria y se encuentra compuesta por 6 variables:

- satisfacción con la vida en la comunidad,
- satisfacción con los vecinos,
- participación en organizaciones comunitarias,
- ayuda brindada por los vecinos a otro vecino frente a un problema,
- organización de los vecinos para resolver problemas de la comunidad,
- existencia de espacios públicos de encuentro para los miembros de la comunidad.

² CALIDAD DE VIDA Y DESIGUALDADES: una propuesta alternativa para su estudio y medición. Directora Dra. Graciela Tonon. Programa LOMASCyT. Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina (2013-2015)

Opiniones de los y las jóvenes acerca de la calidad de vida comunitaria

La calidad de vida se relaciona con la noción de "buen vivir" y es un concepto multidimensional que comprende un número de dimensiones que las personas valoran de manera diferente de acuerdo con la importancia que le den a cada una de ellas para su vida. Desde que se dio a conocer de manera sistemática en la década de los 70 a partir del famoso texto de Campbell, Converse y Rodgers (1976), el concepto calidad de vida ha venido cambiando y redefiniéndose. Hoy ya existen acuerdos en la comunidad científica acerca de que la calidad de vida implica una mirada tanto objetiva como subjetiva de la vida de las personas, quedando así diferenciada de las nociones de condiciones de vida, bienestar social, felicidad y bienestar subjetivo, ya que el estudio de la calidad de vida incluye estos otros conceptos de los cuales se diferencia.

La calidad de vida comunitaria es una especificidad de la calidad de vida en general y como dicen Sirgy, Gao y Young (2008) la calidad de vida comunitaria es también un predictor de la calidad de vida en general. Sin embargo en nuestro estudio la media de respuesta de las y los jóvenes (en una escala 0/10) acerca de la satisfacción con la vida en la comunidad fue de 6,4 /10 siendo que su nivel de satisfacción con la vida como un todo fue de 7,2/10, lo cual muestra que en este caso el nivel de satisfacción con la vida como un todo supera el nivel de satisfacción con la vida en la comunidad que las y los jóvenes manifiestan tener.

Otra de las preguntas se relacionaba con el nivel de satisfacción con los vecinos obteniéndose una media de 5,3/10 lo cual registra un nivel de satisfacción medio-bajo. Se podría entonces interpretar esta respuesta tomando la idea del cambio en la convivencia social descrito por Lechner (2002, p.110) cuando caracterizaba a la convivencia social de inicios del siglo XXI basada en relaciones sociales más flexibles que generan una trama social más tenue y frágil y que presenta un cambio en las representaciones que las personas se hacen de la

sociedad, pasando de ser un cuerpo coherente y cohesivo a convertirse en un lugar donde todo es posible y nada es seguro y en el cual no es fácil sentirse parte de un sujeto colectivo.

Preguntamos también por la participación de las y los jóvenes en organizaciones de la comunidad, siguiendo la idea de Gottlieb (1981, p.32) cuando explicitara que el nivel macro del apoyo social se centra en la participación y la integración social y tiene que ver con como las personas se involucran en asociaciones de carácter voluntario y de vida social informal en sus comunidades. Y es que la participación en organizaciones de carácter voluntario indica la medida en que las personas participan de un contexto social más amplio (Lin 1986, p.19). En este caso las respuestas muestran que solo el 8,2% de los sujetos consultados participan de algún grupo en una organización de la comunidad y de ese total el 30% lo hace en organizaciones religiosas y el 70% en organizaciones socio-políticas.

En este sentido la participación se relaciona con otra de nuestras preguntas en la cual consultamos a los participantes acerca de las situaciones en las cuales los vecinos se hubieran organizado para resolver un problema comunitario y ante la cual el 44% respondió que efectivamente lo hacen. Cuestión ésta que nos remite al concepto de eficacia colectiva planteado por Sampson (2004, p.239) en el cual "se pone el énfasis en las creencias compartidas en la capacidad del vecindario de actuar en aras de conseguir un determinado objetivo, unido a un sentimiento de participación ciudadana por parte de los residentes". Asimismo el autor explica que resulta esencial para la eficacia colectiva la existencia de redes sociales que generen confianza social y que si bien esa eficacia depende de la interacción y la confianza social eso no significa que los vecinos deban convertirse necesariamente en amigos. En el mismo sentido Bramston, Pretty y Chipuer (2002) señalaron que existen dos elementos fundamentales para la calidad de vida en la comunidad y ellos son la cohesión comunitaria y el sentimiento de las

personas de pertenencia a la comunidad. De esta manera el apoyo comunitario puede ser entendido como el resultado de las características particulares de una comunidad determinada (Abello & Madariga, 1997; Reimel de Carrasquel & Jimenez, 1997).

Respecto de las relaciones de ayuda que se dan de manera interpersonal en el escenario comunitario, las y los jóvenes responden en el 57,1% de los casos que los miembros de la comunidad se ayudan unos a otros en el plano personal ante un problema, lo cual muestra que este valor supera el valor obtenido en la pregunta anterior en relación a la organización de los vecinos para la resolución de problemas comunitarios. Ya Laireter y Bauman (1992) mencionaron que resulta muy importante para las personas estar en contacto con los vecinos así como tener amigos o conocidos en el vecindario. Y estas situaciones remiten al concepto de apoyo social definido por Lin (1986) como las provisiones expresivas o instrumentales proporcionadas por la comunidad, así como por las redes sociales y las relaciones íntimas-familiares.

Finalmente preguntamos por la existencia en la comunidad de lugares de encuentro para los vecinos y las y los jóvenes respondieron en un 43% que efectivamente existen esos lugares. Al respecto resulta interesante definir espacio público el cual según Borja y Muxi (2000, p.13) "es un espacio que define la calidad de vida de la ciudad porque indica la calidad de vida de la gente y la calidad de la ciudadanía de sus habitantes". El espacio público es un espacio de intercambio donde aparecen tanto las crisis como las experiencias positivas; implica un uso social colectivo y una multifuncionalidad y su calidad se evalúa por la intensidad y calidad de las relaciones sociales que facilita (Borja & Muxi, 2000, pp.17 y 28). Los espacios públicos han tenido tradicionalmente una función socializante en América Latina y son importantes para la cohesión de los grupos culturales. Jacobs (1961) citado por Páramo y Burbano (2012, p.14) reconocía que las aceras y las esquinas eran lugares importantes para las transacciones sociales

en la ciudad, los encuentros informales de los adultos y el juego de niños/as, contribuyendo a la definición de la individualidad y a la identidad social urbana.

Primeras conclusiones

Las respuestas de los y las jóvenes nos muestran un nivel de satisfacción medio con la vida en las comunidades que habitan, así como un nivel medio bajo de satisfacción con los vecinos. Solo el 8,2% de los encuestados dicen participar en organizaciones comunitarias; el 43,1% reconoce la existencia en su comunidad de espacios públicos de encuentro para los vecinos; el 44,4% identifica la existencia de procesos de organización de los vecinos frente a problemas comunes y el 57,1% observa situaciones en las cuales los vecinos se ayudan entre sí de manera interpersonal frente a un problema.

Estos resultados nos recuerdan las palabras de Joseph (2002, pp.33-34) cuando dice que "las aldeas urbanas no son vestigios sino que son efectos del medio, de los productos de una sociedad fragmentaria en la que el espíritu del barrio está constantemente redefinido". Quizás será necesario entonces recuperar el espacio público como lugar de relación y de identificación, al decir de Borja y Muxi (2000, p.27) de contacto entre las personas, de animación urbana y de expresión comunitaria.

Referencias bibliográficas

Abello, R. & Madariaga, C. (1997). Redes sociales como mecanismo de supervivencia: un estudio de casos en sectores de extrema pobreza. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29, 115-137.

Bramston, P., Pretty, G. & Chipuer, H. (2002) Unraveling subjective quality of life: an investigation of individual and community determinants. *SIR* 59. pp. 261-274.

Borja, J. & Muxi, Z. (2000) *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Barcelona.

Recuperado el 24 de abril de 2014 de:

http://www.sistemamid.com/panel/uploads/biblioteca/7097/7128/7129/El_espacio_p%C3%ABblico,_ciudad_y_ciudadan%C3%ADa.pdf.

Campbell, A., Converse, E. & Rodgers, W. (1976) *The Quality of American Life: Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfaction*. Russell Sage Publications. Michigan.

Cortina, A. (2005). *Alianza y contrato*. Madrid: Trotta.

Gottlieb, B. H. (1981). Social networks and social support in community mental health. En B. H. Gottlieb (Ed.), *Social networks and social support* (pp.11-42). Londres: Sage.

Jacobs, J. (1961). *The death and life of great American cities*. New York. Vintage Books.

Joseph, I. (2002). *El transeúnte y el espacio urbano*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Laireter, A. & Baumann, U. (1992). Network structures and support functions. Theoretical and empirical analyses. En H.O.F. Veiel y U. Baumann (Comps.): *The meaning and measurement of social support*. Nueva York, Hemisphere.

- Lechner, N. (2002) *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean, & W. Ensel (Eds.), *Social support, life events, and depression* (pp.17-30). Nueva York: Academic Press.
- Paramo, P. & Burbano Arroyo, A. (2012) Socio lugares: en el límite entre lo público y lo privado. *Avances en Psicología Latinoamericana (Colombia)*, 30(2), 272-286.
- Reimel de Carrasquel, S. & Jiménez, Y. (1997). Calidad de vida percibida en una comunidad cooperativa Venezolana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29, 303-319.
- Sampson, R. (2004) Vecindario y comunidad: eficacia colectiva y seguridad ciudadana. *Serie Claves de gobierno local* 6, 235-247.
- Sirgy, M. J., Gao, T. & Young, R. (2008). How does residents' satisfaction with Community Services influence quality of life outcomes? *ARQOL*. 3(2), 81-105.
- Tonon, G. (2012) *Young people's quality of life and construction of citizenship*. Series SpringerBriefs in Well-being and quality of life research. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Tonon, G. & Aragon, S. (comps.-eds.) (2012) *Jóvenes ciudadanos: experiencias de participación en América Latina*. Llavallol: UNI-COM, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Tonon, G. (comp.). (2010). *Calidad de vida y derechos de niños, niñas y jóvenes en América Latina*. Lomas de Zamora: UNLZ- CWI.

Tonon, G. (comp.). (2010). *Comprender las relaciones: calidad de vida, comunidad, niñez y desarrollo en América Latina*. Colección Cuadernos de estudio de la Facultad de Ciencias Sociales. Lomas de Zamora: UNLZ.

Tonon, G. (comp.). (2009). *Comunidad, participación y socialización política*. Bs. As: Espacio Editorial.

Tonon, G. (comp.). (2006). *Juventud y protagonismo ciudadano*. Bs. As: Espacio Editorial.

Tonon, G. (2006). Qualidade de vida e participação pública de jovens da Zona Sul do Cone Urbano Bonaerense. En I. Rizzini, R. Fletes, M. Zamora & M. Menezes, *Crianças, adolescentes, pobreza. Marginalidade e violência na America Latina e caribe: relações indissociáveis?* (pp.137-150).

Tonon, G. (2004) Calidad de vida de niños, niñas y jóvenes en Argentina. En I. Rizzini, M. Zamora & R. Fletes Corona (comp.) *Niños y adolescentes creciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina*. (pp.79-94). Childwatch International Research Network. PUC Rio. CIESPI. Río de Janeiro.

Capítulo 2

CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN. LOS NUEVOS NICHOS DE ACCIÓN DE LOS JÓVENES MEXICANOS

Norma Del Río Lugo³

Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México.

Introducción

Hace ya más de un sexenio que realizamos esta investigación con una metodología participativa en la que las y los jóvenes tuviesen la voz para aportar su experiencia de participación sostenida en proyectos de carácter social y cívico. El proyecto incluía entrevistas, algunos talleres para conocerse, discutir sus coincidencias y poner por escrito sus testimonios y reflexiones sobre el lugar social que tiene la juventud, particularmente en una de las mayores metrópolis mundiales como es la ciudad de México.

Un trabajo similar se había ya realizado en Chicago y se llevó a cabo también en Río de Janeiro. Las tres investigadoras responsables de este proyecto regional, nos reunimos en varias ocasiones para ir confrontando los datos y los matices metodológicos frente a realidades tan diversas. Fuimos poniendo sobre la mesa nuestras perspectivas interdisciplinarias (la política, el trabajo social, la psicología) sobre la viabilidad de los factores que modulaban la inclusión juvenil y las acciones y estrategias que generaban estos ciudadanos y ciudadanas, para buscar incidir en sus pares y en su comunidad sobre maneras distintas de

³ Psicóloga. Magister en Rehabilitación Neurológica. Profesora en Departamento de Educación y Comunicación. Investigadora del *Programa de Investigación sobre Infancia*, UAM-Xochimilco. Miembro del Comité Ejecutivo de *Childwatch International Research Network*. nadelrio@gmail.com

relacionarse, de capacitarse y de avanzar por distintos caminos hacia una vida más democrática y participativa.

Y digo con toda conciencia *ciudadano* y *ciudadana*, aunque muchos de ellos⁴ eran “menores de edad” y por tanto sujetos a estas condiciones de tutela jurídica que los considera incapaces de participar en procesos de elección, que les impedía hacerlo en protestas públicas en donde participaban las organizaciones de las cuales formaban parte; sobre todo en el caso de las mujeres, legitimando una condición de vulnerabilidad y de subordinación formal frente a los derechos del mundo adulto. Otros jóvenes en Chicago compartían con su familia su condición de “indocumentados” para ponerlos fuera de la vista en una situación de inexistencia social y política⁵. Una buena parte de los y las participantes en las tres ciudades, con ciudadanías de segunda clase portando estigmas sociales por su condición étnica, racial, de discapacidad y viviendo y respondiendo con conciencia ante situaciones no sólo de violencia simbólica sino de discriminación y de criminalización por “portación de cara”.

Estas características perfilan la heterogeneidad de juventudes, por lo que fue centro de discusión común en las tres ciudades el error de considerar a la juventud como categoría homogénea. Esta resistencia y conciencia de la diversidad, se convirtió muchas veces en emblema de lucha, caracterizando sus prácticas en las líneas más sensibles de la exclusión: la discapacidad, la diversidad sexual, el derecho a poder mantener una identidad diferente sin que tenga como consecuencia la discriminación. Como dice Evelina Dagnino (1994): “Todo campo

⁴ Para hacer la redacción más legible hacemos la distinción de género al menos sólo una vez en un párrafo.

⁵ “En la actualidad la noción de pertenencia está en debate en virtud de las poblaciones migrantes, que viven, trabajan, pagan impuestos, etcétera, pero no son ciudadanos. En otras palabras, son parte de la comunidad y al mismo tiempo les es negada su pertenencia. La separación entre derechos y pertenencia ha llevado a algunos autores a hablar del fin de la ciudadanía, afirmando que se ha convertido en el último factor de discriminación (legal) y la última reliquia premoderna de la diferenciación por estatus”. (Durand Ponte, 2006, p.34.).

Cf. También para una discusión de las limitaciones al ejercicio ciudadano de niños que viven en familias mixtas con condiciones de ciudadanía legal diferentes y también para una reflexión sobre la intersección entre migración y clase en relación al ejercicio ciudadano véase Leiter, Lutz McDonald, Jacobson & Heather (2006).

político relevante es siempre un campo minado, un campo de disputa por la fijación de significados. Los mecanismos de apropiación y desapropiación de significados son parte constitutiva de la lucha política”. Nuestro estudio se sitúa pues en esta tensión de restricciones y ampliación de la ciudadanía.

En este sentido, el papel de las organizaciones civiles, como articuladoras de prácticas sociales de cooperación y sitio de discusión y debate⁶, fue fundamental para transformar el modelo restringido de ciudadanía asistida que define al individuo desde su capacidad productiva y su capacidad de competir en el mercado, naturalizando la desigualdad, y ubicándolo como usuario o beneficiario con derechos formales⁷, hacia el modelo de ciudadanía emancipada, superando la visión individualista a una de grupo solidario y de cooperación, ampliando el campo de las y los jóvenes para acceder a oportunidades de desarrollo personal y social y en donde, como sostiene Bustelo (1998) la igualdad fuera más que una propuesta niveladora, un proyecto habilitador (p.250).

El marco social que condiciona la participación juvenil

Si algo caracteriza a nuestro país, es la distancia entre lo formal y lo real en cuestión del ejercicio ciudadano. Aunque ha habido reformas importantes en la Constitución que ponen en primer lugar el reconocimiento del goce de los derechos humanos de acuerdo con los tratados internacionales⁸, hay varias

⁶ Durand Ponte pone el acento en la acción de la sociedad civil como instancia que luche, vigile y pida cuentas al Estado sobre la vigencia de los derechos, para disminuir la brecha entre el derecho formal y la realidad: “Entendemos la política como el reclamo de los que no son parte, de los que son excluidos y, por tanto, como espacio de confrontación, de creación del disenso, que abre la posibilidad de resolverlo, es decir, que los que no forman parte sean considerados, que implica una modificación del orden”. (Durand Ponte, 2006, p.14.)

⁷ Esta visión individualista de la ciudadanía neoliberal deriva en consideraciones como la que hace Reguillo: “La ciudadanía es una categoría fundamental que se levanta precisamente como una mediación que por un lado, define a los sujetos frente al estado-nación y por otro, protege a los sujetos frente a los poderes del estado... complicado y delicado mecanismo (no estático) de derechos y obligaciones que sirve en primer término para pautar las reglas del juego social, cuyo sentido es mantener el equilibrio entre la libertad y la seguridad... Se puede afirmar que ‘definición y protección’ conforman el núcleo de ciudadanía...Ser ciudadano es entonces pertenecer a una ‘clase’ de cualidades y características que han sido establecidas por lo regular desde el propio estado”. (Reguillo, 2005, p.46).

⁸ Reforma al artículo 1º. Constitucional publicado en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2011 y de manera semejante al principio de interés superior del niño en la Convención de Derechos del Niño, que protege el interés del niño

sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos que develan las profundas deficiencias del Estado Mexicano para tutelar dichos derechos⁹.

A pesar de que existe una ley de las y los Jóvenes del Distrito Federal (2000)¹⁰ que los reconoce como “sujetos de derecho...y actores sociales estratégicos para la transformación y el mejoramiento de la ciudad” (Artículo 2), y que señala el derecho a la plena participación social y política (capítulo XI), así como la obligación de apoyar el derecho a la organización juvenil (capítulo XII), la última evaluación (Uribe Santibáñez, 2013) dirigida al Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) y al Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) concluye que: “las intervenciones de política pública identificadas como relevantes para el desarrollo de las y los jóvenes en México no los reconocen como sujetos de derecho, ni los involucran en los procesos de diseño, implementación y evaluación de dichas intervenciones” (p.21), por lo que recomiendan: “la creación de una ley general de juventud que reconozca a las y los jóvenes como sujetos de derecho y que los reconozca como parte fundamental del desarrollo de la sociedad. En este sentido, sigue pendiente la suscripción de México de la Convención Americana de los Derechos de la Juventud” (p.28).

Así en nuestro estudio, las y los jóvenes no sólo no contaron con el apoyo gubernamental para formar su propia organización juvenil, sino que fueron echados de espacios públicos a los que por ley debieran tener derecho:

Situaciones como las siguientes fueron las que Tepocatl¹¹ tuvo que enfrentar: “Hay un problema chavos, nosotros los queremos seguir apoyando pero desgraciadamente, por órdenes superiores de la delegación, están presionando para que ustedes se vayan de aquí...Yo sentí que tenían miedo en parte, que alguien como nosotros que

cuando haya conflicto de intereses adultos, se incluye el principio de interpretación “pro personae”, que supone elegir la interpretación que más proteja al titular de un derecho humano, cuando haya varias interpretaciones posibles.

⁹ Cf. Carbonell (2012). La reforma constitucional en materia de derechos humanos: principales novedades. Recuperado de <http://www.miguelcarbonell.com/articulos/novedades.shtml>

¹⁰ Última Reforma 03-02-2011. Recuperado de: http://www.jovenes.df.gob.mx/transparencia2013/fraccion_I_art_14/5.pdf

¹¹ Una de las organizaciones participantes creadas por jóvenes.

éramos jóvenes, que teníamos el conocimiento de la problemática, que vivíamos día a día, pues llegara con nuevas propuestas, nuevas ideas y que a final de cuentas nuestro proyecto fuera mucho mejor...teníamos que ir a un sinfín de instituciones, teníamos que llenar muchos requisitos...un sinfín de cosas para las que no teníamos el conocimiento necesario, pero aún así lo logramos. (Del Río Lugo citada en Tonon & Aragón, 2012, pp.63-64).

Y las contradicciones continúan: después de la crisis, en el 2010, 49% de los jóvenes en México están en condición de pobreza, especialmente entre los 12 y 17 años, en los que se concentra la pobreza extrema y moderada (Del Río Lugo citada en Tonon & Aragón, 2012). Tal como lo expone Durand, un experto en ciudadanía: “Mientras que la ciudadanía es la consagración formal de la igualdad de los ciudadanos frente al Estado y ante la ley, la pobreza es su desmentido...” (2006) y describe cómo la manera oficial de hacer política para contener la exclusión (léase los famosos programas focalizados como Oportunidades) opera en un contrasentido de verdadera inclusión social:

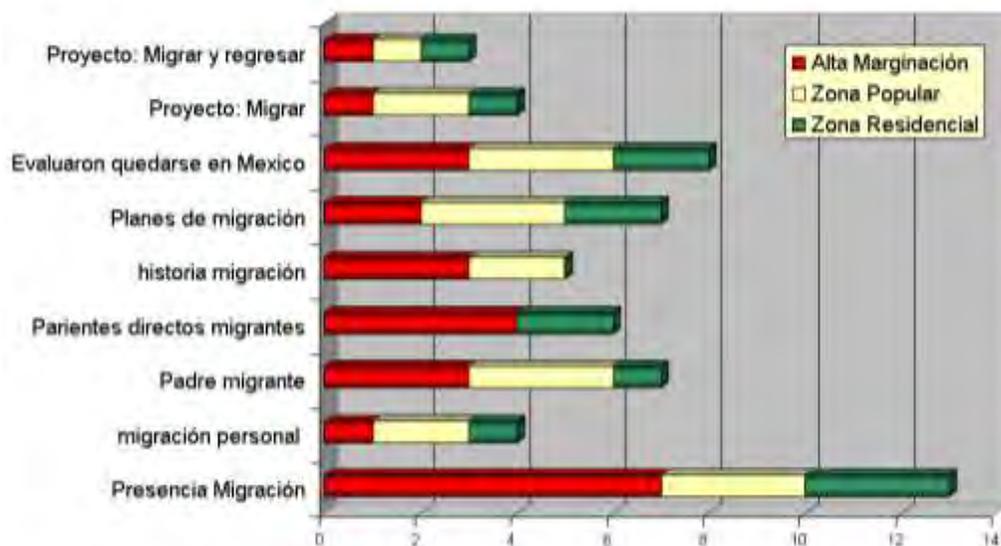
Las nuevas políticas definen al individuo aislado como el objeto del programa, ése es su foco. El gobierno busca no hacer política, privilegia una definición técnica...hay una individualización del receptor de ayuda, desvinculándolo de su entorno social, de su comunidad; para decirlo con los términos de moda, se pretende crear capital individual, pero se destruye al capital social, los pobres son reducidos a la calidad de individuos portadores de una tarjeta. (Durand Ponte, 2006).

El bono demográfico, producto de la transición demográfica, que tendrá su pico de población joven en edad productiva en el 2019, ha sido desaprovechado por el nivel de desempleo y la informalidad de tal manera que 7 de cada 10 jóvenes entre 15 y 24 años migran al mercado mundial en búsqueda de mejores oportunidades (Millán Bojalil, 2011).

La migración internacional, así como los desplazamientos internos (rural-urbano, intraurbano) atravesaron sobre todo a la mitad de las familias en nuestro

estudio, que vivían en zonas marginadas y muy inseguras de la ciudad¹²: una adolescente indígena que migró a los 7 años a la ciudad desde la sierra de Guerrero para conocer a sus padres y que a sus 15 años todavía no podía tener un domicilio fijo, acceso a la escuela, ni empleo formal, dedicándose a la venta ambulante y con hermanos que no conocía por residir en EU; otras familias en donde los jóvenes tuvieron que asumir la jefatura familiar en asuntos de toma de decisión, por la falta de padres y hermanos mayores que se encontraban viviendo en EU desde tiempo atrás. Una más, desplazada, por haber perdido su casa en el sismo del '85.

Al preguntarles sobre si planeaban migrar como parte de sus proyectos futuros, una tercera parte lo había contemplado en su horizonte, sin distinción de su estrato social (Gráfica N°. 1).



GRÁFICA N° 1 Impacto del fenómeno migratorio en los jóvenes (N=23)¹³

¹² Las condiciones de las colonias en que viven son de precariedad y falta de servicios hasta en un tercio de las viviendas; un 40% vive en condiciones de hacinamiento, la mitad de la población de más de 15 años tiene rezago educativo y vive hasta con 2.5 salarios mínimos. Una de estas colonias, es descrita por una reportera de la siguiente manera: “En la colonia Las Águilas, en un barranco, una ciudad perdida al lado de un canal de desagüe...Conforme se camina, las calles comienzan a hacerse más estrechas, con demasiados recovecos por descubrir. Se sube entre las barrancas y minas, la calle Tarango es una brecha que divide las posibilidades de acceso...” (Zárate, 2005)

¹³ Adaptada de Del Río Lugo & Coutu (2007).

Este dato aporta un dato más a las necesarias transformaciones que están operando en la construcción de identidades que cuestionan al estado nación como referente de la ciudadanía, tal y como las define Tarrius (2000):

Identidades mestizas entre universos cercanos y lejanos, trasnacionales frecuentemente, imponiendo a la oposición clásica entre los nuestros y los suyos, entre ser de aquí o de allá, otra forma triádica, es decir en constante proceso: el ser de aquí, el ser de allá, el ser de aquí y de allá a la vez... Este "tercer estado" este saber-ser de aquí y de otra parte a la vez, produce construcciones territoriales originales...Es el regreso de los cosmopolitismos...ya no como yuxtaposición de colectividades extranjeras, sino como puesta en sinergia de vastas circulaciones y encuentros de las diferencias en una cohesión aparentemente paradójica en vista de nunca ser alcanzada por el orden de los estados-naciones. (p.41).

Las condiciones sociales de violencia e inseguridad se han acrecentado desde la fecha en que realizamos el estudio. La población percibe discriminación hacia los jóvenes (21% opina que no se respetan los derechos de los jóvenes en la reciente Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México, 2010) y que es en la escuela donde los jóvenes se sienten más discriminados (Encuesta Nacional de Juventud, 2005), en lugar de ser uno de los espacios de formación cívica¹⁴. Leamos parte del testimonio que escribió una joven a sus 16 años:

Como en tercero me vine al D.F. La verdad es que se siente feo que nadie se quiera juntar contigo solo porque eres indígena, porque yo en la primaria no tenía amigas y me costaba mucho trabajo entender todo lo que el maestro decía y explicaba a los demás. Fue muy difícil para mí ya que me daba mucha pena hablar español, pues yo hablaba náhuatl. En la escuela se burlaban de mí porque yo soy morena, también por como me peinaba y por como hablaba, pues no sabía muy bien como pronunciar algunas palabras. Recuerdo que cuando no entendía algo, el maestro me jalaba las patillas y a veces lloraba. (Mendoza Ascencio, 2007, pp.45-54).

¹⁴ La encuesta que Nateras (2007) hizo a 1045 alumnos de primarias y secundarias de la ciudad de México, muestra que predomina un bajo nivel de información política y un bajo interés sobre cuestiones políticas y sociales y concuerda con otro estudio anterior (2006) en los que estudiantes de secundaria mostraron poca capacidad para diferenciar entre hechos y opiniones y no entendían cómo operaba el poder público o la función de las leyes, confundiendo los niveles de gobierno (Cf. Nateras Domínguez, 2007).

A diferencia de EU, hay una gran distancia entre el estado y la sociedad. Esto se refleja en la poca confianza que tienen las y los jóvenes frente a las instituciones, evaluadas con 6 en la Encuesta Nacional de Juventud (2010). Tejera (2006) describe el intermediarismo que propicia la política clientelar y que promueve entre la ciudadanía una “identidad acotada -con derechos mínimos o disminuidos- debido a que su interés no es fortalecerla, sino generar adhesiones y dependencias...que obstaculiza la participación ciudadana. El círculo vicioso está hecho: A mayor desconfianza, mayor pragmatismo e inmediatez en las relaciones políticas de los ciudadanos, mayor alejamiento de la esfera pública y menores posibilidades de comportarse bajo principios de convivencia democrática” (p.56).

La Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2012 (ENVIPE) señala que una cuarta parte de la población fue víctima de algún delito, destacándose el robo o asalto en la calle o transporte público y la extorsión. El 90% de los más de 22 millones de delitos no fueron denunciados, o no derivaron en alguna averiguación previa, señalando como motivos las deficiencias de la autoridad, la pérdida de tiempo y la desconfianza. Indica por último que los temas principales de preocupación de la población son: la inseguridad (57.5%), seguido del desempleo (49.3%) y la pobreza (34.0%).

El debate político que se dio fuertemente para las elecciones del 2006 y que movilizaron a la ciudadanía, polarizó a muchas familias, convirtiéndose en algunos en tema a evitar al interior de los hogares, como señalaron algunos jóvenes participantes de nuestro estudio, pero también pudo proveer algunos espacios de participación al acompañar a los familiares en las movilizaciones. Así la más joven de nuestras integrantes de 13 años, expresa la necesidad de la movilización y apoyo amplio para que cualquier acción política tenga algún efecto. Al discutir sobre la demanda del conteo de votos en la elección, plantea cómo la situación de falta de consenso social con respecto a la posición oficial, impide ir más allá de posiciones partidistas: “pues si todos estuvieran de acuerdo, y que sólo fuera el

gobierno que estuviera haciendo el mal de no contar bien los votos, pues está bien que se manifieste ¿no? Pero si fuera todo el país, no sé, algo más grande ¿no? Pero ahorita como que son dos partidos que están en discusión, se me hace mucho problema”.

El desencanto sobre las posibilidades de cambio y las limitaciones y descrédito del sistema partidista tuvo efectivamente una repercusión seria sobre la participación juvenil en las elecciones del 2009. Como señala uno de los jóvenes activista de 23 años:

Si una persona tiene, y eso lo he visto también a través de la organización, tiene buenas propuestas, tiene buenas ideas, quiere hacer bien para su país, simple y sencillamente se ve limitado porque no pertenece a un partido político. Simplemente, el hecho de ejercer su derecho a opinar diferentemente, es discriminado. En México, si no perteneces a un partido político, no puedes hacer nada por tu país.

La participación electoral juvenil disminuyó también entre las elecciones del 2006 (57.7%) y las del 2009 (44.1%) a pesar del peso potencial que tienen en el padrón electoral pues representan el 28.8%. Casi una quinta parte declara no estar de acuerdo en votar y a un 12% le parece indiferente hacerlo o no (Encuesta Nacional de la Juventud, 2010). La desinformación vacía de sentido a la participación electoral (indicador mínimo de ejercicio ciudadano), como lo plantea una joven participante de 15 años, al preguntarle qué posición tendría para ejercer su voto aunque todavía no alcanzara la edad para votar: “tendrían que hacer énfasis un poco en su plataforma política...porque no sé que me están ofreciendo, pero sí se a quién están descartando y como que pierde mucho el sentido y es bastante difícil”. La falta de propuestas y de proyecto de nación más allá de intereses de partido, repercute en los votos de castigo y se vota entonces por “el menos peor” según dice una integrante de Greenpeace.

Con todo este contexto de erosión del tejido social, no sorprende entonces conocer la baja participación social de las y los jóvenes (alrededor de un 11% en actividades deportivas, culturales, religiosas, de beneficencia) con tan sólo un 1% en el ámbito político y menos del 5% en trabajos voluntarios o comunitarios¹⁵. Las principales razones de los jóvenes para no participar son: falta de tiempo (17.1%), falta de oportunidad (15.5%), falta de interés en las cuestiones sociales (13.9%), percepción de que las asociaciones son aburridas (12%) o percepción de que las actividades asociativas no sirven de nada (8.9%).

Intersticios y coyunturas para la participación juvenil

La lógica de la reducción del estado a favor de la actuación del mercado como principio regulador de las relaciones sociales, ha venido a demostrar su fracaso con las recientes crisis globalizadas que hemos vivido desde el 2008. La distancia del estado no amplía la autonomía sino debilita las instancias que fundamentan los procesos democráticos, como sostiene Monsivais Carrillo (2004). La ciudad va dejando de ser un lugar de sociabilidad para convertirse en un lugar de alto riesgo y de segregación. Se requiere entonces de procesos participativos inclusivos en la que los ciudadanos como actores sociales entretejan lo público y lo privado, lo pasado y lo presente, y en donde pueda debatirse las discrepancias y tenga lugar la pluralidad y la diferencia.

En este sentido, los medios de comunicación y las nuevas TIC's han venido a transformar las prácticas sociales de articulación, de consumo cultural, así como también han venido a posibilitar que cualquier ciudadano pueda convertirse en actor y productor de información o de noticia, saltando al espacio público y se han convertido en enclave de la formación de opinión pública y de subjetividades, ingrediente de la llamada ahora ciudadanía cultural. Las nuevas formas de

¹⁵ Los datos tienden a la baja entre la Encuesta Nacional de Juventud 2005 y la de 2010.

participación virtuales crean “teleciudadanos” en donde los medios de comunicación se vuelven las instituciones más confiables.

Se suma entonces esta cuarta dimensión a la ciudadanía política, civil y social¹⁶. Se sostiene también que esta forma de participación construye y confronta identidades, cambia la dimensión temporal creando un presente distendido y de simultaneidad espacial (Valencia García, 2007); crea lugares virtuales alternos para apoyar o proyectar los espacios físicos (sitios para coordinar movilizaciones por ejemplo en el caso del movimiento juvenil #yo soy 132 para protestar contra el monopolio informativo y de apoyo incondicional de medios al candidato presidencial del PRI en las últimas elecciones presidenciales).

Es entonces en esta dimensión de ciudadanía cultural donde encontramos a los jóvenes, pertenecientes a la generación R (Red) de Feixa (2006). Son los jóvenes entre 12 y 19 años, quienes muestran los porcentajes más elevados de usuarios de Internet (Asociación Mexicana de Internet, 2010), pero que a su vez crea nuevas exclusiones y brechas digitales, pues se reporta que el 78% de jóvenes no cuenta con internet en su casa (Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares, 2010).

Aunque como ya reseñamos hay muy bajo interés en la política, Moreno reporta -como resultado de encuestas nacionales trimestrales del Periódico Reforma a 13.650 jóvenes de 18 años-, que las y los jóvenes muestran una “mayor eficacia política en sus percepciones acerca del gobierno pues se ven a sí mismos como capaces de influir en lo que hace el gobierno en una mayor proporción que los mexicanos de otras generaciones y se sienten capaces de exigir cuentas” (Moreno, 2009, pp.48-51). En este sentido, llama la atención que son las y los jóvenes (18-29 años de edad) quienes ingresaron una tercera parte

¹⁶ Cf. Hermes (2006).

de las solicitudes de información pública al Instituto Federal de Acceso a la Información en el 2010.

Las y los jóvenes de las tres ciudades de nuestro estudio, comprendieron la importancia de trabajar en la arena cultural y en esto contribuyeron en gran medida las organizaciones para construir competencias o bien estas mismas se beneficiaron de las habilidades y nuevos lenguajes juveniles que establecen la horizontalidad y el diálogo con formatos diversos que establecen puentes entre lo público y lo privado, y que se mueven de lo lúdico a lo informativo, a la consulta y a la comunicación, al ser incluidos no sólo como aprendices, sino como parte del equipo de diseño de proyectos. Dice uno de los activistas, entonces de 18 años, que lucha por los derechos a la diversidad sexual:

Entonces el comité juvenil como que da la visión juvenil a toda la organización. Nos dedicamos a crear material juvenil para chavos. No sé, no el típico monito de los ochentas que ningún joven lee. O el folleto que da hueva y que tiran y que por eso no lo leen. Nosotros nos dedicamos más bien a esa cuestión de la imagen. O sea que el chavo lo entienda y que se lleve el folleto y que no lo tire, o que le den ganas de leerlo...Y no porque lo tenga que leer, pero porque tiene colores padres, porque le interesa el tema, no sé, por diferentes cosas. Entonces eso es lo que hacemos aquí. Hemos hecho folletos, hemos hecho video, hemos hecho cápsulas de radio. También tenemos un programa de radio por Internet. Se llama Radio Rockola. Entonces, igual, es un programa de chavos. Tenemos especialistas invitados, y es por Internet entonces nos escucha todo el mundo según nosotros...Un día puedo ser conductor, otro día puedo ser invitado. Otro día traemos invitados entonces como que no hay problema por eso y no hay así jerarquías ni nada así. Todos echamos a andar el proyecto. Y también es de chavos. Vamos a las calles, hacemos sondeos con los jóvenes. De acuerdo al tema, por ejemplo: "¿Qué opinas acerca del VIH?" Te dan su opinión, hacemos la comparación, hay un espacio en donde se hace la comparación. Hay un espacio de horóscopos. Es un programa completamente juvenil pero informativo también. Así de pocas letras, pero con mucha conciencia.

Escuchar sus trayectorias a lo largo del tiempo permite ver la flexibilidad, la ampliación de espacios para trabajar y la posibilidad creativa y de fluidez de ir y

venir entre lo real y los medios, como puente que articula y amplifica la proyección de ideas y de interlocución en el espacio público. Finalizamos con dos voces que ejemplifican este proceso de crecimiento ciudadano de un joven de entonces 24 años con 10 años de participación en dos proyectos y en el segundo caso de una chica en ese momento, de 20 años con discapacidad física, ahora cineasta:

Ahorita otra vez me volví a integrar al proyecto de circo. Ahora ya es diferente. Ahora hay otro tipo de responsabilidades dentro del proyecto que de alguna forma sirve para mejorar la formación de todo el proceso que he tenido durante todo este tiempo dentro de los dos proyectos. De alguna forma he ido fusionando ahora los dos proyectos con el multimedia, donde se fusiona el proyecto del circo con el proyecto de video....dentro del proyecto de video a veces damos talleres de noticias, de animación, de plastilina. Nos hemos acercado de esa forma a la comunidad. A veces, entrevistas en la misma comunidad sobre problemas, de por ejemplo la pobreza. Con el multimedia abarcamos ese tema. Fuimos a entrevistar lo que las personas opinaban de la pobreza, nos daban su punto de vista, y después agarramos y se los presentamos. El trabajo que hacemos, un espectáculo sencillo o un video se presenta a la comunidad...Sí, tengo ideas a veces de cómo que dar talleres allá [en la universidad] de video. Ahorita tengo un proyecto. Un amigo quería hacer uno sobre la guerra y él es artista plástico, hace esculturas...y me platicaba que quiere hacer un video sobre sus esculturas y cosas bélicas que le llaman la atención. Y le dije, "no pues si quieres, yo te echo la mano"...y estuvimos platicando de qué tipo de imágenes podrían salir en el video.

Yo empecé a los ocho años a trabajar en un taller de periodismo infantil porque siempre me ha gustado mucho escribir...Se publicaba un periódico que se llamaba *El ciempiés*, totalmente escrito por niños una vez al mes...Poco a poco fui, estando con UNICEF, promoviendo los derechos de la niñez, primero como vocera en eventos de UNICEF, apoyándolos en algunas campañas para dar a conocer el trabajo...Ahorita, yo ya no puedo ser vocera porque ya cumplí la mayoría de edad. Pero, este tipo de organizaciones te enamoran tanto, que ahora soy miembro del consejo consultivo...Lo que yo hago, es prácticamente eso: comunicar...el cine es algo macro...Y número dos, el cine impacta. Impacta todavía más que la tele. Impacta todavía más que el radio...También puedo llevar los mensajes de los problemas de los jóvenes, de los derechos humanos, de la violencia en el mundo, a los medios, a la tele, al cine. Y allí hacen más falta...

Referencias bibliográficas

- Bustelo, E. A. (1998). Expansión de la ciudadanía y construcción democrática. En E. Bustelo & A. Minujin (Eds.), *Todos Entran. Propuesta para sociedades incluyentes* (p. 250). Santa Fé de Bogotá: UNICEF-Santillana.
- Carbonell, M. (2012). *La reforma constitucional en materia de derechos humanos: principales novedades*. Recuperado de <http://www.miguelcarbonell.com/articulos/novedades.shtml>
- Centro de documentación del Instituto Mexicano de la juventud. Encuesta Nacional de la Juventud. (2005). Recuperado de: <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/investigacion/encuesta.html>
- Dagnino, E. (1994). Os movimentos sociais e a emergencia de uma nova noção de cidadania. En E. Dagnino (Ed.), *Anos 90 – política e sociedade no Brasil*. Brasil: Brasiliense.
- Del Río Lugo, N. (2012). Trayectorias de Jóvenes comprometidos: una mirada a la ciudad de México. En G. Tonon & S. Aragón (Eds.), *Jóvenes Ciudadanos: Experiencias de participación en América Latina* (pp. 63-64). Argentina: UNICOM, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad nacional de Lomas de Zamora.
- Del Río Lugo N. & Coutu, N. (2007). Jóvenes comprometidos en América. Experiencia mexicana. *Anuario de Investigación*, 657-679.
- Durand Ponte, V. M. (2006). Pobreza, ciudadanía y política. *Estudios Políticos* (9), 34.

Encuesta Nacional de la Juventud (2010). Recuperado de:
http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta_Nacional_de_Juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf

Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (2010).

Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 3-18.

Gaceta Oficial del Distrito Federal (2000). Ley de las y los jóvenes del Distrito Federal. Recuperado de:
http://www.jovenes.df.gob.mx/transparencia2013/fraccion_I_art_14/5.pdf

Hermes, J. (2006). Citizenship in the Age of the Internet. *European Journal of Communication*, 21(3), 295-309.

Leiter, V., Lutz McDonald, J. & Jacobson, H. (2006). Challenges to Children's Independent Citizenship: Immigration, family and the state. *Childhood*, 13(1), 11-27.

Mendoza Ascencio, M. (2007). "Nemilis ihuan to Tata" La vida es sólo una prueba de Dios. En N. Del Río Lugo & C. Nathalie (Eds.), *Jóvenes comprometidos en América* (pp. 45-54). México: UAM-Xochimilco.

Millán Bojalil, J. (2011). El bono demográfico de México: oportunidad o costo a largo plazo. *CISComentario*, (506). Recuperado de:
<http://www.consultoresinternacionales.com/publicaciones/ciscomentario/506/CISComentarioNo506.pdf>

- Monsivais Carrillo, C. A. (2004). *Vislumbrar ciudadanía. Jóvenes y cultura política en la frontera noroeste de México*. Tijuana-México: El Colegio de la Frontera Norte-Plaza y Valdés.
- Moreno, A. (2009). La generación polarizada. *Este País*, 217, 48-51.
- Nateras Domínguez, J. O. (2007). Información política en estudiantes de primaria y secundaria. Aspectos socioeconómicos y exposición a medios de comunicación: los inicios de la socialización política. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1357-1403.
- Padilla de la Torre, R. & Flores Márquez, D. (2011). El estudio de las prácticas políticas de los jóvenes en Internet. *Comunicación y Sociedad* (15), 191-122.
- Reforma al artículo 1º Constitucional (10 de junio de 2011). *Diario Oficial de la Federación*.
- Reguillo, R. (2005). *Horizontes fragmentados, comunicación, cultura, pospolítica. El (des)orden global y sus figuras*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Tarrius, A. (2000). Leer, describir, interpretar. Las circulaciones migratorias: conveniencia de la noción de territorio "circulatorio". Los nuevos hábitos de la identidad. *Relaciones*, (83), 40-66.
- Tejera Gaona, H. (2006). Cultura ciudadana, gobiernos locales y partidos políticos en México. *Sociológica*, 21(61), 41-70.
- Tirado Segura, F. & Gilberto, G. N. (2006). Conocimientos cívicos en México: un estudio comparativo internacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 995-1018.

Uribe Santibañez, I. (2013). *Políticas y programas para el desarrollo de la juventud. Preparado para el fondo de población de la Naciones Unidas y el Instituto Mexicano de la Juventud*. México: Fundación Idea/UNFPA/IMJUVE.

Valencia García, G. (2007). *Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*. Mexico: Anthropos-UNAM.

Zárate, H. T. (2005). Manchincuepa capacita a jóvenes en las artes circenses. *Crónica*, p.32.

Capítulo 3

ENTRE LA PIEL Y LOS ESPACIOS JUVENILES: EL CUERPO COMO ARENA POLÍTICA (O, EL ACOSO DE LAS APARIENCIAS)

Ricardo Fletes Corona¹⁷

J. Igor I. González Aguirre¹⁸

Universidad de Guadalajara, México.

Introducción

Ser joven implica habitar la diferencia, vivir la pluralidad, experimentar lo diverso. En este sentido, puede decirse que una de las aristas que permite delimitar el universo simbólico juvenil con respecto a otros (i.e. el de la adultez) se encuentra en los modos que algunos jóvenes instrumentan para plantarse frente a la sociedad, es decir, en los diferentes posicionamientos que éstos adoptan. Se produce un enfrentamiento entre actor y estructura el cual genera un conjunto de prácticas significativas, se ponen en juego el saber y el hacer juvenil que, al ser observado, se puede registrar la configuración que resulta de aquél enfrentamiento. Es así que el cuerpo (real, simbólico, imaginario) llega a ocupar un lugar central en la producción de la institucionalidad juvenil vigente; a su vez, esta -la institucionalidad- incide en la arquitectura de la subjetividad. Sin duda, este proceso se sitúa en el centro de la estructuración del campo político. De manera más específica, lo anterior coloca al cuerpo en el centro de la esfera pública, y lo postula como una arena política¹⁹. Quizá la última de las arenas políticas.

¹⁷ Profesor e investigador Departamento de Desarrollo Social, Universidad de Guadalajara, México. Miembro del Grupo América Latina y el Caribe de *Childwatch International Research Network*. ricardo.fletes@gmail.com

¹⁸ Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios sobre los Movimientos Sociales.

¹⁹ En otros trabajos sugerentes y por caminos distintos, se aborda explícitamente una lectura política del cuerpo, pero alguna distancia del campo de las ciencias sociales; sólo por mencionar a Richard (1993) & Kaminsky (1993).

En este contexto, para escudriñar los contornos de los mundos juveniles, habría que efectuar una exploración más profunda de las relaciones que se establecen en las esferas en las que este sector de la población se desenvuelve. Para ello se requiere estructurar miradas capaces de encontrar nuevos sentidos en relación con las prácticas y discursos de la juventud. En la era de la fluidez²⁰, por ejemplo, puede decirse que la corporalidad de los jóvenes ocupa cada vez más un lugar central en los ámbitos individuales y colectivos: se transforma en un dispositivo de comunicación a través del cual es posible organizar, construir y articular tanto las prácticas como las identidades juveniles²¹. Esto es así puesto que los valores y las imágenes que distinguen a los sujetos ponen de relieve sus definiciones del mundo: sus modos de estar y ser en él.

Así, analizar por ejemplo el vínculo específico entre la apariencia personal (cuerpos reales, pero también simbólicos e imaginarios) y la construcción del espacio público, abre una vía productiva que conecta el ámbito estructural con el devenir del actor (es decir, que permite -por decirlo *à la* Giddens- captar la estructuración de la sociedad). Siguiendo las ideas expuestas y con el objetivo de ejemplificar cómo funciona lo anterior, en el siguiente apartado se analizarán algunos fragmentos de entrevistas extraídos de una investigación más amplia, las cuales fueron realizadas con jóvenes. Con ello se pretende poner de relieve las transformaciones que atraviesan a una sociedad como la nuestra. Esto es así porque nos interesa problematizar aquella perspectiva (adultocéntrica) que piensa que los jóvenes son apáticos por naturaleza, y que tienden a estabilizar su “mundo de la vida” en la ludicidad, el ocio, y el ámbito privado. Afirmamos que esa es una lectura simplista que valdría la pena subsanar: en efecto, puede decirse que entre la juventud ocurre un repliegue hacia la esfera privada, pero también los discursos

²⁰ Cfr. González (2008) & Lewkowicz (2004).

²¹ Cfr. Piña Mendoza (2004); DeMello (2000); Žižek (1999) & Butler (1993). Por mencionar sólo algunos.

y las prácticas juveniles muestran que lo privado se inscribe de modo sustancial en lo público, y viceversa.

De forma específica, en este documento exploramos los vínculos entre algunos aspectos que resultan cruciales para el devenir cotidiano de la juventud: la apariencia y el problema que ello representa en términos de la inserción en el campo laboral; el carácter gregario de ciertas grupalidades, y la sexualidad en tanto que constituye una vía para inscribir y “caligrafiar” (dibujar) lo privado en lo público. Tales aristas son significativas en tanto que a pesar de formar parte de la esfera privada, poco a poco se cuelan en la estructuración de las agendas públicas. Esto es importante en la medida en que lo que aquí se sugiere permite analizar los cambios que atraviesan a la vida social contemporánea.

“¡Tu cuerpo es tu lienzo!”: corporalidad y orden social

En un contexto marcado por una modernidad tardía (i.e. en el que predomina una fuerte tensión entre el horizonte de la tradición y la fluidez de la postmodernidad) se observa un vaciamiento de la esfera pública. O mejor dicho, un desplazamiento de los lugares en los que -de modo tradicional- se concebía lo político. Cuando esto se problematiza desde la perspectiva de los sujetos jóvenes, puede concluirse que la dimensión formalmente instituida muestra un profundo agotamiento, así como una retirada de tales sujetos hacia el dominio privado. Pero de manera paralela, al tiempo que se desentienden de aquella dimensión formal, algunos segmentos de la juventud también postulan -implícita o explícitamente- otros territorios como arenas políticas. El consumo, la ludicidad, la intimidad, la afectividad, el cuerpo, todo ello constituye nuevos lugares desde los cuales se resignifica y produce lo político.

Para dar cuenta de lo anterior, veamos lo que ocurrió en un grupo de discusión, realizado en junio del 2005, en el que participaron cinco jóvenes de entre 17 y 19 años (dos varones y tres mujeres), quienes cursaban el último

semestre del bachillerato. En adelante nos referiremos a este grupo como G1. Luego de haber reflexionado sobre las distintas problemáticas a las que se enfrentan los jóvenes para ingresar en el mercado laboral, la conversación transcurrió de la siguiente forma:

Varón 1: Por lo mismo yo no me he tatuado. Porque en los trabajos no me aceptan. En muchos [trabajos], pues.

Entrevistador: ¿A ti no te la hacen “de tos” por los *piercings*? (Me dirijo a la mujer, quien tiene dos perforaciones: una en el labio inferior, y otra apenas visible en la nariz).

Mujer: “Pos” nomás por éste (señala el arete que tiene en el labio inferior). Más mi mamá. Pero sí la hacen de “pedo”. Así como para vender tarjetas sí. (Días antes de efectuar la reunión, la joven promovía tarjetas de crédito. La acababan de despedir porque, según le dijeron, la empresa había “quebrado”. Aunque ella intuía que la verdadera razón de su despido había sido su apariencia).

Entrevistador: ¿Tienes que tener “buena presencia”, como le dicen?

Mujer: Ajá. Así con tacones y pintada, y así. Te piden presentación, pues. Porque es la imagen del banco. Y si tú no das buena imagen, pues simplemente el banco no te da trabajo. O sea, quieren acá, gente de traje.

Entrevistador: ¿Y a ti, en tu trabajo no te causa problemas tu estilo de cabello? (Le pregunto a un joven, quien trabaja en un expendio de sushi. Lleva el cabello teñido de verde, cortado a modo de mohawk o *pun*).

Varón 2: Pues mi patrón me dice: “qué onda, cabrón, qué pedo con ese pelo”. Traigo “gorrito” para que después no me la vaya a hacer de “pedo”, de que se queje la gente. Si me dijera algo del pelo, pues me salgo, “güey”. Igual un “compa” ahí en el trabajo tiene “rastas” (un estilo de cabello). Y pensé: “la ‘neta’, si me la hace de pedo, le voy a decir que me veo más limpio yo que ese ‘güey’ con ‘rastas’”.

En el diálogo de estos jóvenes se observa la relación entre la apariencia personal y las posibilidades de conseguir un buen empleo. Además, basta echar una mirada a la sección de ofertas laborales de cualquier diario de circulación local o nacional para constatar que la “buena” presencia es un requisito indispensable. En este sentido, el mismo ser joven se vuelve un problema, puesto que las marcas de identidad asociadas con esta etapa de la vida son estigmatizadas socialmente.

Esto pone en marcha una serie de mecanismos discriminatorios que inciden de modo directo en la construcción de la subjetividad, en los contornos que adquieren los mundos juveniles. La adopción de una postura con respecto a ello, por parte de los individuos jóvenes, muestra con claridad la inscripción de los dictámenes institucionalizados en la esfera privada. Las palabras de la mujer emitidas en G1 ofrecen una muestra de ello, y a la vez aluden a una dimensión más profunda.

Esto es así en la medida en que su apariencia entra en contradicción con los requerimientos de sus empleadores. Ello debido a que en última instancia el empleado se convierte en la imagen de la institución. ¿Acaso no hay aquí una despersonalización radical que sugiere que la construcción de la biografía se torna un asunto secundario, subsumido a los intereses particulares del *Otro*? ¿En verdad no encontramos en las respuestas a lo anterior la posibilidad de efectuar una lectura política de la politización de la subjetividad? Lo dicho más adelante por el varón 2 en el mismo grupo así lo constata: en sus razonamientos también se ponen de relieve los modos en que lo privado ejerce cierta influencia en lo público. Ello a través de las tácticas que instrumentan los sujetos mediante la postulación del cuerpo, de la apariencia, como una expresión de su posicionamiento a favor o en contra de aquello que les es importante. Así, no es extraño que frente a las llamadas de atención que recibe de su jefe (debido al corte de cabello que porta), el joven responda con un: “Pero yo lo mando a la verga”. Por otra parte, la mujer “desliza” en la conversación un detalle sutil. Ella señala que es su madre quien más se molesta por los *piercings* que lleva en el rostro. Pero aún así los porta. Este factor, que pudiera parecer menor, ofrece la posibilidad de ser interpretado incluso como una especie de desafío a las cortapisas que la institucionalidad vigente considera como adecuadas para la juventud. Además, el entorno familiar adquiere otra connotación si es visto bajo la óptica esbozada por esta joven.

Lo anterior resulta más explícito en un grupo de discusión al que de aquí en adelante nos referiremos como G2. Esta sesión se realizó a principios de junio de

2005. En ella participaron cuatro jóvenes de entre 17 y 18 años (dos varones y dos mujeres). Ahí, la relación entre la apariencia personal, en tanto modo de ser en el mundo, y la esfera de la familia se construía discursivamente de la siguiente forma:

Varón 3: Me iba a tatuar toda la espalda. Me quería poner un “pinche” dragón. Pero pos después te preguntas cuál es el significado sentimental que tiene el dragón. Está “perro”, pero ¿me lo voy a poner nomás porque está “perro”? Qué tal si cuando esté más grande digo que está bien pa’ la “verga” lo que tengo en la espalda.

Mujer 1: Yo no me tatúo porque luego me arruino por el jale. Y por mi mamá. Le arruino la vida (se ríe).

Varón 3: Yo no me tatúo nomás porque no estoy “mamado”. Qué bueno que no estoy “mamado” (El tono que utiliza denota cierta ironía).

Varón 4: Yo tengo la mentalidad, desde niño, de tatuarme. Pero [lo voy a hacer] hasta que me salga de mi casa.

Mujer 2: Yo, ¿tatuarme? ¡Hasta que mi mamá se muera! (Risas colectivas).

Varón 3: Tu cuerpo es tu lienzo. ¡Nadie tiene que mandar sobre tu cuerpo!

Cuando se analizan los esquemas narrativos mediante los cuales los jóvenes dotan de sentido a su propia experiencia, es posible redimensionar el malestar que éstos expresan con su “retirada” al ámbito privado. Más que una apatía conspicua, en el diálogo expuesto arriba se pone de manifiesto no sólo la importancia que este segmento de la población le otorga a la apariencia personal. Se muestran, además, una serie de lugares en los que es preciso poner atención si se quiere entender tanto el vaciamiento de la esfera pública -o mejor dicho, el malestar desde el cual se mira a aquello que tiene que ver con la dimensión formalmente instituida de lo político-, como la emergencia de otros sitios donde la institucionalidad adquiere vigencia. Los razonamientos expuestos por el varón 3, integrante del *crew 2B*, ponen en juego sus propias expectativas en cuanto al futuro, al aludir a un posible arrepentimiento de sus actos, una vez cruzado el umbral de la adultez. En cambio, las mujeres 1 y 3, y el varón 4 le otorgan mayor importancia a las consecuencias que en el presente detonarían sus actos en el entorno familiar.

Lo significativo aquí consiste en que los jóvenes toman una decisión, adoptan una postura frente a aquello que los interpela. Pareciera en principio que estos temas (i.e. optar por tatuarse o no) son intrascendentes para entender, por ejemplo, el desarrollo de la democracia en nuestro país. Sin embargo, nos parece que no es así. Al principio del texto señalábamos la necesidad de estructurar nuevas miradas. Pues bien, los derroteros de éstas transitan por caminos como el trazado aquí.

En otras palabras, puede decirse que los discursos aquí analizados ponen de relieve que una decisión que en principio tiene un aspecto puramente personal alude a entornos más amplios, hace eco en la dimensión ética y se vincula incluso con el cumplimiento de los derechos de la juventud. En la medida en que los efectos ocasionados por los propios actos son ponderados por quienes los llevan a cabo (en este caso, los jóvenes) también se manifiesta en sí una decisión, es decir, una toma de postura que, sin duda, puede ser leída en términos políticos. Más aún, lo anterior no sólo incumbe al dominio de lo privado, sino que se inscribe por completo en la esfera pública, la constituye como tal. Vale destacar aquí que, en la capital de México, el Distrito Federal, existen legislaciones específicas diseñadas para regular esta práctica juvenil individual, “banal, y de poca trascendencia”. “Tu cuerpo es tu lienzo. ¡Nadie tiene que mandar sobre tu cuerpo!”, sentencia el varón 3, y con ello afianza nuestros argumentos.

Por último, no está de más indagar ¿Cómo se construye discursivamente el lugar que se ocupa en el mundo? ¿Cómo se delimitan los contornos del universo juvenil en los esquemas narrativos analizados? Una buena vía para responder a estos interrogantes se encuentra en la exploración de los elementos que utilizan los jóvenes para dotar de sentido sus distintas adscripciones culturales. En el grupo de discusión al que nos hemos referido como G2, la densidad temática se

trasladó a aspectos relacionados con el *graffiti*, así como a grupalidades como los skatos²². En este contexto, el varón 3 señalaba lo siguiente:

Varón 3: Todo mundo nos tiraba “mierda” a los “skatos” porque decían que nosotros no la pasábamos “chingando” los patrimonios. Pero yo también ocupó un “pinche” modo de expresarme. O de que alguien me oiga. Si nadie sabe quién soy, “rayando” en otras casas van a saber quién soy. Simplemente por decir: “el...rayó mi casa” van a decir: “ese ‘puto’ me cae gordo”. A lo mejor mi rostro no lo ubican. Pero simplemente al decir: “el...rayó mi casa” ya le caíste gordo a alguien. Igual otros “graffiteros” dicen: “ese güey tiene letras ‘chidas’”, y la “chingada”.

Mujer 1: Yo siento que los que sí “grafitean”, que expresan algo “chido” son los que hacen murales “chidos”. Pero los que nada más rayan yo no entiendo qué expresan, porque sí nada más van a rayar, pues...

Varón 3: Eso de “rayar” es marca de territorio. Es como cuestión de ego. Los “skatos” son como los perros: se ponen a marcar su territorio y el que se meta “pos” a morderlo. Pero o sea, también, negativamente si quieres, es importante, porque si te das cuenta de que te quieren “madrear” aquí y allá, pues entonces dices: “pa esos ‘putos’ yo soy algo”. Te hace sentir importante. Lo que no te hace sentir otra persona te lo hace sentir gente que no conoces.

Mujer 1: Pero ¿no sientes “culero” que te sientas importante por eso y no por algo en lo que “neta” tú seas “chido”?

Varón 3: Pues es que depende. Por ejemplo, a los que les gusta el “trompo” [pelearse], van a decir que no. A mí me encanta agarrarme a “putazos”. Me encanta. No “mames”. Y acá, si te buscan por eso, si sabes que te reconocen porque sabes pelear y la “chingada”, y por eso te andan buscando, es como hacerte popular. Te ganas un estatus en cuanto al desmadre “skate”. Porque los “darketos”, no creo que acepten ese “desmadre” de andar “rayando” o de andar agarrándose a “putazos”.

Mujer 1: Yo no estoy de acuerdo contigo. Estaría de acuerdo en lo que dices en cuanto al “pedo” del nivel que tienes en cuanto a los putazos. Pero ¿eso de andar “rayando”?

Varón 3: Bueno, con los “eskatos” no hay mejor nivel que patinar mejor que otro ‘cabrón’. Pero igual pasa lo mismo. Llegas e impactas a un “güey” por dos tres trucos, y el “güey” te canta el “tiro”. Te da en tu

²² Alrededor del ‘skateboard’ o tabla de patinar se ha generado toda una cultura juvenil en nuestro país. En torno a esta especie de deporte urbano, que fue retomado por los adolescentes norteamericanos desde principios de la década de los ochenta, la agilidad y la velocidad adquirieron nuevos significados. Así, desde las piruetas arriesgadas hasta las persecuciones policiales han generado un campo de competencia simbólica y la posibilidad de destacar entre los amigos. Desde luego, las asociaciones entre la cultura del skate, la música Hip Hop y la práctica del grafiti son por demás aristas analíticamente muy interesantes y productivas en términos del entendimiento del universo juvenil. Cfr. Vázquez (2002).

“madre” y se acabó que eras bueno para patinar. Ya se acabó. Ya no te reconocen porque lo opacaste patinando, sino porque te dio en tu “madre”. Y ya.

En las construcciones discursivas que dotan de sentido a la socialización y a la grupalidad puede observarse, tal como lo argumenta Marcial²³, que tanto los individuos como los grupos sociales crean y recrean formas diversas de expresión y reproducción identitaria. Éstas gravitan alrededor de las necesidades que tienen los sujetos de expresarse y comunicar sus expectativas y frustraciones. Asimismo, con la puesta en marcha de estos procesos identitarios algunos jóvenes intentan apropiarse del espacio, pretenden “hacer suya” la ciudad y, al mismo tiempo, situarse dentro de un conglomerado sociocultural particular. En el caso de algunos segmentos de la población joven, el grafiti representa una táctica para hacerse presentes, para mostrar una existencia y una territorialidad. En este sentido, el mencionado autor sugiere que la diversidad que caracteriza al universo juvenil encuentra, en ocasiones, en los espacios públicos el sitio idóneo para discutir ideas y concepciones atribuibles a estratos sociales específicos. En concreto, la ciudad constituye un lugar en el cual es posible lograr una comunicación directa con el Otro, poniendo en la palestra varios de los intereses asociados con este sector poblacional.

Vemos pues que una práctica juvenil confronta a ciertos grupos de jóvenes con el resto de la sociedad. La causa a la que se atribuye este carácter conflictivo es definida por el varón 1 como la falta de espacios para expresar la diversidad. Así, la necesidad que muestra este joven de situarse en el mundo, de hacerse oír, puede ser vista como una arista que pertenece al dominio privado. Pero también tiene una inscripción -literal- en lo público. Ello en la medida en que al dejar

²³ Cfr. Vázquez (1996). Vale la pena destacar que el mencionado autor sugiere que el grafiti ha logrado convertirse en un vehículo de los mensajes de amplios sectores de la población. Esto es así sobre todo entre grupalidades e individuos que se desenvuelven en escenarios colectivos como la calle, la esquina o el barrio. En este sentido, Marcial sostiene que los mensajes informales y anónimos que se plasman en postes, banquetas y bardas (entre otros sitios) se transforman en información que dota de sentido a la cotidianidad de algunas grupalidades juveniles. Si se quiere abordar este tipo de cuestiones tomando en cuenta el caso de Guadalajara, Jalisco, véase Vázquez (1999).

plasmada su huella, su marca de identidad en los muros, delimita sus fronteras, parcela la urbe, se apropia de este espacio. Además, pone en juego la institucionalidad vigente y el circuito tradicional que demarca las vías correctas que se supone deberían ser recorridas por el joven para ser un “humano completo”. Una vez más, estamos frente al proceso de politización de la subjetividad.

“La virginidad no existe”: sexualidad y equidad de género

El cambio social se registra al menos en dos grandes planos. En primera instancia, existen procesos de amplia envergadura que tienen expresiones por demás visibles. Entre éstas destacan, por ejemplo, el impacto de la globalización económica y cultural en la determinación del mercado y el consumo, el riesgo creciente de una catástrofe ambiental, o las transformaciones que experimentan instituciones como la escuela o la familia. En el mismo sentido, de manera reciente hemos sido testigos de la emergencia tanto de movimientos sociales inéditos, cuyos actores son redes fluidas y horizontales, a diferencia de los sujetos transindividuales de antaño²⁴. Por otra parte, también es posible intuir que, con base en una lógica menos espectacular, sutil y poco evidente, tienen lugar procesos transformativos que inciden en las prácticas sociales, los cuales ocurren en el ámbito de la vida cotidiana. Sin duda, las dinámicas que se experimentan en la actualidad en el campo de la sexualidad pueden inscribirse en el segundo de estos planos. En un grupo al que nos hemos referido anteriormente como G2, dicho campo se postulaba como un tópico problemático, y se construía discursivamente del siguiente modo, con una afirmación contundente de una mujer:

Mujer 4: ¡Nah! La virginidad no existe (lo dice con un tono marcado por el escepticismo. Habíamos estado conversando de manera ligera

²⁴ Cfr González (2008).

acerca de la importancia de las relaciones amorosas, de las diferencias de pensamiento entre géneros, hasta que esta joven soltó la “bomba”. A partir de ahí, la discusión se “encendió”).

Mujer 1: A mí lo que más me llama es tener una pareja. Lo hagas cuando lo hagas no hay “pedo”. Pero nada más con uno. La virginidad carece de sentido.

Varón 4: Tú puedes perder tu virginidad en una bicicleta.

Mujer 1: No. Es que eso no es la virginidad. Eso es el himen, pero no es la virginidad.

Varón 4: Pero uno como hombre lo toma eso como la virginidad. Si no tienes roto el himen eres virgen. Si lo tienes roto ya no.

Mujer 1: ¡Pero hay “morrás” que nacen sin himen! (parecía no creer lo que estaba diciendo el joven).

Hasta aquí, la densidad temática gravitaba alrededor del valor que se le otorgaba a la virginidad en términos de las relaciones de pareja. La mujer 4 había puesto de relieve que, desde su perspectiva, el asunto era intrascendente, puesto que ni siquiera podía atribuírsele una existencia real. Lo que se desprende de lo dicho por esta joven implica que la categoría de *virgen* es percibida como un constructo cultural que, por lo menos para ella, no resulta decisivo para determinar el lugar que una mujer ocupa en el espacio social. La mujer 1 constataba lo anterior al afirmar que la virginidad carecía de sentido. Para ella, lo importante era tener a una pareja, a alguien con quien convivir. No obstante, sus palabras revelan un detalle que pone en juego la institucionalidad vigente, ya que en primera instancia sugería que no era crucial ser virgen o no. Más bien, lo fundamental radicaba en *hacerlo nada más con uno*. Esto evidencia una sanción negativa por parte de la joven hacia la liberalidad en la práctica sexual, y denota un cierto apego a valores de corte tradicional. Aunque ello pasado por el tamiz de la modernidad tardía, puesto que el peso simbólico se desplaza de la virginidad hacia la fidelidad. Por su parte el varón 4, a su vez, parecía constatar lo anterior al plantear que las mujeres podían perder la virginidad a raíz de un accidente. No obstante, la mujer 1 lo refutaba al plantearla una distinción crucial entre virginidad e himen, es decir, entre la parte biológica y la dimensión simbólica emanadas del cuerpo.

Una vez más, pareciera que esta discusión es banal e intrascendente en términos de la construcción de un régimen democrático. No obstante, creemos que no es así. El campo de la sexualidad ocupa un sitio fundamental entre algunos de los segmentos de la población joven. También es parte esencial de la agenda manejada por las instituciones encargadas de satisfacer las demandas de la juventud²⁵. Las facetas a las que dicho campo alude tienen múltiples resonancias políticas. De manera específica, lo que resulta significativo en el fragmento discursivo anterior consiste en que pone de manifiesto un *ethos* que se postula como adecuado, como eje que *debería* regir el ejercicio de la sexualidad. El contraste que es posible efectuar entre la parte biológica y la parte cultural de la virginidad hace evidente que ello es un territorio conflictivo en el que se negocian los modos de estar en el mundo, así como los valores que circulan en la esfera pública, los cuales dictaminan las vías correctas de ser un joven (sexualmente activo). La conversación continuó de la siguiente manera:

Mujer 2: A ver, “güey”, usted, Sr. Hombre, ¿lo has hecho? ¿Cómo sabes que la “morra” es virgen? (la pregunta era para el varón 4, pero el varón 5 fue el que respondió).

Varón 5: Porque se siente. (El tono de era como si hubiese dicho una obviedad, algo sabido por todos).

Mujer 1: Igual y voy a “cagarla” (por revelar el secreto). Una “morra” lo hizo acabando sus días, y el “güey” se la creyó toda, acá como si...

Varón 5: Ahí les voy, “cabrones”. Ya les voy a decir la “neta”. Tú puedes saber si una mujer es virgen o no. Simplemente depende de lo que te duela a ti el pene. Se supone que el himen es una capita. Como sea, ocupas fuerza “pa” romperla. Llegas y topas y estás topando, estás topando. La tienes que romper a huevo y ocupas fuerza.

Varón 4: ¿Y cuándo no tienen himen?

Varón 5: Todas nacen con himen.

Mujer 1: Noooo. ¡No seas tonto!

Varón 4: Hay uno que se rompe y se vuelve a formar.

²⁵ Sin ir más lejos, durante el 2006 el Instituto Jalisciense de la Juventud (IJJ), junto con otras instituciones, ha promovido una importante campaña con relación al tema de la sexualidad. El núcleo de aquella gravita alrededor de un par de carteles que muestran a jóvenes que aparentemente han tenido varios compañeros sexuales. Por supuesto, el análisis de la discursividad que ello pone en juego requería de mayor profundidad. Lo que importa destacar aquí es el mensaje textual plasmado en dichos carteles: “Cuando te acuestas con alguien, te acuestas con su historia. Protégete de los demás, usa el condón”. Los vasos comunicantes entre las palabras expresadas por Viviana y la campaña apoyada por el IJJ son más que evidentes.

Varón 5: (A manera de chiste) El himen agradecido. (Risas de parte de todos). A las “morras” que son vírgenes te cuesta trabajo que llegue hasta adentro. Las que no son vírgenes, pues como va.

Mujer 4: Más bien... (Aquí se operó una especie de ruptura en el diálogo, un umbral que hizo que se desplazara la discusión a otros terrenos).

En esta parte del diálogo comenzaba a emerger una arista que estamos tentados a presentar como una construcción discursiva de las *diferencias de género*. No pretendemos mostrar lo anterior como posturas maniqueas, establecidas de una vez y para siempre (i.e. no se intenta sugerir que *las mujeres son de esta forma, y los hombres de esta otra*). Más allá de este riesgo, sí puede decirse que en el esquema narrativo puesto en juego por los entrevistados se erigen límites, se establecen fronteras que aluden a una dimensión ética. Esto es así en la medida en que, por un lado -femenino-, se asume que la virginidad es una construcción cultural, y se le resta trascendencia en tanto componente de la subjetividad. El énfasis se pone en otros aspectos, tales como la fidelidad e, incluso, el amor²⁶. Mientras que por otro lado -masculino-, a este factor se le asigna un peso determinante en términos incluso de las expectativas y aspiraciones a las que pudiera acceder una mujer que desee formar una familia (desde luego, apelando al circuito tradicional para ingresar en la adultez).

Más adelante abordaremos con algo de detenimiento las distinciones que se hacen en torno al género. Por el momento, es preciso destacar que la diferencia de opiniones observada en este diálogo no es neutra. Por el contrario, tiene una arista política innegable, puesto que, en primera instancia, evidencia que desde la perspectiva masculina, pareciera como si el hombre ocupara un lugar hegemónico, mientras que la mujer permanece subordinada. La prevalencia de lo biológico -el himen- sobre lo cultural -la virginidad- señalada por el varón 4 alude a

²⁶ Ello no es un comentario descabellado. Zeyda Rodríguez ha hecho un excelente estudio de vanguardia alrededor, precisamente, del tema del amor. Cfr Rodríguez Morales (2004). Véase también Rodríguez Morales (2000).

un *ethos* jerarquizado, discriminatorio, que tiende a perpetuar la predominancia masculina.

Postular la virginidad como un asunto problemático así lo constata: mientras que para la mujer 4 la condición de virgen ni siquiera existe, para el varón 5 es un factor decisivo al momento de optar entre contraer matrimonio o no, como lo aduce él mismo:

Varón 5: Yo no me casaría con una “morra” que no es virgen. La “neta” no. Digo, no “mames”, si soy tan especial con ella como para compartir toda mi vida con ella, es porque una cosa que no hizo con nadie, la va a hacer conmigo.

Mujer 1: Pero si tú no le vas a corresponder, ¿cómo le puedes exigir algo así?

Varón 5: Pero no vas a aceptar igual a una persona que se metió con diez “güeyes” a una que se metió nomás con dos.

Mujer 4: Un “bato” nomás anda viendo dónde meterla. Es que la “neta”, los “batos” tienen un instinto de revolución. Y las “morras” se fijan en otras cosas.

Nos parece que en este diálogo queda claro cómo desde el ámbito de la vida cotidiana, a partir de las decisiones que ahí se toman y por medio de los posicionamientos que ahí se adoptan, la vida privada se inscribe de manera fundamental en lo público. Al mismo tiempo, con ello se actualiza la institucionalidad vigente. Ahora bien, la mujer 4 deja en claro que, desde su perspectiva, hombres y mujeres son entes radicalmente opuestos, en términos del disfrute de su cuerpo: “Un bato [un joven] nomás anda viendo dónde meterla...Y las morras se fijan en otras cosas”, dice ella sin tapujos. Desde luego, sus argumentos están centrados en el campo simbólico de la sexualidad. Pero si trasladamos la densidad temática al ámbito de la equidad de género, se tocan otras fibras del tejido que constituye la vida social. Por ejemplo, un joven, de 22 años, empleado en una fábrica, en una entrevista realizada en diciembre de 2005, comentaba lo siguiente:

Todavía aquí [en Jalisco] no hay equidad de género. Porque...por ejemplo, para empezar, si yo voy en el carro manejando y yo veo que una "vieja" va manejando, lo primero que pienso es: "puta madre, una tortuga al volante". O sea, y no siempre es una vieja que no sabe manejar bien, pero *normalmente es así*. Entonces, si hubiera equidad, para empezar, yo le daría su lugar como mujer, ¿no? y diría: "bueno, merece manejar, porque, porque si tuvo el dinero para su carro y...". O sea, pero si ni siquiera lo pienso, y digo: "no mames, no debería de esperar". O sea, "mejor quítate y déjame el paso para que yo llegue más rápido", ¿no?

No es extraño escuchar de parte de los hombres (y de muchas mujeres también) opiniones parecidas a la emitida por este joven con respecto a la habilidad que las mujeres tienen o no para conducir un auto. Más allá de la práctica a la que refiere este joven, lo que resulta importante destacar en sus argumentos radica en el modo en que él construye discursivamente las diferencias de género, así como la postura que adopta frente a ello. Así, en primera instancia, se asume que en la entidad existe un marcado déficit en términos de igualdad. Luego, se alude a la experiencia personal para sustentar lo anterior. Y es precisamente en este punto donde confluye la idea que remite a una conexión entre el desarrollo de la vida cotidiana y la arquitectura de la democracia. Con sus palabras, el joven ilustra cómo esto entra en funcionamiento, puesto que muestra la forma en que las posturas que adoptamos en el día con día van prefigurando los perfiles de la institucionalidad vigente: "...y no siempre es una vieja que no sabe manejar bien, pero *normalmente es así*", señala el entrevistado. ¿Acaso asumir como "normal" que las mujeres tengan poca habilidad para conducir no perpetúa y legitima la idea de que ellas ocupan un sitio subordinado en el espacio social? Si abordamos lo anterior con un enfoque centrado en el cumplimiento de los derechos ¿El posicionamiento esbozado por el joven no tiene una fuerte resonancia política? ¿Puede negarse en consecuencia que la rutinización de este tipo de prácticas discursivas incida en la construcción de un régimen democrático deficitario? Nos parece que no. Más aún, de lo anterior se desprende la necesidad de indagar, con estudios posteriores, cómo la discriminación de género se

enmascara tras una apariencia de equidad. Por ejemplo, en una entrevista realizada en diciembre de 2005, un estudiante de la licenciatura en Derecho, decía lo siguiente:

Me parece perfecto que las mujeres sean iguales que los hombres. Realmente sí somos iguales. De hecho, hay mujeres que han destacado ser mucho más inteligentes que muchos hombres. Y desgraciadamente, no se les trata igual, o sea, sigue habiendo mucha diferencia entre una mujer y un hombre, se sigue discriminando más a la mujer, en cuanto a trabajos, y en cuanto a todo, ¿Por qué? Porque la mujer se embaraza, porque a la mujer se le tiene que dar incapacidad, se le tiene que pagar al 100% y al hombre no. Al hombre no es igual. O sea, al hombre lo agarras y no tiene porque estarse incapacitando cada que va a tener un hijo, o algo así.

No cabe duda que es posible discernir una raíz política en la construcción discursiva de la (in)equidad de género. Además, es innegable que el extrañamiento que muestran los jóvenes con respecto a la dimensión formalmente instituida de lo político tiende a desembocar en la postulación del cuerpo como la “nueva” arena política *par excellence*. En fin, cabe decir que en los razonamientos expuestos por estos jóvenes se pone de manifiesto -tal como lo sugiere Collignon- que los comportamientos y las prácticas sexuales, así como las formas de expresión de la sexualidad y la diferencia de género, constituyen ámbitos privilegiados para observar con cierta nitidez cómo las sociedades modelan y objetivan su cultura²⁷. Esto es importante en la medida en que la sexualidad representa uno de los campos simbólicos que a pesar de experimentarse en la intimidad, en el dominio privado, poco a poco se tornan parte de las agendas públicas. Ocurre lo mismo con el tema de la equidad de género. En este sentido, de acuerdo con la mencionada autora, puede decirse que aún cuando la sexualidad sea “vívida corporalmente”, los cuerpos y sus prácticas tienen un

²⁷ Cfr. Collignon Goribar (2006). Collignon presenta cuatro narrativas que perfilan cuatro distintas percepciones y valoraciones de la sexualidad. Lo que la autora lleva a cabo consiste en hacer visibles las redes de significado que tejen los jóvenes en torno a este campo, así como la posición que en ello ocupa el VIH/SIDA. Véanse además Collignon Goribar (2006 enero-junio); Arciga Bernal & Juárez Romero (1998).

significado cultural y, por ende, una resonancia pública/política. La igualdad entre hombres y mujeres, por ejemplo, es una parte constitutiva de los derechos humanos. Y autoras como Nelly Richard sostienen que el cuerpo es la primera superficie a reconquistar (1993, p.40).

Ello quiere decir que estos campos no sólo remiten a una dimensión biológica, sino que involucran una serie de normatividades y ritualidades que ponen a prueba la vigencia de la institucionalidad. La discusión sostenida en G2, sobre todo entre la mujer 1 y el varón 5, así lo constata. En otras palabras, la relación que establecen los jóvenes con su sexualidad, con la afectividad, con la intimidad, con su cuerpo, está mediada por un conjunto de formas valorativas que se conectan con otros campos, tales como las perspectivas y expectativas con respecto al futuro, al trabajo, a la realización personal, etc., es decir, se inscriben en -y configuran- la esfera pública²⁸.

Reflexiones finales: nuevos sentidos para lo político

Judith Butler sugiere de manera acertada que no es posible reducir la corporalidad a la materialidad de los cuerpos. Tampoco se puede fijar éstos, postulándolos como simples objetos del pensamiento. En otras palabras, lo corpóreo tiende a señalar un mundo que está más allá de lo material y de lo simbólico²⁹. Vivir el cuerpo equivale a habitar la diferencia. En tal contexto, ser joven, como decíamos al principio, es un estatuto homólogo a habitar el cuerpo. En este sentido, apelar a los cuerpos como un lugar donde se condensa lo político los sitúa como mediaciones entre el sujeto y la esfera pública. Así, es innegable que la pregunta que interroga por la subjetivación de lo político y la politización de

²⁸ Como suele suceder con este tipo de proyectos, las limitantes de tiempo, recursos económicos y espacio, nos obligan a dejar fuera del análisis una serie de temáticas interesantes en términos de nuestro objeto de estudio, las cuales emergieron durante el trabajo de campo llevado a cabo. Esperamos poderlas abordar en investigaciones posteriores. Así, tópicos que postulan al cuerpo como arena política, tales como el aborto, la homosexualidad y los derechos humanos, estuvieron presentes en los grupos de discusión y las entrevistas que realizamos, pero como ya se dijo, nos vemos en la necesidad de prescindir aquí de su análisis.

²⁹ Cfr. Judith Butler, *Op. Cit.*

la subjetividad juvenil, ya no puede ser respondida por el relato “clásico” que iniciaba con la adolescencia y terminaba con la integración del joven al mundo laboral, con la formación de un nuevo núcleo familiar y que por extensión derivaba en la adultez. Es por ello que puede decirse que la importancia de las prácticas habituales y la rutinización de la vida diaria en la articulación de lo político adquieren una relevancia crucial en tanto veta de análisis. Tanto los distintos posicionamientos de los jóvenes con respecto a las temáticas que los interpelan, como el ingreso de dichas temáticas en la agenda pública, revelan una arena política sumamente compleja y, por ende, un proceso de construcción de la democracia que sobrepasa lo formalmente instituido. Dicho de otro modo, se entrevé el surgimiento de “nuevos” lugares de condensación de lo político.

La irrupción del cuerpo en el escenario político contemporáneo sugiere una reconfiguración del orden democrático. Estamos frente a un contexto, ubicados en una situación histórica, que obliga a identificar el lugar que ocupa la materialidad de lo corpóreo dentro de los núcleos temáticos que dan cuenta de la diversidad de identidades, culturas y estilos juveniles. Las temáticas que se abordan ilustran la serie de cambios significativos que se observan en la vida social. Sobre todo si se está de acuerdo con que lo privado adquiere un connotado carácter público, y viceversa. Si antes el espacio en el que confluían todos los modelos de gobernanza estaba copado por el Estado, la irrupción del cuerpo en este escenario indica que ha surgido *un nuevo lugar donde se expresan las relaciones de poder*. La estructuración de la sociedad tiene que ver tanto con la *mise en scène* de la institucionalidad vigente, como con la creación de las imágenes institucionales que delimitan los contornos del universo juvenil; y a su vez, recursivamente, en todo ello desempeña un papel significativo el hacer cotidiano de los sujetos sociales. A esto se debe que las aristas que perfilan el horizonte en el que los jóvenes *se mueven* (i.e. los vínculos con la alteridad; la relación que los sujetos establecen con sus valores, etc.) permitan interpretar procesos sociales de amplia envergadura.

Al revisar los discursos expuestos por los jóvenes aquí, se partió del supuesto que indica que los posicionamientos que la juventud adopta frente a aquello que la interpela, así como la rutinización y tematización de determinados tópicos y prácticas inciden, entre otras cosas, en la configuración de las culturas políticas de los jóvenes ciudadanos. Al mismo tiempo, éstas influyen en los modos que adopta, por ejemplo, un determinado régimen político, al “colarse” desde luego en el seno de las agendas públicas. De manera específica, con este trabajo hemos intentado ofrecer algunas respuestas a interrogantes tales como: ¿Cuáles elementos explicarían, en un contexto de tensión entre un régimen democrático y una tendencia autoritaria/conservadora, la existencia simultánea de una diversidad de culturas políticas juveniles? ¿De qué maneras se trasmite lo político hacia la construcción del mundo de la vida cotidiana de dichos jóvenes? De una u otra forma, como se vio a lo largo de este texto, las respuestas a estas preguntas muestran las distintas dimensiones de, y aluden tanto a la subjetivación de lo político como a la politización de la subjetividad, puesto que remiten a las formas en que se retroalimentan los posicionamientos identitarios de los jóvenes con los elementos constituyentes del campo político y viceversa. Desde esta perspectiva, tuvimos oportunidad de indagar las temáticas que en el ámbito de la vida cotidiana interpelan a la juventud y, al mismo tiempo, se van posicionando como componentes ineludibles para la arquitectura del interés común (i.e. el ser joven, la inserción en la esfera laboral, la sexualidad, etc.) y, en última instancia, para dotar de nuevos sentidos a la esfera pública.

Referencias bibliográficas

Arciga Bernal, S. & Juárez Romero, J. (1998, julio-diciembre). Actitudes de los jóvenes frente a la sexualidad. Una construcción educativa de participación. *Jóvenes. Revista de estudios sobre juventud*, 5, 98-111.

- Butler, J. (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of "sex"*. Londres: Routledge.
- Collignon Goríbar, M. M. (2006a). Narrativas juveniles sobre sexualidad y sida. *Estudios Jaliscienses*, 64 (27).
- Collignon Goríbar, M. M (2006b enero-junio). Pautas socio-históricas de la sexualidad en México. *Jóvenes en la mira. Revista de estudios sobre juventudes*, 1 (3).
- DeMello, M. (2000). *Bodies of inscription. A cultural history of the modern tattoo community*. USA: Duke University Press.
- Eliasoph, N. (1999). *Avoiding politics. How americans produce apathy in everyday life* (2da ed.). Reino Unido: Cambridge University Press.
- Fernández Poncela, A. M. (2003). *Cultura política y jóvenes en el umbral del nuevo milenio*. México: IMJ.
- Gillman, A. (2010). Juventud, democracia y participación ciudadana en el Ecuador. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1).
- Giorgi, G. & Rodríguez, F. (comps.). (2007). *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Argentina: Paidós.
- González Aguirre, J. I. I. (2008). Metástasis del tiempo. El sujeto y la tradición en la experiencia cultural contemporánea. *Piezas en diálogo. Filosofía y ciencias humanas. Revista semestral de Filosofía*, 4 (6).

González Aguirre, J. I. I. (2006a). (Des)apegos apasionados. Juventud y esfera pública en Guadalajara. *Estudios Jaliscienses*. (64).

González Aguirre, J. I. I. (2006b). *Y sin embargo se mueve. Jóvenes y cultura(s) política(s) en Jalisco*. Tesis Doctoral. México: El Colegio de Jalisco, México.

González Aguirre, J. I. I. (2006c). Las imágenes del poder y el poder de las imágenes. La construcción institucional de la juventud en Jalisco. En M. Vizcarra Dávila & A. Fernández Reyes. (Comps.), *Disertaciones. Aproximaciones al conocimiento de la juventud*. México: IJJ.

Kaminski, A. A. (1993). *Reading the body politic. Feminist criticism and Latin American Women writers*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press.

Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Argentina: Paidós.

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

Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción. Entrevista con Bertrand Richard*. España: Anagrama.

Lipovetsky, G. (2009). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. España: Anagrama.

Monsiváis Carrillo, C. A. (2006). *Vislumbrar ciudadanía. Jóvenes y cultura política en la frontera noroeste de México*. México: Plaza y Valdés.

- Montoya Canchis, L. (2009). Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2).
- Ospina soto, C. D. (2009). Imaginarios de gente joven sobre la política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1).
- Piedrahíta Echandía, C. L. (s.f.). Subjetividad política en el feminismo de la diferencia sexual: deseo y poder. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2).
- Pinilla Sepúlveda, V. E. (2008). Lo privado de lo público para jóvenes universitarios en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2).
- Piña Mendoza, C. (2004). *Cuerpos posibles...Cuerpos modificados. Tatuajes y perforaciones en jóvenes urbanos*. México: IMJ.
- Rabello de Castro, L. (coord.). (2010). *Falatório: participação e democracia na escola*. Brasil: Contra Capa.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Norma.
- Reguillo Cruz, R. (2002). Jóvenes y esfera pública. En IMJ-CIEJ. *Jóvenes mexicanos. Encuesta nacional de juventud 2000*. México: IMJ-CIEJ.
- Reguillo Cruz, R. (2003). Cascadas: agotamiento estructural y crisis del relato. Pensando la «participación» juvenil. En J. A. Perez Islas *et.al.* (Coord.)

Nuevas Miradas sobre los jóvenes. México-Québec. México: IMJ/SEP/OQAPJ/OJS.

Reguillo Cruz, R. (coord.). (2010). *Los jóvenes en México.* México: FCE-Conaculta.

Richard, N. (1993). *Masculino/femenino: prácticas de la diferencia y cultura democrática.* Santiago de Chile: Francisco Zegers.

Rodríguez Morales, Z. (2000, enero-abril). El amor como vínculo social, discurso e historia: aproximaciones bibliográficas. *Espiral. Estudios sobre Estado y sociedad*, 6 (17).

Rodríguez Morales, Z. (2004). *Relaciones amorosas entre jóvenes: sentimientos y experiencias en reconfiguración.* Tesis Doctoral. Universidad de Guadalajara. México.

Rorty, R. (1989). *Contingency, irony and solidarity.* EUA: Cambridge University Press.

Thiele, L. P. (2002). *Thinking politics. Perspectives in ancient, modern and postmodern politica theory.* EUA: Chatham House Publishers.

Vázquez, R. M (1996). El grafiti: expresividad juvenil urbana. En *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 7 (65/66) ,172.

Vázquez, R.M. (1999). Joven, grafiti, voz. Identidades juveniles en torno al grafiti en Guadalajara. *Caleidoscopio. Revista semestral de ciencias sociales y humanidades*, 3(5), 11-34.

Vázquez, R. M. (2002). Jóvenes en diversidad. Ideologías juveniles de disenso: discursos y prácticas de resistencia. Tesis doctoral. El Colegio de Jalisco. Méxi

Zarza Delgado, M. P. (2009). Universitarios y universitarias de México y el cuerpo simbólico como construcción de género. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2).

Žižek, S. (2005). *El acoso de las fantasías*. (2da ed. en español). México: Siglo XXI.

Žižek, S. (2006). *The parallax view*. E.U.A.: MIT.

Capítulo 4

VIDA COTIDIANA, CALIDAD DE VIDA Y JUVENTUDES

Graciela Castro³⁰

Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Introducción

Voy a tratar de proponer en este tiempo una pequeña reflexión acerca de tres categorías teóricas que en las últimas décadas del siglo XX han venido ocupando su merecido espacio de análisis y estudio. Tal circunstancia ha sido un impulso favorable para quienes desarrollamos nuestra actividad de investigación en las ciencias sociales. Las categorías a las que me referiré son: vida cotidiana, calidad de vida y juventudes. Las tres están muy incorporadas en el lenguaje habitual y esto puede rozar peligrosos límites que no ayudan a la comprensión de las categorías sino por el contrario, al banalizar o vulgarizar los conceptos, se distorsiona el sentido teórico y por consiguiente su análisis deviene en clave de sentido común y no científico. De allí la reflexión que quiero compartir con ustedes.

La construcción de la vida cotidiana

Para quienes nos dedicamos a las ciencias sociales no resulta extraño escuchar o leer que con mucha liviandad se apela a categorías científicas propias de tales ciencias sin importar la rigurosidad de su significado. Así desde la

³⁰ Dra. en Psicología. Directora de la Maestría en Sociedad e Instituciones. FICES. Universidad Nacional de San Luis. graycastro@speedy.com.ar

vulgarización de los conceptos se recurre a ellas entendiéndolas a partir del sentido común el cual -en la mayoría de las circunstancias- no coincide con la rigurosidad de su definición teórica. Sólo por nombrar alguna de estas palabras basta señalar a modo de ejemplo: subjetividad, catarsis y desde ya aquellas que hacen referencia a tipos de personalidad llevadas a su expresión psicopatológica sin ningún pudor ni cuidado. Una situación similar sucede cuando la referencia se dirige a la vida cotidiana. En este caso tal acepción no sólo proviene de personas sin formación científica, sino que aún entre algunos investigadores también se la entiende con un sentido común desconociendo el bagaje teórico que se ha venido proponiendo para la comprensión de la vida cotidiana como categoría teórica.

El primer paso para comenzar a pensar en aquella categoría implica superar el modo vivencial en su percepción y detenerse a reflexionar sobre el tema; esto es superar el sentimiento, las emociones y procurar un estudio analítico que nos permita definir la categoría y luego desentrañar los diversos elementos que influyen en su construcción.

La tematización de la vida cotidiana está estrechamente vinculada con las circunstancias que provienen, en términos generales, del contexto social que a su vez está condicionado por situaciones que resultan de la política, la economía y la cultura. Con esos marcos cada sujeto construye su propia vida cotidiana, la cual es única e irrepetible para cada sujeto. Como aseveraba Agnes Héller podemos tomar una hoja de un árbol y en ella estarán registradas las características de todos aquellos árboles que pertenezcan a la misma especie. Mientras que si nos detenemos a estudiar la vida cotidiana cada sujeto mostrará su individualidad sin que pueda ser análoga a la de otros. En este aparente caos radica la riqueza y el atractivo para estudiar una categoría que permite y favorece el estudio de los microespacios sociales.

La esfera de la vida cotidiana se visibiliza en particular en los momentos de crisis o clivajes sociales y esto es así pues en tales circunstancias se advierte la desestructuración de la cotidianidad pudiendo enfrentar al sujeto a crisis y conflictos frente a ese desequilibrio socio emocional. Ante estas situaciones el sujeto busca el modo para recuperar el necesario equilibrio.

Los científicos sociales a quienes les interese el estudio de los microespacios sociales, precisan contar con herramientas teóricas que permitan el abordaje de la esfera. Si bien en la construcción de estas herramientas tienen su influencia algunos teóricos marxistas, sin dudas fue Agnes Héller quien propuso la tematización de la vida cotidiana como categoría científica. En su texto *Sociología de la vida cotidiana* (Heller, 1987) la filósofa húngara señala aquello que identifica como los impulsos, tanto positivos como negativos, que estimularon su estudio y tematización de la vida cotidiana. Entre los primeros ubica a la influencia de Luckács y la vinculación que este investigador proponía entre el pensamiento cotidiano y el comportamiento estético y científico. En este mismo sentido coloca la categoría propuesta por Husserl identificada como la *actitud natural* ante la vida.

Este concepto es retomado luego por Schütz (1993) al vincular tal actitud con la *intersubjetividad* a partir de la cual “el mundo de la vida cotidiana no es un mundo privado, sino compartido por los semejantes” (p.29). Pero retomando la propuesta helleriana y los impulsos que motivaron su interés por el estudio de la vida cotidiana la filósofa de la escuela de Budapest señala entre los impulsos negativos a Hegel para quien la vida cotidiana queda por *principio* fuera de la filosofía. En esta misma perspectiva se halla Heidegger quien describe a la vida cotidiana como enajenada por principio.

Estos abordajes teóricos constituyen los estímulos que conducen a Héller para el tratamiento científico de la vida cotidiana a la cual definió como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres

particulares; los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Héller, 1987, p.19). En este sentido es importante señalar algunos aspectos implícitos en esta propuesta teórica. En primer lugar vale recordar que cuando Héller se refiere a la reproducción del *particular* corresponde pensar en el hombre *concreto*, esto es, “el hombre que en una determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo” (Héller, 1987, p.19). Esta afirmación muestra el vínculo entre la construcción de la vida cotidiana y aspectos que provienen del contexto social, económico y político.

Otro aspecto de suma importante en la propuesta helleriana se halla en el modo de comprender la alienación -o extrañación en términos de la filósofa húngara- que a diferencia de lo que planteó Heidegger, “la vida cotidiana no es extrañada por necesidad, a consecuencia de su estructura, sino sólo en determinadas circunstancias” (Héller, 1985, p.67). Esta afirmación pone de relieve la posibilidad que cada sujeto tiene para buscar la “conducción de la vida cotidiana” entendiendo por tal la posibilidad con la que cuenta el individuo para “*apropiarse* a su modo de la realidad e imponerle el sello de la individualidad” (Héller, 1985, p.69). Tal aseveración no es un detalle menor desde el punto de vista científico, pues pone de relieve las razones que diferenciaron la propuesta helleriana de otros enfoques filosóficos al colocar en el debate las posibilidades con que cuenta el sujeto de buscar la autonomía en su propia vida cotidiana, un aspecto no menor y de significativa importancia en el tratamiento científico de la categoría.

En su texto *La revolución de la vida cotidiana* (1994) Agnes Héller refiere a situaciones del contexto de Europa tras la segunda guerra mundial como factores que también condicionaron -desde su perspectiva- el modo de construir la vida cotidiana de los sujetos. Esta apreciación coloca en el debate dos ejes: el tiempo y el espacio. Al respecto es importante considerar dos expresiones de la propia Héller que revelan el vínculo con tales ejes: “La vida cotidiana no está ‘fuera’ de la

historia, sino en el 'centro' del acontecer histórico: es la verdadera 'esencia' de la sustancia social" (Heller, 1885, p.42) y "La vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato" (Heller, 1987, p.25).

En sentido similar a lo señalado en el párrafo anterior vale considerar los estudios en Latinoamérica- en particular de la sociedad chilena -en tiempos de la dictadura efectuados por Lechner (1980/1987). En ellos se pone de manifiesto la influencia que tuvieron en la construcción de la vida cotidiana y su posterior desestructuración las situaciones producidas por la represión militar en los países de Latinoamérica durante las décadas de 1970 y 1980.

A partir de estas lecturas -junto a otros desarrollos teóricos de diversas disciplinas- desde hace tiempo vengo dedicándome al estudio de la vida cotidiana por entenderla como una categoría apropiada para el estudio de los microespacios sociales. Entre los referentes teóricos que actuaron como estímulos para profundizar en el estudio de la categoría -tal vez parafraseando la expresión de Héller en su *Sociología de la vida cotidiana*- vale mencionar los siguientes y los temas considerados de cada uno de ellos: a) Prigogine y los sistemas abiertos; b) Guattari y la subjetividad; c) Castoriadis y la institución; d) Giddens y el desenclave; e) Bourdieu y capitales y habitus; f) Erikson y el desarrollo psicosocial; g) Foucault y el poder; h) Hard y Negri y las sociedades de control; i) Lechner y la confianza.

De aquellos análisis teóricos resulta el modo de entender la categoría como la esfera donde se conjugan elementos propios y externos a cada persona, construyéndose en dicha esfera la subjetividad y la identidad social (Castro, 1999). La subjetividad comprende la elaboración del yo y forma parte de un proyecto socialhistórico que, según Castoriadis (1994), implica una creación incesante de significaciones del mundo y la sociedad. Este proyecto sobrepasa la intersubjetividad en tanto pone en juego la autonomía psíquica de la persona y la

existencia de pluralidades sociales con las normas y valores que son reflejo de cada etapa histórica.

La identidad social, por su parte, se va conformando a partir de la influencia ejercida por las instituciones dominantes (Castro, 2000). Entre estas instituciones se incluyen: la familia, la educación, la religión, la sociedad civil (la política, medios de comunicación, organizaciones sociales). A través de los procesos de socialización cada una de ellas transmite valores, actitudes, modos de actuar que cada sujeto incorpora como propio y actúa en consecuencia. De esta manera y a lo largo de su vida, cada persona podrá adquirir las identidades sociales que su propio desarrollo sociocultural le ofrezca. Como es fácil advertir, en este último modo de definir a la vida cotidiana como una categoría de análisis, está la presencia de aquellos dos ejes mencionados en párrafos anteriores: el tiempo y el espacio. Con relación al primero fue tratado en un artículo de mi autoría bajo el título *Jóvenes contemporáneos. La historia y la subjetividad* (2013). En esta ocasión quisiera referirme a la influencia del espacio pues además, tal eje, favorece la vinculación con otra categoría a la cual quisiera referirme en este momento: *calidad de vida*.

El contexto en la calidad de vida

En la construcción de la vida cotidiana la noción de espacio adquiere relevancia por cuanto en él se objetivan las prácticas sociales. Como afirma Merleau-Ponty (1993): “El espacio no es el medio contextual dentro del cual las cosas están dispuestas, sino el medio gracias al cual es posible la disposición de las cosas” (p.258).

El sujeto al nacer, se incorpora a un mundo que preexiste. Es un mundo social y el hombre no cuestiona la presencia de los otros que pasan a ser sus congéneres (Schütz, 1993, p.128). Esto implica que el mundo de la vida cotidiana

no es un mundo privado; desde el comienzo es un mundo intersubjetivo compartido con los semejantes. En la construcción del mundo social la realidad del otro es incuestionable ya que no es posible la propia experimentación y autopercepción sin la consideración de ese otro. La vida cotidiana es un espacio en el que los hombres construyen la intersubjetividad y se objetiva a través de las prácticas sociales. De este modo, el espacio es la expresión de la sociedad y al ser el soporte material de las prácticas sociales lleva consigo un significado simbólico. Dichas prácticas permiten visibilizar los dos elementos psicosociales que se construyen en la esfera de la vida cotidiana: la subjetividad y la identidad social. Quién ser y cómo mostrarse ante los demás deviene de un proceso de interacción simbólica donde intervendrán factores propios del sujeto y también del contexto.

La vida social moderna se caracteriza por procesos profundos de reorganización del tiempo y el espacio que se ligan a la expansión de mecanismos de desenclave. La categoría de desenclave identifica a los mecanismos que liberan las relaciones sociales de su fijación a unas circunstancias locales específicas, recombiniéndolas a lo largo de grandes distancias espaciotemporales. Además de los mecanismos de desenclave, la reorganización de tiempo y espacio radicaliza y universaliza los rasgos institucionales preestablecidos de la modernidad; sirve además para transformar el contenido y naturaleza de la vida social moderna (Giddens, 1994). La cultura de la sociedad de la información, en la que las relaciones sociales se despegan de sus ámbitos de interacción locales, plantea una re-interpretación de la noción de lugar antropológico que supere un límite territorial determinado.

En la última década, los nuevos recursos tecnológicos han incorporado otras características en las prácticas sociales y el espacio, al superar el enclave geográfico también afecta las relaciones interpersonales tornándolas más impersonales o más intimistas. En cuanto al tiempo, tanto el pasado como el

presente y el futuro pueden reprogramarse e interactuar mutuamente. De esta manera los cimientos materiales de la nueva cultura se basan en el espacio de los flujos y el tiempo atemporal (Castells, 1999).

Si recordamos al tratar teóricamente a la vida cotidiana -en los párrafos anteriores- se describió al contexto como un componente central en su construcción. En este punto nos parece apropiada la vinculación entre aquella categoría y la que corresponde a la calidad de vida. Rubén Ardila refería que el estudio por esta categoría había aumentado considerablemente durante los últimos años del siglo XX al tiempo que agregaba que “después de haberse satisfecho las necesidades básicas de la población -al menos en el Mundo Desarrollado o Primer Mundo, y al menos entre segmentos considerables de la población en dichos países- era hora de trabajar por mejorar la calidad de la vida” (Ardila, 2003). En el mismo texto el investigador colombiano propone una definición integradora en los siguientes términos: “Calidad de vida es un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona”.

Graciela Tonon (2012) en su proyecto de investigación *Calidad de vida y satisfacción con la educación de posgrado: un estudio desde la mirada de los sujetos* cita a Cummins (1998) quien afirma que “La calidad de vida remite al entorno material (bienestar social) y al entorno psicosocial (bienestar psicológico); este último basado en la experiencia y en la evaluación que la persona tiene de su situación, incluyendo medidas positivas, negativas y una visión global de la vida de la persona que se denomina *satisfacción vital*”.

Por su parte Rossella Palomba (2002) define que “La *calidad de vida* es un concepto multidimensional e incluye aspectos del bienestar (well-being) y de las políticas sociales: materiales y no materiales, objetivos y subjetivos, individuales y colectivos”. Desde esta perspectiva se incluyen en el análisis elementos que se

vinculan con: a) el bienestar individual; b) bienestar emocional; c) bienestar social; d) bienestar físico; e) bienestar material y f) desarrollo y actividad. Estos ámbitos incluirían a aquellos *entornos -material y psicosocial-* al que se refiere Graciela Tonon en sus investigaciones y es en este punto donde me permito proponer la relación de la vida cotidiana con la calidad de vida como categorías pertinentes para estudiar los microespacios sociales.

Entre ambas categorías se advierten elementos comunes donde los ejes tiempo y espacio ocupan un papel central. Un primer punto es considerar que para el estudio de ambas categorías no es posible generalizar sus características a todos los sujetos; en la construcción de la vida cotidiana tienen una influencia importante las variables que provienen del contexto social. Mientras que el logro de la calidad de vida estará mediado por los aspectos culturales, pero fundamentalmente por las situaciones que derivan de aquello que en términos hellerianos depende de la ubicación que cada sujeto ocupe en la división social del trabajo; tal ubicación es la que otorga sus matices al *habitus* y los capitales que el sujeto pueda disponer si recurrimos al enfoque bouerdesiano. La apropiación de tales elementos permitirá que cada sujeto logre -como lo afirma Rossella Palomba- el bienestar y sus diversas acepciones que tiendan a la satisfacción vital.

Otro aspecto que permite pensar la relación entre ambas categorías radica en el papel de las necesidades y su logro. En su texto *Políticas de la posmodernidad*, Agnes Héller (1994b) dedica su atención al estudio de lo que denomina “sociedad insatisfecha” en la cual es importante el papel de las necesidades.

Desde esta perspectiva ya no se consideran sólo aquellas necesidades entendidas como básicas para la supervivencia del hombre en el mundo sino que, a partir del capitalismo, se han ido incorporando otros elementos que superan a

las tradicionales necesidades básicas y emergen las que podrían denominarse necesidades sociales. En este sentido los consumos culturales no sólo definen pertenencias sociales sino que la lucha por su apropiación se constituye en espacios de insatisfacción (Castro, 2012, p.26).

Con relación a la calidad de vida Rubén Ardila (2003) refiere que en el “mundo en desarrollo” el modo de entenderla puede modificarse pues “la mayor parte de las personas no han satisfecho sus necesidades básicas”; de allí la importancia de considerar en su estudio que se trata de “un concepto que cambia con las culturas, las épocas y los grupos sociales”. Si recordamos que Héller (1994a) cuando se refería a la posibilidad de *extrañación* de la vida cotidiana afirmaba que tal situación depende de la relación que el individuo establece con la actividad a partir de la cual satisface una necesidad, colocaba la posibilidad con que cuenta el sujeto para lograr la conducción de su vida cotidiana y de tal manera superar la *extrañación o alienación*. Si continuamos buscando los nexos con el concepto de calidad de vida vale detenerse en el significado de *satisfacción vital*.

Al respecto Veenhoven, (1996, p.6) afirma que “es el grado en que una persona evalúa la calidad global de su vida de forma positiva, es decir, cuánto le gusta a una persona la vida que lleva” (como se cita en Tonon, 2012). La pregunta consecuente sería: ¿De qué depende que a la persona le guste la vida que lleva? Si continuamos con las líneas teóricas ya expresadas la respuesta estaría en la posibilidad del sujeto de lograr una relación armónica, sin alienación, con las prácticas sociales que realiza y en las que busca los satisfactores para sus necesidades sociales. Sin embargo lograr tal sentimiento no deviene casual, sino como ya se expresó, la influencia del contexto con sus ejes básicos de tiempo y espacio, es fundamental. Por consiguiente se halla acá un desafío interesante para los científicos sociales a quienes nos interesa el abordaje teórico de los microespacios sociales.

Las juventudes como actores sociales

Llegamos finalmente al tercer tema propuesto para esta reflexión: las juventudes. Se define a esta categoría como una construcción social y cultural (Castro, 2005) por lo tanto los cambios ocurridos en la sociedad contemporánea influyen en la vida cotidiana de los jóvenes, entre ellos: superación de los espacios geográficos y temporales en las comunicaciones, desconfianza hacia el espacio público y sus representantes, precarización y desocupación laboral, crisis familiares, predominio del consumo, desvalorización del conocimiento como elemento sustancial del desarrollo humano y social, entre otros. Al definir a las juventudes como un colectivo sociogeneracional lleva a incorporar en el análisis otros elementos. En primer lugar pluralizar el concepto tiene su sentido pues no es posible elaborar una representación homogénea y única del mismo. Esta acepción conduce a la influencia que tiene el contexto sociocultural en la construcción de la representación de los jóvenes. No es posible pensar a las juventudes determinadas por límites etarios ni tampoco generalizar su representación a todos sus congéneres por el sólo hecho de contar con el atributo de ser joven. Estas razones son las que llevan a pluralizar la denominación de la categoría y, al mismo tiempo, la influencia del espacio y el tiempo histórico en la construcción teórica del concepto.

El transcurrir evolutivo de las juventudes no resulta un tiempo exento de crisis. Aquella denominación que desde las ciencias sociales se mencionaba como moratoria social para identificar a aquella etapa sociogeneracional como el tiempo en que cual se dispondría de cierta dispensa para incorporarse a un mundo adulto, ha sido modificada en la sociedad contemporánea por las urgencias sociales y económicas. Es esta circunstancia precisamente la que resulta de la influencia del contexto histórico y social en el cual las juventudes tienen que desarrollar su existencia. Ello aleja a las juventudes, al igual que en la concepción de la vida cotidiana, de la situación de equilibrio permanente. Por el contrario, las demandas

sociales, económicas y culturales han colocado al colectivo sociogeneracional en la necesidad de buscar armonía en la elaboración de la subjetividad juvenil en medio de crisis sociales y políticas que los tuvieron como protagonistas de la historia de su tiempo.

Desde la segunda mitad del siglo XX, en Argentina en particular, las juventudes fueron actores importantes en aquellos años. Durante los sesenta y setenta la violencia que provenía del Estado y sus cómplices sociales desestructuró la vida cotidiana de las personas, apuntando de modo especial en las juventudes bajo el estigma de considerarlos “peligrosos” para la vida social de entonces. La violencia del Estado trajo miedo, terror y muerte para una generación cuyos sobrevivientes debieron padecer exilios externos o internos como consecuencia de la desestructuración que mostraba su vida cotidiana. A mediados de la década de 1980 las juventudes retornaron a su protagonismo con la ilusión que implicaba el renacimiento de la democracia pero antes de finalizar la década y bajo la presión de las corporaciones el gobierno de Raúl Alfonsín finalizó su mandato abriendo un distanciamiento de las juventudes hacia el mundo público y los dirigentes políticos y sociales. La década de 1990 colocó a la Argentina en sintonía con las políticas planteadas por el Consenso de Washington trayendo - como consecuencia de las privatizaciones y flexibilización laboral entre otros puntos- una agudización del desempleo, la pobreza y hasta la mercantilización de las relaciones sociales. Por entonces la situación de los jóvenes evidenciaba que casi cien mil -de quienes se hallaban entre los 15 y 24 años- estaban desocupados, mientras que sobre 6.5 millones de jóvenes un 40% vivían por debajo de la línea de pobreza.

Los primeros años del siglo XXI mostraron en el escenario político de Argentina un gobierno que se había presentado como la alternativa para superar la crisis socioeconómica y la corrupción ocurrida durante la década del noventa. Sin embargo el final del 2001 volvió a mostrar la violencia y las calles citadinas

fueron el espacio donde los habitantes salieron a expresar su repudio ante una clase política que no sentían sus representantes. Tras una sucesión de cinco ocupantes del sillón presidencial -cuyo límite no superó unas semanas- un tiempo de transición política se extendió hasta 2003 cuyo representante en el poder ejecutivo de entonces finalizó su mandato en medio de una crisis social y comprometido en la muerte de dos jóvenes. Por aquellos años 5 cada 10 jóvenes, se encontraba con dificultades de empleo, ya fuera por dificultades para conseguirlo o por un trabajo precario (Veza & Bertranou, 2011). A partir de 2003 sin entusiasmo masivo las juventudes parecían recuperar su visibilidad social. En octubre de 2010 falleció Néstor Kirchner y las juventudes parecieron retomar el interés por la participación social y política de modo masivo, de manera especial entre las agrupaciones cercanas al oficialismo.

Aquél breve recorrido histórico del país en las últimas décadas sólo tiene el sentido de mostrar el papel de las juventudes y la influencia del contexto social y del tiempo histórico en la construcción de la subjetividad. En ese marco la vida cotidiana de los habitantes mal podría lograr su equilibrio sin conflictos. Una actitud similar podría señalarse con relación al logro de la calidad de vida cuya presencia en los estudios sociales implicaba que los sujetos contaban con los satisfactores para sus necesidades básicas y podían pensar en otras necesidades sociales. Una sociedad en crisis y con graves dificultades socioeconómicas mal podría facilitar una vida cotidiana alejada de la extrañación y la perspectiva de lograr una adecuada calidad de vida.

Final abierto

Tras la breve reflexión teórica precedente respecto a las tres categorías que habíamos propuesto al comienzo: vida cotidiana, calidad de vida y juventudes la pregunta final sería ¿es posible que los jóvenes contemporáneos puedan construir una vida cotidiana habiendo logrado la conducción de la misma y, al mismo

tiempo, dispongan de la alternativa de contar con calidad de vida? En concordancia con los criterios mencionados en el análisis teórico precedente, una primera cuestión nos lleva a expresar que nunca es posible plantear respuestas generalizables a todo el colectivo sociogeneracional, aunque desde ya, desde el punto de vista de los derechos sociales es esperable que todos accedan a tales derechos: educativos, empleo, salud, justicia, entre otros. Ahora bien, ¿por qué razón no es posible la generalización al colectivo sociogeneracional? La respuesta es por la influencia del contexto y de la historia personal de cada sujeto, aquello que en términos hellerianos es tener en cuenta la ubicación que cada persona tiene en la división social del trabajo. Por consiguiente las razones que provienen del tiempo y del espacio mostrarán los márgenes de libertad con que cuenta cada sujeto. Sin embargo hay ciertas cuestiones que es posible y necesario tener en cuenta, más allá la estrecha vinculación con el ámbito que hace muchos años elegí para mis actividades profesionales: la educación y más específicamente el papel del conocimiento en el desarrollo vital de cada sujeto.

Como ya ha sido demostrado en estudios científicos, la posibilidad de acceder al conocimiento permite a las personas contar con herramientas cognitivas que favorezcan su inserción laboral en lugares apropiados a su formación, y por consiguiente tal situación favorece el acceso a la salud y al bienestar social y personal. La consecuencia de tales logros permite pensar que es posible lograr el empoderamiento ciudadano. Ahora bien, sin dudas que acceder a tales derechos sociales no siempre está libre de obstáculos. Las juventudes en particular, siempre han tenido que soportar sobre sí rótulos y estigmas que oscilan pendularmente desde percibirlos como “maravillosa juventud” hasta peligrosos imberbes.

Si bien tras el retorno a la democracia en Argentina, durante el gobierno de Alfonsín, se creó el Área de Juventud dependiente de la Secretaría de Desarrollo Humano y Familia del Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación que en

años posteriores fue adquiriendo otros matices y espacios institucionales, es necesario recordar que aún existen provincias en las cuales no se cuenta en su estructura formal con tales espacios destinados a las juventudes. Por consiguiente tampoco se plantean políticas sociales específicamente destinadas al colectivo sociogeneracional. Tal es el caso de la provincia de San Luis donde si bien en las políticas de empleo y las culturales las juventudes tienen una estrecha vinculación no son ellas su objetivo. En el caso del empleo vale mencionar el eje central de las políticas del sector del gobierno provincial como es el denominado Plan de Inclusión Social cuyo mayor porcentaje de beneficiarios, pues de eso se trata, de un plan social, corresponde al colectivo juvenil. Mientras que las políticas culturales han tenido una fuerte impronta de espectáculo (Castro, 2012).

Por estos días ha vuelto a retornar a la consideración pública, al menos mediática, el tema de la relación juventudes, delito y penalidad. Su debate requiere profundidad y seriedad en su tratamiento, lo cual excede este espacio. Sin embargo su mención procura mostrar la vulnerabilidad que rodea al colectivo sociogeneracional. Esta situación requiere del Estado contar con políticas sociales destinadas específicamente a las juventudes, superando actitudes de prebendas demagógicas y colocándolos como actores sociales que tienen derechos que les posibilita el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable. Desde esta perspectiva es indudable que quienes creemos en el papel del conocimiento como instancia de libertad y de crecimiento podemos colaborar con los jóvenes en la construcción de una vida cotidiana donde su conducción la aleje de la alienación y se torne un espacio para el logro de una verdadera calidad de vida.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Ediciones Grijalbo.

- Castells, M. (1997). *La era de la Información: Vol. 1. La sociedad red*. España: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1998). *La era de la Información: Vol. 2. El poder de la identidad*. España: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1998). *La era de la Información: Vol. 3. Fin de milenio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad :Vols.1 y 2*. Buenos Aires: Tusquest Editoriales.
- Castro, G. (1999). La vida cotidiana como categoría de análisis a fin de siglo. Mimeo.
- Castro, G. (2005). Los jóvenes y la vida cotidiana: elementos y significados de su construcción. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, 14(1). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Castro, G. (2010). Los jóvenes en la vida institucional. Más allá del clientelismo y el espectáculo. En F. Saintout (Comp.) *Jóvenes argentinos: pensar lo político*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Castro, G. (2012). *Los jóvenes y la vida cotidiana: Construcción de la subjetividad y la identidad social en sociedades con cambios socioculturales*. Tesis doctoral.
- Castro, G. (2013). *Jóvenes contemporáneos. La historia y la subjetividad*. La Plata. (en edición).

- Foucault, M. (1996). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Edición Traficantes de Sueños.
- Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana. Una aportación a la sociología socialista*. México: Gijalbo.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Heller, A. (1994a). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Heller, A. (1994b). *Políticas de la posmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. Barcelona: Ediciones Península.
- Lechner, N. (1980). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Lechner, N. (1987). El realismo político: una cuestión de tiempo. En N. Lechner (Comp.) *¿Qué es el realismo en política?* Buenos Aires: Catálogos.
- Negri, A. & Hardt, M. (2006). *Imperio*. España: Paidós.
- Organización Iberoamericana de Juventud. (2008). Documento de Trabajo: 2008. *Nuevos desafíos con las y los jóvenes de Iberoamérica*. Madrid.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1990). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.

Tonon, G. (2012). *Calidad de vida y satisfacción con la educación de posgrado: un estudio desde la mirada de los sujetos*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora: UNICOM

Veza, E. & Bertranou, F. (2011). *Un nexo por construir: jóvenes y trabajo decente en Argentina. Radiografía del mercado de trabajo y las principales intervenciones*. Buenos Aires: Oficina de País de la OIT para la Argentina

Capítulo 5

DESIGUALDADES HORIZONTALES, JUVENTUD Y RELIGIÓN. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN EL CONURBANO BONAERENSE (ARGENTINA).

Lía Rodríguez de la Vega³¹

*UNI-COM, Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina*

Introducción

Fitoussi y Rosanvallon (2010) señalan que si bien durante el siglo XX se creyó haber resuelto la cuestión social, con la instauración de los regímenes de protección social, el final de ese siglo sufrió los coletazos de la internacionalización de la economía y la crisis del estado de bienestar. De igual manera, apuntan que el malestar social existente no resulta solamente de una gran mutación económica en el mundo sino también de una crisis de orden antropológico, traduciéndose lo primero en conmociones socioeconómicas y aludiendo lo segundo, a los efectos del individualismo moderno. Agregan que las desigualdades se han incrementado, los ciudadanos las perciben con mayor claridad y que el peso de las mismas es captado en la actualidad en nuevos términos. Por su parte, Stewart, Brown y Mancini (2005) señalan que la mayoría de las mediciones y discusiones se producen en torno a las denominadas “desigualdades verticales”, que se refieren a aquellas existentes entre los individuos, mientras que se ignora a aquellas que existen entre los grupos, denominadas “desigualdades horizontales”, que se

³¹ Docente investigadora, Responsable del Área de Asia y África, UNI-COM, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. liadelavega@yahoo.com

relacionan con las cuestiones identitarias/de identificación que hacen a un grupo tal, en el marco de la diversidad cultural.

La consideración de las desigualdades remite a alguna perspectiva sobre el desarrollo, siendo el mismo concebido por Sen (2000) como un proceso de expansión de libertades, que constituyen un fin y un medio para él. Agrega, con respecto a la dimensión cultural de la vida humana, que las personas poseen diversas identificaciones con diferentes grupos, pero que ninguna de ellas constituye su identidad singular, siendo las mismas personas quienes deciden su importancia y preeminencia, atendiendo al contexto (Sen, 2007).

En este marco, Tonon (2006) señala la complejidad de definir la noción de juventud, en tanto las representaciones sociales que la población tiene de la misma, en cada momento histórico, forman parte del contexto social en que los y las jóvenes viven, condicionando sus vidas. Sostiene también que la juventud suele ser definida más por lo que no es o por lo que será algún día (Tonon, 2001 citada por Tonon, 2006), apuntando que los jóvenes no forman un grupo homogéneo y por lo tanto no cabe hablar de juventud en forma generalizada. Retoma a Urresti (1999), quien define a la juventud atendiendo a su convivencia con distintas generaciones en sociedades distintas y señala que es preciso comprender a los jóvenes en relación a la situación histórica y social en que viven, considerándolos más que actores, emergentes. Finalmente, Tonon (2006) propone un reconocimiento de la juventud desde la dignidad igualitaria para todas las personas.

En cuanto a la religión, cabe recordar que la modernidad trajo consigo el “dogma” de la secularización, que ha sufrido distintos embates en diversos trabajos. Cada vez más parece ser percibido que si bien la religión puede haber perdido importancia en distintas áreas de la vida social de las personas, no la ha perdido para ellas (Frigerio, 1995). Y al hablar de religiosidad, la misma es

entendida aquí como de naturaleza fundamentalmente social y alusiva a conocimientos doctrinales, valores y ritos, que rigen la vida del individuo que busca vincularse con lo divino, apareciendo asociada a una institución que promueve un cuerpo doctrinal y prácticas que buscan fomentar y permiten interpretar, la experiencia de lo espiritual (Rivera Ledesma, Montero López Lena & Zavala Jiménez, 2014).

Antecedentes

La producción de investigación sobre juventud es extensa y al respecto, Pérez Islas (2006), brinda un panorama ilustrativo acerca de la producción en América Latina. Más específicamente, diversos estudios abordan la cuestión de la juventud y la desigualdad (Carrasquer Oto, 1997; Mlatsheni & Rospabé, 2002; Escobar & Mendoza, 2005; Spencer, 2005; Picko & Fitzpatrick, 2006; Saraví, 2009, entre otros). En lo que hace a la temática, asociada específicamente a América Latina, Reguillo (2003) analiza la relación entre jóvenes y ciudadanía e intenta abordar las áreas más significativas para re-plantear el tema, señalando que la globalización está produciendo nuevos espacios de desigualdad (como el acceso a la cultura-mundo por la vía de las nuevas tecnologías de comunicación, las industrias culturales y los medios masivos, los procesos migratorios en que tienden a reproducirse las condiciones de marginación y exclusión de las comunidades de origen a las de destino, etc.) que se agregan y reconfiguran los ya existentes y que el atender a ellos resulta una condición necesaria para avanzar en la constitución de una ciudadanía globalizada especialmente importante para los jóvenes.

En lo relativo a las instituciones y las desigualdades, Swidler y Ardití (1994) se vuelcan hacia las organizaciones para responder cómo las desigualdades socio económicas estructuran las distinciones sociales. Por su parte Powell y Di Maggio (1991) plantean que las instituciones están interpenetradas por cualidades que se dan por sentadas y que ello legitiman las desigualdades prácticas rutinarias que

no son examinadas. Meyer y Rowan (1978) sostienen que las organizaciones mantienen legitimidad por su conexión con la estructura social y la confianza a ella asignada. Herzog (2012) sostiene que los grupos religiosos de jóvenes parecen responder a lógicas competitivas en un esfuerzo por mantener legitimidad y permanecer como relevantes en las vidas de los jóvenes. Mientras por un lado demuestran un compromiso hacia la lógica institucional de ideales religiosos, a través de determinados propósitos, misiones, etc., por otro, parecen acarrear consigo la lógica institucional del sistema educativo como la manera de enseñar y ser relevante para la juventud participante. Plantea que ello parece crear una competencia entre el modelo socialmente estratificado de educación juvenil y un deseo de promover acceso efectivo hacia ideales religiosos y que las teorías neo institucionales pueden ayudar a explicar de qué manera los grupos jóvenes religiosos pueden, sin intención de hacerlo, reproducir estilos de socialización desigual a través del uso de lógicas institucionales rivales.

También diversos estudios atienden a la relación de la juventud con la religión (McClain, 1978; Francis, 1997; Abu Ali & Reisen, 1999; Dudley, 1999; Parker Gumucio, 2000; Archer, 2001; Regnerus, Smith & Fritsch, 2003; McCullough & Willoughby, 2008, entre otros). Donahue y Benson (1995) dan cuenta de investigaciones que sostienen que la participación en grupos de jóvenes religiosos se relaciona a efectos positivos tanto en lo religioso como en la vida en general. En el contexto iberoamericano, Hopenhayn (2004) sostiene que, en base a las Encuestas Nacionales de Juventud realizadas en 2000 en Chile, Colombia, México y España -en poblaciones jóvenes con edades entre 15 y 29 años- se pueden observar las tendencias de la visión de los jóvenes acerca de la participación social y política. Entre las tendencias que menciona, a partir de tal observación, señala la de que ciertas prácticas culturales tradicionales, particularmente religiosas y deportivas, son las que concentran los mayores niveles de asociatividad, aún cuando la participación en estas prácticas culturales se halla condicionada por variables socio-económicas y de género. A pesar de los

procesos de secularización, la información provista indica que existen altos niveles de asociatividad en torno a las prácticas religiosas, principalmente católicas y, en segundo término, evangélicas.

En lo que hace a estudios específicos sobre desigualdad, juventud y religión, Herzog (2011) señala que la disponibilidad y tipo de programas religiosos para la juventud, en diferentes lugares, se relaciona con las desigualdades propias de esos contextos. En una línea similar argumenta Snell (2011). Keister (2003), por su parte, en un estudio relacionado a la temática, sostiene que el nivel de afiliación religiosa familiar y participación, que contribuye a modelar el ahorro y el comportamiento relativo a la inversión, ha sido poco estudiado. La religión puede afectar la acumulación de bienes indirectamente porque modela muchos de los procesos que determinan la riqueza familiar (estabilidad matrimonial, divorcio y fertilidad y otros asuntos como ganancias, educación, porcentajes de empleo femenino, trabajo, etc.) (Stryker, 1981; Lehrer & Chiswick, 1993; Lehrer 1996/1999; Wuthnow & Scott, 1997; Darnell & Sherkat, 1997; Sherkat & Ellison 1999). De igual manera sostiene que la religión puede también afectar directamente la posesión de riqueza porque modela valores y prioridades y es por ello que la considera relacionada a formas que resultan críticas en lo relativo a la acumulación de riqueza (y por lo tanto a la superación de la desigualdad en lo que a ello refiere).

A cuento de lo mencionado, cabe también señalar, aunque no sean específicos sobre la temática, diversos trabajos, en el marco de los derechos humanos, que buscan enfatizar la importancia de la libertad de elección en los sistemas religiosos y pueden ampliar el espectro de consideraciones en términos de desigualdades (An-Na'im, 1996; Tahzib-Lie, 1999; Nussbaum, 1997/2007/2008; etc.).

Desigualdades

Sen (1992) sostiene que lo fundamental en el análisis y valoración de la igualdad es “Igualdad, ¿de qué?” (p.7), siendo común a casi todos los enfoques referentes a la ética de las condiciones sociales, el desear igualdad de algo que ocupa un lugar importante en la teoría que lo plantea. En lo práctico, sostiene que la importancia de tal pregunta surge de la diversidad real de los seres humanos, en tanto pedir la igualdad en términos de una variable, resulta imposible, *de hecho* y no sólo *teóricamente*, el buscar la igualdad en términos de otra. En razón de esa diversidad, “la insistencia en el igualitarismo en un campo requiere el rechazo del igualitarismo en otro” (p.9).

Agrega que la capacidad de una persona para realizar las funciones que cree tienen valor, proporciona un punto de vista desde el cual valorar las condiciones sociales y ello a su vez permite una visión especial de la evaluación de la igualdad y la desigualdad. Por otro lado, apunta una cuestión de importancia cuando señala que la desigualdad de ingresos surge a menudo como el foco primario de atención en el análisis de la desigualdad, mientras que el alcance de la desigualdad real de oportunidades que las personas tienen que afrontar no puede deducirse inmediatamente de la magnitud de desigualdad de *ingresos*, porque aquello que las personas pueden o no hacer no depende sólo de su ingreso, sino también de la diversidad de características físicas y sociales que afectan sus vidas.

Fitoussi y Rosanvallon, (1997), por su parte identifican dos cuestiones centrales ante la pregunta de qué es la igualdad: “la idea de igualdad, en efecto, se enfrenta a dos tipos diferentes de diversidad: la heterogeneidad de los seres humanos y la multiplicidad de las variables en términos de las cuales puede apreciarse la igualdad” (p.104).

López Becerra (2011) apunta que cabe entonces el planteo de que la igualdad no es una situación dada en la sociedad sino un proyecto de los individuos y la sociedad que configura un modelo en el cual debe reconocerse las diferencias tanto internas como externas.

Stewart y Langer (2008), por su parte, señalan que las desigualdades horizontales son multidimensionales, incluyendo dimensiones política, económica y social y diversos elementos al interior de las mismas, agregando que tales desigualdades cobran importancia por distintos motivos tales como que las personas se identifican con su grupo y que el bienestar del mismo afecta a su vez, su identidad (Akerlof & Kranton, 2000 citados por Stewart & Langer, 2008), que pueden llevar a inestabilidad política (Gurr & Harff, 1994 citado por Stewart & Langer, 2008) y que afectan la eficiencia en razón de que el potencial de los grupos desfavorecidos no se desarrolla. Finalmente, hacen hincapié en la importancia que tiene el modo en que los grupos son entendidos, en razón de que los miembros de los diferentes grupos deben ser reconocidos como tales tanto al interior como al exterior de los mismos, si ellos han de tener consecuencias políticas y/o económicas (Stewart & Langer, 2008).

De las diversas dimensiones posibles, en el presente trabajo elegimos explorar la social, considerando cuestiones relativas a la educación, vivienda, salud, discriminación, contacto con otros grupos sociales, etc.).

Cultura e Identidad

Giménez (2005) señala la vigencia de la concepción simbólica de la cultura, siendo la misma entendida “como un conjunto de prácticas simbólicas dispersas y descentradas”, “como repertorio simbólico de estrategias de acción” (p.3).

La incorporación de la cultura por parte de los actores sociales, lleva al tema de la identidad, entendida como un conjunto de repertorios culturales interiorizados por medio de los cuales, los actores sociales marcan simbólicamente sus fronteras, distinguiéndose de los otros actores sociales, en contextos socialmente estructurados e históricamente específicos (Giménez, 2000).

Grimson (2012), por su parte, distingue entre cultura e identidad, entendiendo que lo cultural se refiere a las prácticas, creencias y significados rutinarios y sedimentados, mientras lo identitario alude a los sentimientos de pertenencia a un colectivo. Esto permite entender el desplazamiento de las fronteras culturales e identitarias, considerando que las mismas no siempre coinciden.

Por su parte, Restrepo (2010), apunta que las identidades son relacionales, produciéndose través de la diferencia, razón por la que las personas emiten prácticas de marcación del “nosotros” (y diferenciación de los “otros”), poniendo en evidencia que la identidad y la diferencia son mutuamente constitutivas. Señala también que las identidades refieren a la desigualdad y a la dominación, de modo que las prácticas de marcación mencionadas se hallan ligadas a la conservación o confrontación de diversas jerarquías sociales, políticas, etc.

Cabe por lo demás señalar que tanto la identidad individual como la colectiva, no tienen un carácter esencial sino más bien el de valor central en torno del cual los sujetos organizan su relación con el mundo y con los otros sujetos (Lipiansky, 1992).

Diversidad, identidad colectiva y el planteo de Sen

La diversidad comunitaria se evidencia en diferentes identidades al interior de la comunidad, que traducen las diferencias individuales y/o grupales al interior

de la misma. En línea con esa diversidad, las diferentes atribuciones sociales implican un elemento identitario, que puede hacerse más o menos visible en función de las circunstancias o de la importancia concedida a ello por las personas.

La identidad colectiva resulta así una construcción sociocultural que, siguiendo a Tajfel (citado en Giménez, 1997) posee tres características: a) la percepción que tiene el sujeto de su pertenencia al grupo, b) el ser consciente de que a esa pertenencia se la califica positiva o negativamente y c) el sentir cierto afecto derivado de la conciencia de dicha pertenencia. Es dable agregar a lo mencionado la configuración/reconfiguración de una memoria colectiva, paralela a la memoria biográfica del individuo.³²

Del mismo modo, a las características de distinguibilidad y diferencia, cabe sumar la persistencia de la identidad en el tiempo y el valor a ella asignado (Giménez, 1997).

Sen señala que “somos diversamente diferentes” (2007, p.11) y que el sentido de identidad, cuando es manifestado como excluyente, supone una percepción de divergencia tanto como de distancia de grupos diferentes. Sostiene que el reconocimiento de que las identidades son plurales, así como el hecho de asignar importancia más destacada a una identidad específica, no impugna la importancia de las otras identidades y que la persona debe decidir la importancia relativa que habrá de darle a esas identidades. Agrega que si bien una persona puede decidir que una identidad determinada es importante para sí e influir sobre ella para asumir una mayor responsabilidad por el bienestar de su grupo, eso no supone un motivo de solidaridad en las decisiones prácticas. Se puede entonces concluir que si bien la cultura resulta un determinante significativo de las

³² Halbwachs (1925, citado en Edelman, s.f.), sostiene que la memoria colectiva es aquella de los miembros de un grupo que reconstruyen el pasado a partir de sus intereses y del marco de referencias presentes, que asegura la identidad, valor y naturaleza grupal. Es normativa en el sentido que es como una lección a transmitir sobre comportamientos prescriptos del grupo.

identidades no es el único, sumándose a ello el hecho de que la cultura no permanece inmutable, no es un atributo homogéneo e interactúa con los otros determinantes, haciéndose necesario distinguir entre la idea de libertad cultural y la de la valoración de la conservación cultural (Sen, 2006).

Religión

Cook (2004, citado en Rivera Ledesma, Montero López Lena & Zavala Jiménez, 2014), destaca la falta de acuerdo existente acerca de la espiritualidad, apuntando trece componentes conceptuales en las distintas nociones sugeridas por diversos autores, entre ellos: la idea de que la espiritualidad no es religiosidad sino completud; la de que no es algo material, sino que enfatiza las relaciones interpersonales e “incluye trascendencia, humanidad, significado y propósito en la vida, autenticidad y verdad, valores, autoconocimiento, creatividad, conciencia y corazón, núcleo, fuerza, alma” (p.142), etc. La espiritualidad no se circunscribe a lo específicamente religioso (Rivera & Montero, 2008).

Rivera Ledesma, Montero López Lena & Zavala Jiménez (2014) señalan que la religiosidad es considerada de naturaleza fundamentalmente social y que alude a conocimientos doctrinales -marco conceptual de interpretación de la experiencia de lo divino-, valores, ritos, que rigen la vida del individuo que busca vincularse con lo divino y posee un carácter más directivo que la espiritualidad. De esta manera, la religión aparece asociada a una institución que promueve un cuerpo doctrinal, ritos y prácticas que tienden a fomentar, y permiten interpretar, la experiencia de lo espiritual³³.

En lo que se refiere a la Argentina, los datos suministrados por la Primera Encuesta sobre creencias y actitudes religiosas en el país, realizada en 2008, permite aproximarse a una sociedad que se manifiesta como una sociedad

³³ Heelas y Woodhead (2003/2008) apuntan que la transformación contemporánea de las formas religiosas consiste en una desintegración de las formas institucionales de la creencia y el ritual así como su posterior reinvención en torno a estructuras organizativas más o menos novedosas.

creyente: 9 de cada 10 habitantes del país creen en Dios; 4.9% no cree y 4% duda. Las mujeres se manifiestan más creyentes que los varones (93,6% y 88,3%); los ancianos aparecen como más creyentes que los jóvenes (96,7% y 85,1%); las personas sin estudio que los universitarios (95,7% y 84,5 %); las viudas que los divorciados. Los argentinos son, en su mayoría católicos (76,5% de los entrevistados), aunque puede verse un espacio confesional diversificado, 9% de los entrevistados se declara evangélico y 11% como indiferente (es decir, ateos, agnósticos y sin religión). Los demás entrevistados se dividen entre Testigos de Jehová (1,2%), Mormones (0,9%), y otras religiones (1,1%), entre las que podemos mencionar la Islámica, Judía, Espiritista, Budista, Umbanda o Africanista, etc. (Mallimaci; Esquivel & Giménez Béliveau, 2009).

El trabajo

Este trabajo aborda una exploración de desigualdades horizontales, sobre una muestra de tipo aleatorio simple de 210 hombres y mujeres, de entre 18 y 28 años, del Partido de Lomas de Zamora, del Conurbano Bonaerense³⁴ (República Argentina), atendiendo a su identidad religiosa. Se desagrega de la muestra total de 450 sujetos con quienes se trabaja en un proyecto de investigación (2013-2015)³⁵. Se trata de un estudio, transversal, descriptivo, que considera un instrumento organizado en dimensiones que incluyen variables socio-demográficas de medición de calidad de vida y de medición de desigualdades.

La población considerada

³⁴ El Conurbano bonaerense, zona periférica que rodea la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, está formada por 24 partidos densamente poblados y se caracteriza por un marcado deterioro social, siendo su particularidad más notoria el alto nivel de inseguridad. La brecha social se manifiesta a través de la presencia de barrios residenciales custodiados, de alto poder adquisitivo, contrapuestos a la pobreza, desocupación y dificultad de acceso a los servicios de salud básicos (Tonon, 2006).

³⁵ Proyecto *Calidad de Vida y Desigualdades: una propuesta alternativa para su estudio y medición*, Directora Dra. Graciela Tonon, Co-directora Dra. Lía Rodríguez de la Vega, Programa LOMASyT, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina.

De entre 210 encuestados, el 71.4% (150 de ellos) declara sostener una creencia, mientras que el 28.6% (60 personas), declara no tenerla. 132 personas declaran practicar una religión. 48.6% es católico (102 personas); 0.5%, evangelista; 11.9% pertenece a otra rama del Cristianismo; 0.5% se declara judío; 0.5%, mormón; 0.5% se declara devoto del Gauchito Gil. 36.7% declara no practicar una religión (77 personas) y 0.5% no responde³⁶.

De entre ellos, 94 personas de las que se declaran practicantes (71.3%) son mujeres (al igual que 45 de las personas que se declaran no practicantes -es decir, 58.5 %-) y 38 de quienes se declaran practicantes de alguna religión son hombres (28.8%), al igual que 31 de quienes se declaran no practicantes (40.3% de los mismos). Las edades de las personas consultadas oscilan entre 18 y 28 años, como mencionáramos.

Educación

En lo referido al nivel de educación, la mayoría de las personas dentro de la creencia mayoritaria en la muestra (Catolicismo) posee educación secundaria completa, al igual que la mayoría de los que se declaran no practicantes de ninguna religión (51 y 37 personas, respectivamente, que corresponden al 50% de los católicos y 48.1% de los no practicantes). Se encuentra entre los católicos más universitarios (de educación incompleta y completa), cuyo porcentaje es seguido de los universitarios que forman parte del grupo no practicante de ninguna religión.

Consultados acerca del motivo por el que no terminaron de estudiar, aunque la mayoría no lo da, aquellos que responden, refieren, como causa más habitual el

³⁶ Dado el peso porcentual de los grupos representados por católicos y no practicantes de ninguna religión en la muestra considerada, la mayoría de las referencias señaladas en las temáticas abordadas en este trabajo aluden principalmente a ellos.

hecho de trabajar. La mayoría de aquellos que no finalizaron sus estudios, manifiesta que le gustaría seguir estudiando (entre ellos, 54 católicos -53% de los mismos- y 40 no practicantes de ninguna religión -52 % de ellos-, etc.).

Trabajo³⁷ e Ingreso económico

De la muestra total, trabajan 139 personas -66.2% del total de encuestados- (entre ellas, 50 personas de los que no practican ninguna religión, es decir, 36% de quienes trabajan). De igual manera trabaja el 66.7% de los practicantes, que corresponde a 70.6% de los que se declaran católicos, 52% de los que dicen participar de otra rama del cristianismo y el devoto del Gauchito Gil.

En cuanto a las opciones que corresponden mejor a su realidad, la mayoría de los católicos manifiesta trabajar "Full time" (33 personas) o "Part time" -entre 8 y 29 horas semanales- (32 personas) -que representan juntos el 54% de los católicos-, sucediendo lo mismo, respectivamente, con 26 y 18 personas no practicantes de ninguna religión -que representan el 57.2% de los no practicantes-.

Ante la pregunta acerca de si son tratados con respeto en sus trabajos, 30 católicos (29.5% de los mismos) declararon que son tratados con respeto todo el tiempo, 19 (18.7% de los católicos), casi todo el tiempo y 15 (14.8%), la mayor parte del tiempo, mientras que de entre los no practicantes de ninguna religión, esas opciones se ven reflejadas, respectivamente, por 26, 11 y 10 personas (representando, el 33.8%, 14.3% y 13% de los no practicantes, respectivamente).

³⁷ Seguimos en esta temática a Castel (1995) que concibe el trabajo como un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social, señalando que existe una correlación profunda entre el lugar ocupado por un individuo en la división social del trabajo -así como su participación en las redes de sociabilidad- y los sistemas de protección que permiten asegurarlo frente a las eventualidades de la existencia.

En lo referente a si piensa que su ingreso económico es el adecuado a las necesidades de la familia, la mayoría de los católicos (57 personas -55.9% de los mismos-) y de los no practicantes de ninguna religión (39 personas -50.7% de ellos-) considera que el mismo es parcialmente adecuado. Y la mayoría de ambos grupos y de las otras religiones en general, considera que sería preciso agregar más de 1000 pesos al ingreso actual para satisfacer las necesidades familiares, mientras un porcentaje menor declara que ese agregado podría ser de entre 501 y 1000 pesos.

Discriminación sufrida

Consultados acerca de la discriminación en la vida en general, la mayoría de los católicos y de los no practicantes de alguna religión (65 católicos, que representan el 63.8% de los mismos y 47 personas no practicantes de ninguna religión, que representan el 61.1% de ellos) declara no haber sido discriminado. Por su parte, 35 católicos -34.4%- y 28 no practicantes de ninguna religión -36.4%- dicen que sí han sido discriminados.

Ante la pregunta acerca de si fueron discriminados por religión, solamente 2 católicos (sobre 102), 3 personas que declaran pertenecer a otra rama del cristianismo y otra persona que declara profesar una religión distinta de las mencionadas, declaran haber sido discriminadas por este motivo. Ninguno de los no practicantes declara haber sido discriminado por la temática religiosa.

La discriminación relacionada al empleo también fue explorada y en tal sentido, teniendo en cuenta que la mayoría de la población considerada (entre ellos, la mayoría de los católicos -85 personas que representan el 83.4% de los mismos- y de los no practicantes; 65 personas, que representan el 84.5% de ellos) buscó empleo, ante la consulta de si habían sido discriminados en tal búsqueda

por su religión, solamente 2 no practicantes de ninguna religión declaran haber sido discriminados por tal motivo.

Contacto con otros grupos culturales

Asociado a este tema, ante la pregunta de si disfruta del contacto con otros grupos culturales, la mayoría de los católicos (63 personas -61.8%-) y de los no practicantes (48 personas -62.4%-) señala que sí lo hace.

Mientras 41 católicos, 10 practicantes de otras ramas del Cristianismo, 1 practicante judío, 1 devoto del Gauchito Gil 1 evangélico y 24 no practicantes declaran disfrutar del contacto con otros grupos culturales, sin mencionar cuáles, otros encuestados señalan a “todas las comunidades” (18 personas), “inmigrantes sudamericanos” (15 personas), “inmigrantes latinoamericanos” (5 personas), “inmigrantes europeos” (1 persona), pueblos originarios (4 personas), “inmigrantes africanos” (1 persona, “comunidad judía” (1 persona) “comunidad hippie” (1 persona), “comunidad oriental” (1 persona), “extranjeros” (1 persona).

Grupos migrantes que movilizan desconfianza, rabia y/o miedo

Frente a la pregunta de si hay algún grupo inmigrante que le movilizara desconfianza, rabia y/o miedo, 72 católicos (70,5%) y 60 no practicantes (77,9 %), junto a 14 practicantes de otras ramas del Cristianismo, el mormón, el devoto de Gauchito Gil y el evangélico, sostuvieron que no existe un grupo que les movilice tales sensaciones.

Grupos que requieren de ayuda

Ante la pregunta de si hay algún grupo cultural que considere vulnerable y que debe ser ayudado, 65 católicos (63,7%) -junto a 8 practicantes de otras ramas

del Cristianismo, al practicante evangélico, mormón, judío, el devoto de Gauchito Gil, etc.- y 42 no practicantes (45,4%) consideran que sí, distribuyéndose tal idea en grupos tales como “todas las comunidades”, “inmigrantes sudamericanos” “inmigrantes latinoamericanos”, “pueblos originarios/comunidad indígena”, “gente en situación de calle, residentes en zonas de vulnerabilidad”, “personas con capacidades diferentes”, “madres solteras”, “comunidad africana”, “trabajadores explotados, etc.

Actividades solidarias

A continuación de la pregunta mencionada anteriormente, se preguntó si desarrollaban alguna actividad solidaria para ayudar a esos grupos, 84 católicos (82,3%) y 61 no practicantes (79,2%) señalaron que no lo hacen -al igual que 13 practicantes de otras ramas del Cristianismo, el devoto de Gauchito Gil, 1 practicante evangélico y 1 practicante de una religión que no mencionó-.

Aquellos que respondieron afirmativamente, señalaron, entre esas actividades, la “militancia”, la “asistencia social”, las “misiones al interior del país”, las “donaciones”, los “servicios comunitarios”, el “trabajo en comedores”, “talleres de apoyo escolar”, “participación en una fundación”, etc.

Satisfacción con su calidad de vida y con la de la comunidad en que vive³⁸

En cuanto a la satisfacción que tienen con su calidad de vida, considerando una escala de 1 a 10, quienes se declaran católicos, la expresan mayoritariamente entre 7 y 9 (69 personas, que representan el 67.7% de los mismos), al igual que los no practicantes de ninguna religión (53 personas, que representan el 68.9% de este grupo).

³⁸ En las escalas consideradas, 1 se refiere a “completamente insatisfecho” y 10 a “completamente satisfecho”.

En lo referente a la satisfacción con la calidad de vida de la comunidad en que vive, la mayoría de los católicos consultados oscila entre 6 y 8 (en una escala de 1 a 10), al igual que la mayoría de quienes se declaran no practicantes de una religión. El practicante judío ubica su satisfacción en 9, mientras que el devoto de Gauchito Gil declara una satisfacción de 5.

Notas Finales

Esta primera aproximación exploratoria a las identidades religiosas de los y las jóvenes (18-28 años), del Partido de Lomas de Zamora (Provincia de Buenos Aires, República Argentina), no evidencia a nuestro entender, espacios de desigualdades horizontales. En el único aspecto en que se observó una pequeña diferencia entre los grupos mayoritarios considerados, es acerca de si existe algún grupo que los encuestados consideren que requieren ayuda. A ese respecto, mientras la mayoría de los católicos considera que sí, solamente el 45,4 % de los no practicantes coincide con tal apreciación. Sin embargo, la mayoría de ambos grupos vuelve a coincidir en el desarrollo de tareas solidarias, que, en los casos de los practicantes, podrían estar asociadas, a la ayuda social dentro del ideario religioso (con valores como la caridad, el amor, la solidaridad, etc.) (Díaz Vera, Haz & Chía Chávez, 2012) y también con la relación entre religión y participación/compromiso (Beyerlein, Trinitapoli & Adler, 2011).

Atendiendo a la relación de la cultura y el poder y a la importancia que en ese marco tienen las identidades -en este caso, las colectivas- y las desigualdades, consideramos necesario continuar con distintas aproximaciones a la temática, en afán de repensar los espesores de estas relaciones.

La concepción del ser humano como un agente permite considerar su responsabilidad de asumir el diálogo (en el marco de sus diversidades) como una primera igualdad que posibilita además la convivencia en diversidad.

Considerando además, que las identidades se definen en contacto con los otros, más allá de la voluntad de diálogo entre distintos grupos culturales, la búsqueda de conocimiento, el intercambio de ideas y el surgimiento de nuevos interrogantes, creemos, puede aportar a ello, más allá de la tarea del Estado sobre la temática, propiciando todos el despliegue efectivo de una ética intercultural, que permita una reconstrucción discursiva al interior de todas las culturas en diálogo y una mayor posibilidad de mutuo conocimiento y comprensión (Rodríguez de la Vega, 2008).

Referencias bibliográficas

- Abu Ali, A. y Reisen, C. A. (1999). Gender Role Identity among Adolescent Muslim Girls Living in the U.S. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 18, 185-192.
- An-Na'im, A. A. (1996). *Toward an Islamic Reformation: Civil Liberties, Human Rights, and International Law*. Ciudad: Syracuse University Press.
- Archer, L. (2001). Muslim Brothers, Black Lads, Traditional Asians: British Muslim Young Men's Constructions of Race, religion and Masculinity. *Feminism & Psychology*, 11(1), 79-105.
- Beyerlein, K.; Trinitapoli, J. & Adler, G. (2011). The Effect of Religious Short Term Mission Trips on Youth Civic Engagement. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 50(4) 780-795.
- Carrasquer Oto, P. (1997). Jóvenes, empleo y desigualdades de género. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 11. Madrid: Serv Publ UCM.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. París: Gallimard.

Darnell, A. & Sherkat, D. E. (1997). The Impact of Protestant Fundamentalism on Educational Attainment. *American Sociological Review*, 62, 306-15.

Díaz Vera, D.; Haz, A. M. & Chía Chávez, E. (2012). Organizaciones sociales católicas y sus valores: expresiones y contradicciones. *Perspectivas, CEES-UC*, 12, 2-35.

Donahue, M. J. & Benson, P. L. (1995). 'Religion and the Well-Being of Adolescents. *Journal of Social Issues*, 51(2), 145-160.

Dudley, R. L. (1999). Youth Religious Commitment over Time: A Longitudinal Study of Retention. *Review of Religious Research*, 41, 110-121.

Edelman, L. (s.f.). Apuntes sobre la memoria individual y colectiva. Recuperado de <http://redsaluddhh.org/libros/ibropaisajesdeldolor/A>

Escobar C., M. R. & Mendoza, R., N. C. (2005). Jóvenes contemporáneos: entre la heterogeneidad y las desigualdades. *Nómadas*, 23, 10-19.

Fitoussi, J. P. & Rosanvallon, P. (2010). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.

Francis, L. J. (1997). Personality, prayer, and church attendance among undergraduate students. *International Journal for the Psychology of Religion*, 7, 127-132.

Frigerio, A. (1995). Secularización y Nuevos Movimientos Religiosos. *Lecturas Sociales y Económicas*, 7, 43-48.

Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En G. Giménez. *Teoría y análisis de la cultura* (pp.67-88). México: CONACULTA e Instituto Coahuilense de Cultura.

----- (1997). Materiales para una Teoría de las identidades sociales. *Frontera norte*. 9(18), 9-28.

Grimson, A. (2012). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Heelas, P.; Woodhead, L. et al. (2008). *The Spiritual Revolution. Why Religion is Giving Way to Spirituality*. Oxford: Balckwell.

Herzog, P. S. (2011). Contextual Inequalities in religion Youth Programming. *Review of Religious Research*, 53, 227-246.

----- (2012). Accidental Inequality: How Religious Youth Socilization Reproduces Social Inequality. *Sociological Spectrum*, 32, 291-308.

Hopenhayn, M. (Septiembre 2004). Participación juvenil y política pública: un modelo para armar. *En I Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población (ALAP)*. Caxambú- MG -Brasil.

Keister, L. A. (2003). Religion and Wealth: The Role of Religious Affiliation and Participation in Early Adult Asset Accumulation. *Social Forces*, 82(1), 173-205.

Lehrer, E. L. (1996). Religion As a Determinant of Fertility. *Journal of Population Economics*, 9, 173-96.

----- (1999). Religion As a Determinant of Educational Attainment: An Economic Perspective. *Social Science Research*, 28, 358-79.

Lehrer, E. L. & Chiswick, C. U. (1993). Religion as a Determinant of Marital Stability. *Demography*, 30, 385-404.

Lipiansky, E. M. (1992). *Identité et communication*. Paris: Presses Universitaires de France.

López Becerra, M. H. (2011). Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de paz. *Revista Paz y conflictos*, 4, 1-15.

Mallimaci, F.; Esquivel, J. C. y Giménez Béliveau, V. (2009). Creencias religiosas y estructura social en Argentina del siglo XXI. *Boletín de la BCN*, 124, 75-100.

McClain, E. W. (1978). Personality differences between intrinsically religious and nonreligious students: A factor analytic study. *Journal of Personality Assessment*, 42, 159-166.

McCullough, M. E. & Willoughby, B. L. B. (2008). Religion, Self-Regulation, and Self-Control: Associations, Explanations, and Implications. *Psychological Bulletin*, 135, 69-93.

Meyer, J. W. & Rowan, B (1978). The Structure of Educational Organizations. En J. W. Meyer & B. Rowan (eds.). *Environments and Organizations* (pp.78-109). New York: Wiley.

Mlatsheni, C. & Rospabé, S. (2002). Whys is Youth Unemployment So High and Unequally Spread in South Africa?. Development Policy Research Unit,

University of Cape Town (UCT), South Africa. Recuperado de <http://www.commerce.uct.ac.za/DPRU/WP65.pdf>

Nussbaum, M. (1997). Religion and Women's Human Rights. En P. Weithman (Ed.). *Religion and Contemporary Liberalism* (pp.93-137). Ciudad Notre Dame IN: University of Notre Dame Press.

----- (2007). Liberty of Conscience: The Attack on Equal Respect. *Journal of Human Development*, 8, 337-357

----- (2008). *Liberty of Conscience. In Defense of America's Tradition of Religious Equality*. New York: Basic Books.

Parker Gumucio, C. (octubre 2000). Cambios culturales y religiosidad en la juventud secundaria. Un estudio empírico en dos regiones de Chile. En "X *Jornadas sobre Alternativas Religiosas en América Latina. Sociedad y religión en el tercer milenio*", Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Pérez Islas, J. A. (2006). Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina. *Papers. Revista de Sociología*, 79, 145-170.

Picko, B. F. & Fitzpatrick, K. M. (2006). Socioeconomic Status, Psychosocial Health and Health Behaviours among Hungarian Adolescents. *European Journal of Public Health*, 17(4), 353-360.

Powell, W. W. & Di Maggio, P.J. (1991). Introduction. En W. W. Powell & P. J. Di Maggio. *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp.1-40). Chicago: University of Chicago Press.

Regnerus, M.; Smith, Ch. & Fritsch, M. (2003). Religion in the Lives of American Adolescents: A Review of the Literature. A Research Report of the National

Study of Youth and Religion. Chapel Hill: National Study of Youth and Religion , University of North Carolina at Chapel Hill. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473896.pdf>

Reguillo, R. (2003). Ciudadanías Juveniles en América Latina. *Ultima década*, 11(19), 11-30. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v11n19/art02.pdf>

Restrepo, E. (2010). Identidad: apuntes teóricos y metodológicos. En G. Castellanos Llanos; D. I. Grueso & M. Rodriguez (coord.), *Identidad, cultura y política. Perspectivas conceptuales, miradas empíricas* (pp.61-70). México: Honorable Cámara de Diputados-Universidad del Valle-Miguel Ángel Porrúa

Rivera Ledesma, A; Montero López Lena, M. & Zavala Jiménez, S. (2014). Espiritualidad, psicología y salud. *Psicología y Salud*, 24(1), 139-152. Recuperado de revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/download/728/1285

Rivera Ledesma, A. & Montero López Lena, M. (2008). Estructura de pérdidas en la adultez mayor: una propuesta de medida. *Salud Mental*, 3(6), 461-468.

Rodriguez de la Vega, L. (2008). Desarrollo, libertad, identidad y discriminación. En G. Tonón (comp.), *Desigualdades sociales y oportunidades ciudadanas* (pp.65-88). Buenos Aires: Editorial Espacio.

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

Sen, A. (1992). Nuevo examen de la desigualdad. Recuperado de <http://www.lcc.uma.es/~ppgg/libros/sen.html>

Sen, A. (2007) *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Editorial Katz.

----- (2000). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.

Sherkat, D. E. & Ellison, C. G. (1999). Recent Developments and Current Controversies in the Sociology of Religion. *Annual Review of Sociology*, 25, 363-94.

Snell, P. (2011). Just Reproduce After What I Taught You: Spatial Segregation of Religious Youth Socialization and the Reproduction of Social Inequality. *Youth & Society*, 43(3).

Spencer, N. J. (2005). Social equalization in youth: evidence from a cross-sectional British survey. *European Journal of Public Health*, 16(4), 368-375.

Stewart, F. & Langer, A. (2008). Horizontal Inequalities ; explaining persistence and change. En F. Stewart (ed). *Horizontal Inequalities and Conflict. Understanding group Violence in Multiethnic Societies* (pp. 54-84). London: Palgrave.

Stewart, F; Brown, G. & Mancini, L. (2005). *Why Horizontal Inequalities Matter: Some Implications for Measurement*. Crise Working Paper n° 19. Oxford: Centre for Research o Inequality, Human Security and Ethnicity, University of Oxford. Recuperado de <http://www.cpc.unc.edu/measure/training/materials/basic-me-concepts-portuguese/workingpaper19.pdf>

Stryker, R. (1981). Religio-Ethnic Effects on Attainments in the Early Career. *American Sociological Review*, 46, 212-31.

Swidler, A. & Ardit, J. (1994). The New Sociology of Knowledge. *Annual Review of Sociology*, 20, 305-329.

Tahzib-Lie, B. G. (1999). Women's Equal Right to Freedom of Religion or Belief: An Important but Neglected Subject. En C. W. Howland (ed.), *Religious Fundamentalisms and The Human Rights of Women* (pp.117-128). New York: Pargrave.

Tonon, G. (2006) Aproximación teórica al estudio de la calidad de vida de los y las jóvenes en el Conurbano bonaerense. En G. Tonon (comp), *Juventud y protagonismo ciudadano* (pp. 13-41). Buenos Aires: Espacio Editorial.

Wuthnow, R. & Scott, T. L. (1997). Protestants and Economic Behavior. En H. S. Sout & D. G. Hart (eds.), *New Directions in American Religious History* (pp.260-295). Oxford: Oxford University Press.

Capítulo 6

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE “CALIDAD DE VIDA” Y “PROYECTO DE VIDA” EN JÓVENES RURALES DE LA ALTA MONTAÑA ANDINA COLOMBIANA³⁹

Antonio José López López⁴⁰

CINDE-Universidad de Manizales, Colombia

La tradicional exclusión de la juventud rural andina

La reflexión que se pretende exige precisar aspectos relacionados con la problemática que da origen a la investigación titulada *Construcción social de juventud rural y políticas de juventud rural en la Zona andina colombiana* (López, 2010a), de la cual se derivan investigaciones subsiguientes. Esta se sintetiza en el hecho de que no obstante el compromiso constitucional de Colombia, de garantizar el ejercicio de los derechos fundamentales a todos los colombianos, y específicamente el derecho a participar activa y efectivamente en las decisiones que afectan o pueden afectar sus vidas, los jóvenes de la Alta montaña andina

³⁹ Este capítulo recoge y amplía partes de la ponencia titulada “Proyecto de vida y calidad de vida de los jóvenes rurales de la Alta montaña andina colombiana” presentada en el II Congreso Latinoamericano de UNI- COM: “Calidad de Vida en América Latina y el Caribe - IX Conferencia Internacional de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch y IV Jornada del Programa de Investigación en Calidad de Vida. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina, septiembre 16, 17 y 18 de 2013. Se fundamenta en hallazgos de la Investigación titulada Construcción Social de “Juventud Rural” y Políticas de Juventud Rural en la Zona Andina Colombiana, dirigida por la Doctora Graciela Tonon de Toscano y desarrollada al interior del Grupo de investigación en Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad de Manizales en Colombia. ajoselop33@hotmail.com

⁴⁰ Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Convenio CINDE - Universidad de Manizales. Docente de Posgrado en la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Par Académico del Ministerio de Educación y Par Evaluador de COLCIENCIAS en Colombia.

colombiana⁴¹, entre otros, son tradicionalmente excluidos en el proceso hacia la toma de decisiones que les afectan a ellos, sus familias y la comunidad de su entorno.

Pues bien, los hallazgos de esta investigación permiten abordar la reflexión sobre el significado que estos jóvenes le otorgan a su “calidad de vida” y a su “proyecto de vida”, como construcciones sociales en las que la familia, la escuela, el trabajo, la comunidad y el Estado median extraordinariamente.

El contexto de la investigación lo constituyen las comunidades campesinas del Altiplano Cundiboyacense, ubicado en la Cordillera Oriental, en las zonas altas del sistema andino colombiano, ecosistemas de montaña y páramo que alcanzan hasta 3.600 metros de altura sobre el nivel del mar, habitado por una población descendiente de la cultura chibcha cundiboyacense, una de las etnias más importantes del país. Lo conforman el Valle de Ubaté y Chiquinquirá en la transición limítrofe entre Cundinamarca y Boyacá, 2 de los 32 departamentos en que Colombia se encuentra dividida territorialmente.

El trabajo de campo o escenario de la investigación se adelanta en la subregión papera del Altiplano cundiboyacense, en donde nacen las aguas que abastecen los acueductos de Bogotá e importantes ciudades de Colombia y Venezuela, de amplia y variada producción agropecuaria, carbonífera y artesanal, que le distinguen como la región agrícola más importante del país respecto de la producción de papa⁴². Es una subregión de difícil acceso a tecnologías de

⁴¹ Por Alta montaña andina colombiana se entiende aquella que se encuentran por encima de los 2.700 metros sobre el nivel del mar, de población carente y necesitada en donde se adelanta una producción campesina tradicional derivada de la adopción pasiva e inadecuada del modelo agrario de la Revolución Verde, muy distinta a la producción comercial industrializada derivada de la adopción activa de este modelo en zonas planas como la zona de producción de caña de azúcar o de moderada pendiente como la zona de producción cafetera (López, A. J., 2010b, p.189).

⁴² La subregión papera del Altiplano Cundiboyacense cuenta con más 99.500 hectáreas sembradas que producen cerca de 1.800.000 toneladas de papa -más o menos 18 toneladas por hectárea-, de un total de 134.640 hectáreas sembradas en Colombia, que producen 2.833.795 toneladas; lo que significa, que en él se encuentra el 74% del área sembrada y cerca del 73% de la producción total del país (Fedepapa, 2010, pp.10-13). De otra parte, de las más 90.000 familias vinculadas a su explotación directa, cerca de 70.000 están en la subregión, generando aproximadamente 11 de los 15 millones de jornales al año; además, se constituye en la actividad que más utiliza los servicios de transporte terrestre, con más de dos millones de Toneladas al año, cifra que se incrementa con la movilización de los insumos requeridos (Fedepapa, 2010, p.9).

información y comunicación en razón a las condiciones topográficas descritas, por lo que sus centros poblacionales se encuentran entre las que el gobierno nacional define como de difícil acceso a servicios de telecomunicaciones (Departamento Nacional de Planeación, 2009).

Los hallazgos de la investigación, se reitera, permiten esta interpretación de la percepción que los jóvenes rurales inmersos en la subregión papera del Altiplano Cundiboyacense, en la Alta montaña andina colombiana, tienen sobre su Calidad de Vida y su Proyecto de Vida.

Los estereotipada “juventud” en las políticas públicas

La revisión de las estrategias contenidas en los planes de desarrollo implementados en Colombia, de 1950 hasta nuestros días, determinan excluyentes enfoques de juventud en sus políticas públicas.

Entre 1950 y 1970 es indudable el beneficio que durante sus primeros años de implementación trae la estrategia de Sustitución de Importaciones para Colombia. En efecto, se genera la mayor tasa de crecimiento y la menor inflación promedio anual de América Latina (Misas, 2001, pp.115-116), lo que también permite incrementos, modestos pero positivos, en el ingreso *per cápita* y una tasa promedio de inflación menor de la que presentan países vecinos, también con la menor fluctuación. En este período se formulan políticas sectoriales con intencionalidad hacia la juventud, como las de educación, en las que los jóvenes estudiantes, principalmente varones, se asumen como “los hombres del mañana”, “el futuro de la patria” o “la esperanza del futuro”, visiones que excluyen a los de sectores populares urbanos y sectores rurales, entre otros, quienes son

invisibilizados en relación con sus capacidades para acceder a una educación de calidad⁴³.

En 1968, con la creación del Instituto Colombiano para la Recreación y el Deporte (COLDEPORTES), se pretende brindar una respuesta por fuera del sistema educativo para ocupar el tiempo libre de los jóvenes a través de actividades de recreación y bienestar. Se le asigna la función de desarrollar y ejecutar los planes de estímulo y fomento de la educación física, el deporte, las actividades recreativas y de bienestar para la juventud. No obstante estas buenas intenciones, por la carencia de una “visión clara de generar efectivos espacios para el desarrollo juvenil” (Galán, 2000, p.12), no logra llenar las expectativas de contribuir al desarrollo y bienestar de la juventud, y en la práctica sólo mantiene esporádicos compromisos con organizaciones juveniles departamentales.

Entre 1970 y 1990 se implementa como estrategia de desarrollo industrial aquella que busca combinar la Sustitución de Importaciones con el Fomento a las Exportaciones a través del crédito de fomento impulsado por el Gobierno. El sector industrial se queda corto en relación a su compromiso de autofinanciación después de acceder al crédito, y distribuye la mayor parte de sus ganancias entre sus propios accionistas, utilizando nuevamente el crédito de fomento para hacer sus inversiones en un nuevo ciclo productivo. En efecto, “la autofinanciación, representó en ese período largo del 70 al 90, solamente el 26% de las ganancias y el resto iba a distribución de utilidades” (Misas, 2001, p.121). Esta situación deriva en la presencia recurrente de desempleo y restricción de divisas, insuficiencia alimentaria con efectos en el deterioro de los salarios y la calidad de vida, surgimiento de la agricultura comercial en detrimento de la de subsistencia y

⁴³ En 1930 la tasa de analfabetismo de la población en edad escolar es de 63%, la calidad es deficiente, la cobertura rural mínima y el sistema estaba en manos de la iglesia católica; en 1951 el analfabetismo cae del 37% al 8,6% pero se conserva por encima del 20% en la zona rural; de 1954 a 1964 la educación promedio aumenta muy poco, registrando en este último año sólo 3.3 años de educación promedio (Ramírez, 2001, p.501).

emergencia de la gran propiedad y firmas oligopólicas como resultantes de la creciente tendencia hacia la concentración de la riqueza (Corredor, 2001, p.28).

Las consecuencias sociales y políticas derivadas de este panorama no se hacen esperar: toma el poder una dictadura militar a finales de los cincuenta; posteriormente, en una excluyente decisión, se reparten el poder durante 16 años consecutivos, entre 1958 y 1974, dirigentes de los dos partidos políticos tradicionales a través de lo que se denomina “El Frente Nacional”; en los años setenta se consolida la presencia de la guerrilla y en los ochenta surgen los paramilitares y emerge y se fomenta el cultivo de drogas ilícitas cuyos dineros corrompen a funcionarios de las instituciones del Estado principalmente a los responsables de expedir las leyes para su control. Esta situación hace que se restrinjan los recursos destinados a la política social ante el incremento de los destinados a combatir las fuerzas insurgentes y la negativa a dar una salida política al conflicto armado por parte de quienes ejercen poder desde el gobierno.

La fuerza de las movilizaciones estudiantiles contra la exclusión política y el considerado excluyente modelo de desarrollo desata una fuerte represión de los organismos del Estado contra los estudiantes de las universidades públicas durante los años setenta y ochenta, a quienes se les concibe como trasgresores del orden social mientras que a los marginados de los sectores urbanos populares se les considera proclives a la drogadicción, prostitución, delincuencia, embarazos a temprana edad, y demás comportamientos alejados de las pautas normales establecidas en el orden social.

Los jóvenes de los sectores rurales, campesinos de agricultura tradicional, se consideran vulnerables, en alto riesgo de caer en el narcotráfico o de vincularse a los grupos alzados en armas. En este sentido, las políticas de los años ochenta buscan controlar, abatir o normalizar a los jóvenes cuyos comportamientos así lo amerite mientras que en las de los noventa en adelante, no obstante explicitar su

dirección hacia la juventud y ser formuladas en el marco del Estado social de derecho, prevalecen los mismos estereotipados enfoques tradicionales. Así se evidencia en la “Política Social para los Jóvenes y las Mujeres”, consignada en el Documento CONPES⁴⁴ 2626 de 1992, en la que no obstante explicitar la intención de asumir a los jóvenes como “potencialidad” que se requiere promover y no como vulnerabilidad o riesgo objeto de normalización, en la práctica los asume como vulnerables y en alto riesgo, a los cuales hay necesidad de normalizar desde los campos de la educación, salud, deportes y drogadicción.

Posteriormente, en el Documento CONPES 2794 de 1995, se reconoce por primera vez al joven colombiano como sujeto de derechos y deberes, y protagonista en la construcción de su proyecto de vida, asignándole al Estado la responsabilidad de garantizar el respeto de estos derechos y de generar condiciones para la participación y el ejercicio de la ciudadanía. Además, a través de la Ley 375 de 1997 o “Ley de Juventud”, se busca consolidar una política de Estado en relación con los jóvenes, no obstante, sus inconsistencias conceptuales dificultan el cumplimiento del objetivo de orientar políticas, planes y programas por parte del Estado y la sociedad civil para la juventud.

En efecto, la Ley identifica el “mundo juvenil” con “los modos de sentir, pensar y actuar de la juventud, que se expresan por medio de ideas, valores, actitudes y de su propio dinamismo interno” (Artículo 4, literal b), desconociendo la existencia de varios y diferentes “mundos juveniles” que conducen al reconocimiento de la pluralidad de culturas y de etnias existentes en el país. Además, “juventud” se reconoce en la Ley como “el cuerpo social dotado de una considerable influencia en el presente y en el futuro de la sociedad, que puedan asumir responsabilidades y funciones en el progreso de la comunidad colombiana”

⁴⁴ CONPES: Consejo Nacional de Política Económica y Social. Máxima autoridad de planeación en Colombia. Organismo asesor del Gobierno en todos los aspectos relacionados con el desarrollo económico y social del país responsable de coordinar y orientar a los organismos públicos encargados de la dirección económica y social, a través del estudio y aprobación de documentos sobre el desarrollo de políticas generales que se presentan en cada sesión.

(Artículo 4, literal a), desconociendo la existencia de diferentes “tipos de juventud” o de diferentes “juventudes” como resultado de su construcción social en contextos socioculturales particulares. Por si fuera poco, el artículo 4 de la Ley define al “joven” colombiano, para los fines de participación y derechos sociales de los que ella trata, como “la persona entre 14 y 26 años de edad”, en referencia a la combinación de los tradicionales enfoques etarios, desde la teoría formal, con los rasgos que distinguen el Paradigma de la modernización.

En 2003, a través de la Ley 812, se formulan las “Bases para el Plan Decenal de Juventud 2005-2015”, Política Nacional de Juventud que formula una serie de ejes estratégicos con los que busca la activa participación, acceso a bienes y servicios, y promoción de oportunidades económicas, sociales y culturales de los jóvenes. Enfatiza en su participación en la vida pública y en la consolidación de la solidaridad y la convivencia a través de la definición de estrategias que prevengan su vinculación a grupos armados ilegales y en la atención de aquellos que se desmovilicen, manifestando que “merece especial atención los jóvenes que viven en zonas rurales, los indígenas y los afrocolombianos” (Colombia Joven, 2004, p.41).

De otra parte, el tradicional abandono y exclusión del campesinado colombiano y de sus jóvenes rurales por parte del Estado conduce en el año 2013, a múltiples movilizaciones de miembros de los subsectores de la producción agropecuaria campesina y obviamente en diferentes territorios del país, hasta culminar en el denominado Paro Nacional Agrario del mes de agosto, en el que los campesinos del Altiplano Cundiboyacense son protagonistas.

En el mismo año el Congreso de la República de Colombia expide el Estatuto de Ciudadanía Juvenil mediante la Ley Estatutaria 1622 del 29 de abril de 2013, con consideraciones específicas orientadas a la juventud rural. En su artículo 1 describe el siguiente objeto:

Establecer el marco institucional para garantizar a todos los y las jóvenes el ejercicio pleno de la ciudadanía juvenil en los ámbitos, civil o personal, social y público, el goce efectivo de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico interno y lo ratificado en los Tratados Internacionales, y la adopción de las políticas públicas necesarias para su realización, protección y sostenibilidad; y para el fortalecimiento de sus capacidades y condiciones de igualdad de acceso que faciliten su participación e incidencia en la vida social, económica, cultural y democrática del país.

Este Estatuto de la Ciudadanía Juvenil, que según su objeto se constituye en un verdadero adelanto en el reconocimiento de los derechos fundamentales de la juventud, se encuentra en proceso de implementación por parte de las autoridades nacionales, departamentales y locales, y de reglamentación de la mayor parte de su articulado. Por esta razón se posterga el pronunciamiento en torno a los efectos de su expedición en los jóvenes rurales de la Alta montaña andina colombiana.

Marco referencial de la investigación

La Teoría Constructivista e Interpretativista del conocimiento

Epistemológicamente el estudio se fundamenta en el Interpretativismo al proponer una interpretación de la construcción de la sociedad y de la configuración de la identidad social sustentada en el constructivismo fenomenológico (Berger & Luckmann, 2001). En este sentido, la interpretación forma parte de un proceso continuo y dialéctico que se desarrolla en tres momentos: la externalización, en el que se construye un orden social constituido, a través de procesos de interacción social, en conocimiento social; la objetivación, momento en el que el orden social construido se objetiva ocultando su génesis humana en representaciones simbólicas y haciéndose extraño a las nuevas generaciones, y la internalización, en el que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización.

Desde el constructivismo fenomenológico, que orienta el estudio, la externalización se define a través de las categorías de habituación e institucionalización, mientras que la internalización lo hace a través de las de socialización primaria, secundaria y re-socialización. La habituación, que antecede a toda institucionalización, es un proceso que se identifica con las acciones que retienen los significados del individuo, los cuales se incrustan como rutinas en su “depósito general de conocimiento” (Berger & Luckmann, 2001, p.74), y permanecen disponibles y ahorran energías que les permiten el desarrollo de actividades con un margen mínimo de decisiones. La institucionalización surge cuando las acciones habitualizadas se tipifican recíprocamente entre tipos de actores, construyéndose en el curso de una historia compartida y no en un instante determinado, situación que hace imposible comprender qué es una institución si no se comprende el proceso histórico en el que ésta se produce. Las instituciones por el hecho mismo de existir, ajenas a cualquier mecanismo de sanción creado para su sostén, controlan el comportamiento humano al establecer pautas definidas de antemano que canalizan una dirección determinada, conformando el “control social” (Berger & Luckmann, 2001, p.76).

Estos fundamentos teóricos permiten modificar la concepción tradicional que identifica la adolescencia y la juventud como estados de transición hacia el futuro goce de derechos cuando se llegue a la mayoría de edad, o de preparación para asumir responsabilidades que permitan su integración a la sociedad. La ciudadanía, entonces, deja su carácter legal, para adquirir uno social y político en la familia, en la escuela y el trabajo, en donde se adelantan procesos de socialización primaria y secundaria, en los que niños, adolescentes y jóvenes adquieren pautas de comportamiento que conforman el control social, en este caso, en el contexto rural de la Alta montaña andina colombiana. Desde esta perspectiva, se plantea el papel que para los jóvenes rurales brindan la familia, escuela, el trabajo en sus distintas modalidades y el Estado a través de la gestión

pública, en la construcción de sus significados respecto de sí mismos, la vida que perciben como buena para ser vivida por ellos y proyecto de vida que les permite lograrla.

El joven rural como sujeto y actor social

El joven rural de la Alta montaña andina colombiana se asume, como “Sujeto” que está en capacidad actuar, opinar, contradecir, argumentar, construir proyectos de vida e imponerse metas para su logro. También se le asume como “Actor social” o protagonista fundamental del desarrollo de la comunidad rural en la que vive y convive en el día a día, es decir, como individuos que no solo tienen proyectos personales sino que intentan realizarlos en un entorno que comparten con otros actores, un “entorno que constituye una colectividad a la que él siente que pertenece y cuya cultura y reglas de funcionamiento institucional hace suyas, aunque sólo sea en parte” (Touraine, 1996, p.43). Desde esta perspectiva teórica es que se asumen los jóvenes de la Alta montaña andina colombiana, como “Sujetos” y “Actores sociales”, es decir, como personas válidas para ser consultados y tenidos en cuenta respecto de su percepción sobre sí mismos, su “calidad de vida” y su “proyecto de vida”.

Lo rural como bioespacio

Lo rural trasciende su consideración como un espacio físico y estático con el que se le identifica en el siglo XX, para orientarse como una entidad de dimensiones relativas, modificables, cambiantes, derivadas de su unión a expansiones y contracciones históricas y demográficas relacionadas con necesidades colectivas. Lo rural adquiere así una nueva centralidad al considerarse como “recipientes” o “contenedores” maleables y ajustables definidos como unidades concretas pero transitorias de ocupación humana (Fals Borda,

2000), cuyas actividades se manifiestan a través de expresiones de vida influenciadas por su historicidad.

Calidad de vida y su connotación psicosocial

Tradicionalmente se han tenido en cuenta connotaciones políticas, económicas y socioculturales para definir el concepto de calidad de vida, asumida como bienestar social, concepto elaborado por diferentes autores a finales del pasado siglo XX en consideración al entorno material que posibilita satisfacer necesidades de las personas (Bauer, 1966; Duncan, 1969; Smith, 1973; Andrews & Withey, 1976 y Michalos, 1980). En esta reflexión se considera que además de las connotaciones anteriores, fundamentalmente tiene una connotación psicosocial o subjetiva derivada de la evaluación que las personas hacen, en un momento determinado, de sus experiencias positivas o negativas, de sus situaciones actuales, de sus perspectivas futuras y de sus visiones globales de la vida en general reconocidas, estas últimas, como “satisfacciones vitales” (Tonon, 2006, p.18).

Hoy en día, investigaciones contemporáneas, abordan el entorno material asociado al social, y a la persona tradicionalmente concebida como “objeto”, como “sujeto” y protagonista de su accionar en beneficio propio y de su comunidad; de esta manera, viene surgiendo una nueva mirada teórica de calidad de vida que plantea una realidad social y política basada en el respeto de los derechos humanos, generando la necesidad de trabajar en forma integrada aspectos económicos, políticos, sociales y psicológicos (Tonon, 2008).

El Interpretativismo y la metodología del estudio

Metodológicamente la investigación acoge el principio de reflexividad, razón de ser de la investigación etnográfica, que enfatiza tanto en la “experiencia vivida”

por los jóvenes rurales de la Alta montaña andina colombiana, como en la experiencia y conocimiento del investigador, en el mundo de la vida cotidiana y en el mundo de las ciencias sociales, respectivamente. En este sentido, el investigador se integra al sistema sociocultural que estudia, forma parte de su estructura, interactúa como un elemento más de ella y reflexiona sobre las percepciones que elabora paulatinamente (Hammersley & Atkinson, 1994, pp.15 y 31). Todo ello, en su intención de comprender los significados que los jóvenes rurales de la Alta montaña andina colombiana, en este caso, otorgan a “calidad de vida” y “proyecto de vida”.

La experiencia vivida por los jóvenes rurales es compartida por el investigador en el trabajo de campo, conduciéndolo a una permanente reflexión sobre la incidencia de su participación y vivencia de la experiencia, en sí mismo y en los “jóvenes rurales” sujetos de estudio. Desde esta perspectiva, el oficio de la etnografía no es describir sino “reflexionar sobre la percepción que el investigador va construyendo sobre esa realidad” (Murcia & Jaramillo, 2000, p.71). En este caso, el investigador se apoya en la triangulación metodológica la cual retoma elementos de la *etnografía reflexiva* y perspectivas similares, y hace posible utilizar una pluralidad de enfoques y técnicas, metodologías y teorías para la comprensión de comportamientos y conductas que respondan a la complejidad de la problemática que se formula. En este sentido, la indagación se guía por un diseño emergente, “caracterizado por su construcción y reconstrucción en la búsqueda de la información” (Briones, 2002, p.12), el cual se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van obteniendo durante la marcha.

Sobre estas bases, inicialmente se elabora una encuesta que se aplica a una muestra representativa de 544 jóvenes rurales, hombres y mujeres, trabajadores y estudiantes, entre 16 y 29 años de edad, de la subregión papera del Altiplano cundiboyacense con el fin de elaborar su caracterización en el contexto de estudio. Posteriormente se aplican entrevistas en profundidad a una muestra

significativa de jóvenes rurales, de los cuales se presentan a continuación los relatos de algunos de ellos que permiten reflexionar sobre sus percepciones sobre “calidad de vida” y “proyecto de vida”.

Construcción social de “calidad de vida” y “proyecto de vida”

Los instrumentos aplicados en el proceso, historias de vida y entrevistas en profundidad, a hombres y mujeres, tres trabajadores y tres estudiantes, permiten describir la forma como ellos construyen sus significados sobre calidad de vida y proyecto de vida. En términos generales se guían por las características del contexto rural en el que se desenvuelven en el día a día y su injerencia y determinación en lo que perciben como bueno para vivir la vida de forma satisfactoria, la forma como la vida transcurre en realidad y la forma como ellos se asumen capacitados para lograr lo que consideran necesario para vivir esa vida, o para lograr lo que Sen (1996, p.56), denomina “funcionamientos valiosos”, como trazarse metas y construir proyectos y tratar de realizarlos.

Los jóvenes entrevistados en profundidad, hombres y mujeres, trabajadores y estudiantes, describen inicialmente sus percepciones sobre “lo rural” como un espacio que les brinda la oportunidad de satisfacer sus necesidades relacionadas con lo material y físico, lo individual y colectivo, y de alcanzar metas de corto, mediano y largo plazo que les hace posible lograr lo que ellos presentan como “salir adelante” en la vida. Esta es una expresión que identifican como un proceso de mejoramiento de las condiciones de vida que se logra en la medida en que las metas trazadas por ellos se van cumpliendo secuencial y paulatinamente.

En segundo término describen las percepciones derivadas de la evaluación que hacen de sus experiencias, situaciones actuales y visiones globales de la vida en general, en su camino a conseguir un propósito final que se obtiene cuando logran lo que ellos denominan “ser alguien” en la vida, para lo cual, además de

connotaciones materiales, tienen en cuenta fundamentalmente connotaciones psicosociales en el proceso hacia ese logro. Esta expresión la identifican como un proceso que permite alcanzar un fin último en la vida, un propósito final cuyo logro los acerca a su máxima realización y satisfacción, muy cercana a la felicidad.

Cuando los y las jóvenes rurales trabajadores “salen adelante”

Los y las jóvenes que se dedican a trabajar identifican “lo rural” como un medio que proporciona las condiciones físicas o materiales para vivir la vida, lo relacionan con el duro esfuerzo que deben hacer para lograr las metas que se trazan desde temprana edad cuando se integran a la sociedad a través del trabajo o la conformación de nuevos hogares independientes del de sus padres.

Un joven cultivador de papa de 26 años de edad, quien empieza a trabajar desde los 11 años y acumula una gran experiencia a su corta edad manifiesta:

Yo nací en la vereda de Páramo Alto, Tausa...Somos cuatro [refiriéndose al número de hermanos], dos mujeres y dos hombres... mis hermanas en la casa con mis padres, mi otro hermano por ahí trabaja así en el campo...En cuanto al estudio, el quinto de primaria nada más, mis hermanas sí son bachilleres, están haciendo la carrera de profesora, y mi hermano quinto de primaria y a trabajar en la tierra ...Mi papá es agricultor...mi mamá por ahí en la casa, ama de casa ...Ahorita en este momento, acá en esta vereda, tengo...más o menos unas 8 hectáreas [se refiere a 8 hectáreas sembradas en papa], porque por allá en Ladera Grande tengo como otras 20 hectáreas...unos 15 obreros. (H/Ed:26/Ta)⁴⁵.

Otro joven trabajador de una de las minas de carbón del municipio de Tausa, nacido en la vereda Sabaneque, describe partes de su historia:

⁴⁵ (H/Ed:26/Ta): Esta es la codificación que se utiliza en este capítulo y que acompaña los relatos en adelante. En ella [H] significa hombre; [Ed:26] edad del informante, en este caso, 26 años; E: estudiante, Ta: trabajador agropecuario, Tc: trabajador del comercio, Tm: trabajador de las minas, y Th: trabajadora del hogar.

Yo estudié hasta los 12 años y de ahí para adelante empecé a trabajar y a los 15 años me fui a vivir con mi mujer que es hoy en día ...empecé a trabajar de ahí en adelante; tengo tres hijos y trabajo en la mina...Soy cochero...hay 12 piqueros, entran y pican el carbón y yo voy y lo recojo en un coche. Yo trabajo a 90 metros de la superficie. (H/Ed:23/Tm).

Una joven trabajadora, propietaria de una pequeña tienda en la vereda Páramo Bajo del municipio de Tausa, con cuyos recursos espera continuar sus estudios profesionales, describe su historia de la siguiente forma:

Hice toda mi primaria, desde kínder, acá en el mismo colegio [se refiere al colegio de la vereda de Páramo Bajo], hasta once en la misma institución...siempre hemos trabajado para *salir adelante*...Conmigo somos siete [en referencia al número de sus hermanos], unos trabajan, otros están estudiando y unos ya están casados...y el resto trabaja en la agricultura, se dedican a la papa...Tengo mi pequeño negocio [una tienda de comestibles en la vereda] y Dios mediante el otro año empiezo a estudiar en Ubaté. (M/Ed:22/Tc).

Estos jóvenes trabajadores, hombres y mujeres, perciben lo rural como el espacio en el que deben trabajar duro, alejados de la presencia del Estado, para poder alcanzar las metas que les permitan “salir adelante” en la vida. En este sentido se muestran críticos de la escasa ayuda del gobierno, tanto para garantizar el derecho a la educación como al trabajo en la zona campesina, situación que les induce, desde temprana edad, a trazar metas de corto plazo que contribuyen al abandono de sus estudios y a la integración temprana a la sociedad; así lo manifiesta uno de ellos: “Yo vivo aquí en el campo, para qué estudio...o sea como que a uno se le baja la moral ¿para qué estoy estudiando, para qué?, si yo nunca voy a ser un profesional, entonces ¿para qué gasto plata en eso?” (H/Ed:26/Ta).

Estas percepciones respecto de las oportunidades de ser apoyado para estudiar son las mismas que comparten otros jóvenes rurales trabajadores: “Uno sale de quinto de primaria y lo primero que busca es conseguir trabajo en la

agricultura o en la mina, porque no hay más opciones...Aquí en este pueblo nunca lo apoyan a uno" (H/Ed:23/JoTm). Para las trabajadoras rurales la situación de la mujer es percibida como crítica: "No hay nada de oportunidades para los jóvenes, por eso muchas veces dicen, por ejemplo una de mujer...para qué estudiar si de todas maneras salen a ser amas de casa por lo que no hay oportunidades" (M/Ed:22/Tc).

De otra parte, la percepción sobre la incapacidad del Estado para garantizarles el derecho fundamental a la educación es la misma que perciben para garantizarles el derecho al trabajo rural. Es una acción oportuna y válida para las grandes producciones agrícolas tecnificadas de la zona plana y de mediana pendiente pero inexistente para la producción campesina de Alta montaña. En este sentido, en relación con las afecciones a la producción agrícola derivada de la variabilidad climática, un joven trabajador expresa:

Uno tiene los mismos derechos pero lo que pasa es que el Estado, el gobierno, no le colabora a uno porque uno no tiene nada, por ejemplo vamos a colaborarle a este señor que tiene esta finca y por decir el verano lo molestó, pero como uno no tiene nada, pues no le dan nada tampoco. (H/Ed:26/Ta).

Otro joven trabajador, no de la agricultura sino de la minería, tiene una percepción similar respecto de las acciones del gobierno en apoyo a la vivienda rural:

De vivienda, por ejemplo, uno necesita...Acá en el pueblo le dan a los del sector urbano 300.000 pesos, llega uno de las veredas y *alcalde necesito un subsidio, no hay, no hay*, simplemente apoyan a la gente acá del pueblo mientras que no apoyan a los de las veredas". (H/Ed:23/Tm)

Una mujer joven trabajadora del campo, por su parte, sintetiza el escaso interés que para el Estado tienen los jóvenes en lo rural: "Los del campo estamos

en manos de Dios, no le ponen interés, no veo que les interese la juventud del campo” (M/Ed:22/Tc).

Los y las jóvenes que se dedican a trabajar se fijan metas mediano relacionadas con lograr una mayor estabilidad económica que les permita brindar soluciones de trabajo a miembros de la comunidad rural en la que están inmersos, así lo uno de ellos expresa: “mis aspiraciones es tener por ahí mi finquita y darle empleo a la gente, así como en este momento” -Se refiere a tener propiedad sobre la tierra de cultivo pues a pesar de que sus cultivos son propios o en sociedad con otras personas, la tierra es alquilada-. (H/Ed:26/Ta).

La meta de mediano plazo para una de las mujeres rurales trabajadoras se relaciona, primordialmente, con contraer matrimonio y acceder a una carrera universitaria, en este sentido manifiesta: “Mi proyecto es, primero casarme, luego hacer una carrera de sistemas y si no es acá pues tocaría irnos para la ciudad” (M/Ed:22/Tc).

Las metas de largo plazo para los jóvenes trabajadores tienen que ver con el futuro de sus hijos, al manifestar su interés en que ellos estudien, sean profesionales y no sigan sus pasos involucrándose con el trabajo desde temprana edad. En este sentido manifiestan:

Mis hijos aspiro de que sean unos profesionales y que no sean iguales a mí, me moriré aquí...Que *sean alguien* en la vida y que ojalá no les toque arrancar papa como nos toca a nosotros sino que tengan buen estudio y tengan por ahí sus puestos, otra cosa que no sea poniéndole el cuerpo al sol y al agua. (H/Ed:26/Ta)

Esta percepción de sus metas de largo plazo es compartida por otros jóvenes trabajadores cuando expresan que “mi proyecto es tener bien a mis hijos, que estudien todos en la universidad y fueran unos profesionales” (H/Ed:23/Tm), o

cuando manifiestan “mi sueño es que mi hijo *salga adelante* o sea que tenga un buen futuro” (M//Ed:22/Tc).

Ahora, respecto de “lo rural”, los jóvenes trabajadores lo identifican como un espacio de libertad, pureza ambiental, paz y tranquilidad, de gente responsable y afectiva en donde se evidencian valores como el de la solidaridad entre los miembros de la comunidad. Así lo expresan uno de los jóvenes: “Aquí al menos se respira aire puro y se vive con más tranquilidad, es que eso siempre en la ciudad eso no, pues uno vive tan bien, o sea bien, o sea, para mí, el campo” (H/Ed:26/Ta). Una de las mujeres también comparte esta percepción cuando describe lo rural como un espacio de tranquilidad, seguridad y pureza ambiental pero también como un espacio en el que las actividades se orientan por la solidaridad entre sus habitantes: “El campo es más tranquilo, hay la naturaleza para uno salir para cualquier lado...igual las aguas son más limpias...Acá hay más libertad, más apoyo entre la familia, todos comparten, todos apoyan” (M/Ed:22/Tc).

Se han descrito hasta el momento las percepciones que tienen los jóvenes trabajadores respecto de las condiciones que brinda lo rural para lo que denominan “salir adelante” en la vida, las que difieren de la forma como lo perciben los jóvenes estudiantes que a continuación se describen.

Cuando los jóvenes rurales estudiantes “salen adelante”

Lo rural es percibido por los y las jóvenes dedicadas al estudio como un espacio en el que el Estado no ofrece ni garantiza la realización de todo aquello que consideran necesario para “salir adelante” en la vida. Muy contrario a Lo urbano, que perciben como un espacio en donde ofrece facilidades para ese logro, es decir, para obtener las metas que se trazan en la vida. Es el sitio en donde a los jóvenes urbanos se les facilita la realización de sus derechos, los mismos que a ellos también cobijan, pero que en el campo no logran realizar o se realizan de

forma parcial y deficiente. Así lo evidencian las afirmaciones de una joven estudiante de 16 años de edad, nacida en la vereda La Florida de Cucunubá, Cundinamarca, quien orgullosamente manifiesta su dedicación a los estudios y al trabajo:

Yo nací en el Hospital de Ubaté, estudié el kínder, entré de 4 años y medio, y luego entré a la Escuela Policarpa Salavarrieta, hice hasta 5 y ahorita estoy estudiando en el colegio Divino Salvador desde sexto [Instituciones de la ciudad de Cucunubá] mi papá trabaja en mecánica y agricultura..., así en lo que le salga, mi mamá es ama de casa... Empecé a trabajar hace 15 días más o menos los fines de semana y así..., trabajo en una panadería. (M/Ed:16/E).

Un joven estudiante de 17 años de edad, nacido en Zipaquirá y habitante de la Vereda Paramo Bajo del municipio de Tausa, trabajador y estudiante, simultáneamente, afirma:

Mi primaria la he hecho acá en el colegio de acá...continué la secundaria también ahí, se llama Colegio Básico Rural Páramo Bajo ...Mi papá es agricultor, siembra papa, y mi mamá es ama de casa pero también tiene sus vacas y eso, para verlas, para vivir de ello mejor dicho...ambos estudiaron hasta quinto de primaria. (M/Ed:17/JoE y Tc).

Por su parte una joven estudiante universitaria de 21 años de edad, nacida en Tausa y habitante de su vereda Paramo Bajo, quien estudia Ingeniería de Alimentos en la Universidad de la Salle de la ciudad de Bogotá, presenta su historia de vida de la siguiente forma:

Yo nací hace 21 años en Tausa...mis estudios de primaria los realicé acá en el colegio rural de Páramo Bajo una parte, y otra en el municipio de Tausa en el centro [se refiere a la cabecera municipal] La secundaria la realicé en el colegio la Presentación de Zipaquirá y luego ingresé a la Universidad de La Salle, estoy actualmente en noveno semestre de ingeniería de alimentos...Mi papá es agricultor y mi mamá ama de casa. (M//Ed:21/JoE).

La importancia de lo rural como espacio material y físico en la satisfacción de sus necesidades se expresa ligado al reconocimiento de las desigualdades que se viven respecto de lo urbano, con sentimientos de frustración al no poder realizar en lo rural los derechos que en lo urbano se evidencian realizados, así lo expresa una joven mujer estudiante:

Si se tuviera en cuenta al joven rural, pues no sería la misma educación como la que nos están dando, sino que sería la misma cosa que en la parte urbana. En la parte rural...por ejemplo hay un solo profesor para 5 cursos, no igual que en la parte del pueblo que por ejemplo hay un profesor para cada salón. Nos faltan profesores avanzados en inglés...en las aulas de sistemas casi no hay computadores...nos faltan muchos laboratorios, como el de química...las cosas que hay son conseguidas por nosotros mismos ya sea para recuperar logros o porque nos toca donarlos, pero casi no nos ayuda el Estado. (M/Ed:16/E).

Otra joven mujer expresa de forma similar: “A nivel de educación superior está muy olvidado, entonces pues eso afecta en parte la calidad de vida de las personas porque no tienen la oportunidad de tener unos trabajos que les den buenos ingresos económicos” (M/Ed:21/E).

Los estudiantes entrevistados relacionan la educación con la oportunidad de acceder a un mejor trabajo, distinto al de ser trabajador raso del agro o de la minería, y a este con mejores niveles de ingreso para lograr una mejor calidad de vida. Esta percepción, a pesar de no ser la misma de los jóvenes trabajadores, es coincidente con las aspiraciones que estos últimos tienen para sus hijos.

Respecto de las metas que se imponen los estudiantes para lograr “salir adelante” en la vida no son iguales a las de los trabajadores, pues no anhelan integrarse a la sociedad en forma temprana a través del trabajo, sino prepararse a través del estudio para una futura integración cuando adquieran la capacidad para hacerlo. Y, en caso de vincularse a un trabajo, lo asumen como algo temporal, un

medio que les permite acceder a unos recursos económicos para poder alcanzar la meta de culminar estudios profesionales. Para los y las jóvenes estudiantes entrevistados estas metas se logran solo con la obligante migración a la ciudad, en este sentido expresan:

Ya este año salgo [refiriéndose a la culminación de estudios intermedios de secundaria] y pues pienso continuar con mis estudios para no quedarme acá en el campo, salir a la ciudad a *buscar mejor vida*, mejor dicho. A mí me gustaría estar en la ciudad, estudiar mi electrónica, *salir adelante*. (H/Ed:17/E)

Similar percepción tiene una de las jóvenes estudiantes:

Aspiro este año graduarme con honores...el otro año seguir estudiando, de pronto hacer un curso...mientras que después trabajo y consigo plata para poder entrar a una universidad...Yo aspiro a irme de aquí porque acá como que la economía no es mucha que haya...el sueño que tengo es ser ingeniera de sistemas...sería en la Capital más que todo (M/Ed:16/E).

Por su parte una joven próxima a culminar estudios profesionales, expresa sobre sus metas futuras: “Terminar ahorita la carrera, de pronto hacer una especialización” (M/Ed20/E).

En relación con las metas posteriores a la culminación de sus estudios, los jóvenes estudiantes, hombres y mujeres, manifiestan su intención de regresar a lo rural, prestando sus servicios, ofreciendo empleos y creando empresa que beneficien a toda la comunidad rural de donde son oriundos. Así lo manifiestan:

Pues uno tendría que estudiar algo [en referencia a su estudio en la ciudad] y trabajar acá en el campo para desarrollar acá, seguir acá, adelante, en el campo, ayudar a las personas más necesitadas del campo...por ejemplo como ingeniero o algo así, para ayudar. (H/Ed:17/E)

En este mismo sentido, expresan la intención de regresar y trabajar en lo rural:

Montar una empresa pero con cosas relacionadas con el campo, digamos con la papa a nivel industrial, pues para fomentar la industria acá en Colombia...El desarrollo rural sería como implementar que las personas tengan la oportunidad de estudiar pero que apliquen sus conocimientos en la misma parte rural, que creen empresas o cosas que beneficien la parte rural para que haya un desarrollo. (M/Ed:21/E).

“Ser alguien” como consolidación de un Proyecto de Vida Rural

Las percepciones de los jóvenes rurales, hombres y mujeres, trabajadores y estudiantes, permiten identificar cómo construyen el conocimiento sobre el “ser alguien” en la vida, para lo cual se imponen modelos a seguir generalmente personas mayores a quienes consideran ejemplos de vida. Así lo expresa un joven trabajador en relación con el reconocimiento que hace de su padre:

Mi papá...fue el que me enseñó a trabajar...él fue mi profesor o seguirá siendo mi profesor porque de todas maneras yo creo que nunca voy a llegar a la altura de él...ojalá algún día llegue a ser igual a él. (H/Ed:26/Ta).

El reconocimiento, admiración y respeto que manifiesta este joven trabajador Fernando hacia su padre, a quien identifica como un guía o modelo a seguir en la vida, es coincidente con las afirmaciones de un joven estudiante:

Uno se guía más por las personas que son más responsables...es como una guía, como un ejemplo para uno *salir adelante* y para uno rehacer su vida...Unas personas ya son más pulcras, más honestas y uno se guía es por ellas, uno dice aquella persona es buena gente, hay que ser honrado, todo eso. (H/Ed:17/E).

Evidentemente perciben los jóvenes entrevistados, que una persona llega a “ser alguien” en la vida cuando su comportamiento al interior de su comunidad se constituye en ejemplo a seguir, en una guía a imitar por su honradez, honestidad, pulcritud en su trabajo y buen comportamiento como persona, miembro de familia y de su comunidad. Ser alguien en la vida, entonces, es ser reconocido por los otros, tener conciencia de ese reconocimiento y reconocerse a sí mismos, como ejemplo a seguir en toda la comunidad. En este sentido un joven estudiante expresa: “Ser alguien en la vida para mí sería ser buena persona con toda gente, que uno llegara a este pueblo y todo mundo lo saludara dijera allá va tal y tal persona” (H/Ed:23/Tm).

Ahora, reconocerse o asumirse como alguien en la vida y ser asumido como tal por la comunidad rural en la que una persona se encuentra inmersa, permite lograr su realización, su máxima satisfacción y acercarse a la felicidad. Así lo expresan los jóvenes rurales sin distinción de su ocupación u oficio:

El ser alguien en la vida es lo que a uno le ayuda a ser feliz, es como ser uno un buen chico yo creo, o sea ser un buena persona, porque si uno es como mala persona uno no es feliz...tiene como mejor amistad para el lado que salga, uno es feliz, tiene amigos, todo eso. (H/Ed:17/E).

“Pues la felicidad es como sentirse uno bien consigo mismo, con el entorno que le rodea, estar a gusto con el entorno” (M/Ed:21/E).

“Calidad de vida es ser feliz [se refiere a tener calidad de vida], es ser uno buena gente, tener uno los amigos para poder hablar y poder colaborarle a la gente...y en su hogar ser responsable con todo lo que se necesite” (H/Ed:26/Ta).

Como se puede apreciar, la Calidad de Vida Rural se percibe como el logro de metas permanentes que la vida cotidiana impone, es salir adelante respecto del cumplimiento de metas cuyos logros permiten, según los jóvenes rurales, salir

adelante en la vida. Para ello, trascienden la consideración de lo rural como espacio que brinda condiciones para satisfacer necesidades materiales que les permite “salir adelante”, para considerarlo como bioespacio que proporciona la posibilidad de alcanzar un propósito superior que solo se logra cuando adquieren la capacidad para reconocerse a sí mismos y ser reconocidos por los demás como lo que ellos designan como “alguien en la vida”.

Categorías que emergen del proceso investigativo

La entrelazada red de significaciones construidas por los jóvenes rurales de la Alta montaña andina colombiana, hombres y mujeres, trabajadores y estudiantes, derivada de sus prácticas culturales y de su interacción y experiencia en el día a día, permite una interpretación que hace posible establecer, a manera de conclusiones, una nueva dimensión temática en la que se vislumbra, no obstante la evidencia de puntos de encuentro entre ellos, la posible existencia de dos tipos diferentes de juventud, derivadas de su ocupación en el trabajo rural o en la educación: Juventud rural trabajadora y Juventud rural estudiantil. En este sentido ambos, trabajadores y estudiantes, construyen su “calidad de vida rural” en la medida en que logran sus metas de corto y mediano plazo, lo que les produce satisfacción y les abre el camino hacia metas posteriores más complejas.

El logro de cada una de estas metas de corto y mediano plazo lo identifican como “salir adelante” en la vida, avanzar en ese difícil camino de la vida cuya ruta les acerca a una meta última en la que se sienten realizados, es decir, en la que logran un fin último entendido como la consolidación de todos sus propósitos, la máxima satisfacción con la vida, el mayor acercamiento a la felicidad: la realización de su Proyecto de Vida.

Perentoria social y Moratoria social rural

Los jóvenes rurales que se dedican desde temprana edad al trabajo como los que se dedican al estudio, buscan el logro de metas permanentes que ellos en su vida cotidiana se imponen, pero esa búsqueda la hacen por caminos diferentes. El trabajador a través de una prematura integración a la sociedad por medio de su vinculación laboral rural, en la búsqueda de metas subsecuentes relacionadas con la conformación de un nuevo hogar diferente al de sus padres, en una especie de “perentoria social” (López, 2010b). El estudiante, con el aplazamiento voluntario de esa integración a la sociedad hasta adquirir las capacidades para ello a través del estudio, en una especie de “moratoria social rural” (López, 2010b).

Pero los jóvenes rurales, tanto los que se integran tempranamente a la sociedad a través del trabajos y se imponen metas como la de formar un nuevo hogar y construir una nueva familia, como los que aplazan esa integración y se trazan metas como salir adelante en su educación y ser profesionales, tienen una meta superior para lo cual se exigen obtener las metas anteriores, un fin último cuyo logro les genera una máxima satisfacción y les acerca a la felicidad: el ser reconocidos y reconocerse a sí mismos como “alguien en la vida”. El ser alguien en la vida rural lo asumen como ser un modelo de vida, un ejemplo a seguir por sus hijos y los hijos de los otros, no está vinculado a las posesiones materiales o intelectuales sino al respeto y admiración que genera para la comunidad de su entorno toda una trayectoria como hombre de bien.

Calidad de Vida y Proyecto de Vida

Se ha hecho explícito hasta el momento, como los significados que construyen los jóvenes rurales en torno al logro de sus metas de corto, mediano o largo plazo, permiten identificar el alcance de cada una de ellas como una manera de “salir adelante” en la vida, en un tránsito constante hacia metas posteriores. Pues bien, cada una de estas metas adquiere un carácter individualista ligado a la autonomía en la que prevalece la idea de realización personal; así, los jóvenes se

configuran como sujetos, capaces de discutir, proponer, argumentar, elegir y tener metas o proyectos propios. Las satisfacciones que perciben cuando alcanzan cada una de estas metas son satisfacciones con la vida, derivadas de vencer obstáculos que la hacen percibir como una buena vida.

La calidad de vida rural se puede definir entonces, desde la percepción de los jóvenes rurales de la Alta Montaña Andina Colombiana, como el logro de metas permanentes que la vida cotidiana les impone. Es en este sentido que las metas logradas a corto, mediano y largo plazo permiten salir adelante en la vida. Pero el trascender la consideración de lo rural como espacio que proporciona las condiciones para satisfacer necesidades materiales que les permite salir adelante, para considerarlo como un bioespacio que proporciona la posibilidad de alcanzar un propósito superior al de las metas logradas, solo se logra cuando alcanzan su proyecto de Vida, es decir, cuando se adquiere conciencia del reconocimiento que los miembros de su comunidad rural como ejemplo de vida a seguir por sus hijos y por los hijos de sus hijos.

En efecto, cuando van logrando esas metas y se acercan paulatinamente a su propósito final de “ser alguien” en la vida, trascienden el carácter individualista para adquirir uno colectivo en el que prevalece la protección de los derechos, la idea de realización social y cultural. Es cuando se configuran como actores sociales, es decir, cuando son reconocidos por quienes formulan las políticas públicas sociales y de desarrollo social como agentes importantes del desarrollo rural y adquieren conciencia -conciencia ciudadana, al decir de Touraine (2000)-, de ese reconocimiento.

Pero su configuración como sujetos, al reconocerse capacitados para elegir y tener metas y proyectos propios, es decir, capacitados para ser protagonistas de su propio desarrollo, o ser reconocidos y tener conciencia de ese reconocimiento como actores sociales o protagonistas del desarrollo de la comunidad en la que

conviven en el día a día, no implica la realización de su Proyecto de Vida, pues falta el logro de una meta superior, un fin último, el que consideran su verdadero Proyecto de Vida: el ser reconocidos por la comunidad rural como un ejemplo de vida y ser conscientes de ese reconocimiento. Es cuando sienten una gran satisfacción muy cercana a la felicidad, la que se experimenta con situaciones tan sencillas como la de llegar al pueblo y con admiración, respeto y aprecio “todo mundo lo saludara, dijera allá va tal y tal persona...” (H/Ed:23/Tm).

Proyecto de vida en los jóvenes rurales de la Alta montaña andina colombiana se puede definir entonces como su concientización respecto del reconocimiento que la comunidad rural en la que se encuentra inmerso le brinda como un modelo de vida a seguir. Es un reconocimiento que se logra muchas veces sin proponérselo y sin que sus acciones así lo pretendan, lo que hace que sus pares en el espacio rural e incluso sus hijos y los hijos de los demás jóvenes, lo interiorizan, lo hacen suyo y luchan también por lograrlo. En efecto, el firme propósito de reconocerse y ser reconocidos que ellos asumen como “ser alguien” en la vida, motiva al joven rural en su trabajo y en su estudio. Además, la intención de que sus hijos tengan “un buen futuro” no es otra cosa diferente a la intención de lograr que ellos también logren “ser alguien” en la vida. En este sentido, la débil relación entre el estudio alcanzado por los padres y el alcanzado por los hijos se traduce, hacia el futuro, en una relación en la que el estudio de los hijos es muy superior al de sus padres en razón al proyecto que busca que sus hijos se configuren como “alguien en la vida”.

El ser un objetivo de largo plazo y ser interiorizado de generación en generación, los jóvenes de la zona andina colombiana, ven a sus hijos, a sus pares y a las otras personas, como Sujetos que hacen los mismos esfuerzos que hacen ellos para asociar su participación en el globalizado mundo actual, con su experiencia personal y colectiva. En este sentido, la relación del joven rural con los “otros”, no es una relación basada en la pertenencia a la misma cultura campesina

o a la misma sociedad rural, sino establecida en la común intención de “ser alguien” como Proyecto de Vida.

Referencias bibliográficas

Andrews, F. M. & Withey, S.B. (1976). *Social Indicators of Well-Being: Americans Perceptions of Life Quality*. Nueva York: Plenum Press.

Bauer, R. (1966). *Social indicators*. Cambridge: M.I.T. Press.

Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Colombia Joven. (2004). *Política nacional de juventud. Bases para el plan decenal de Juventud 2005-2015*. Bogotá: Departamento Administrativo de la Presidencia de la República

Corredor, M. (2001). La modernización inconclusa. En G. Misas Arango (ed.), *Desarrollo económico y social en Colombia. Siglo XX*. (pp.15-37). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Departamento Nacional de Planeación (2009). *Lineamientos para implementar el proyecto satelital de comunicaciones de Colombia*. Documento CONPES 3579 del 25 de marzo de 2009. Bogotá: DNP

Duncan, D. (1969). *Toward social reporting: Next steps*. Nueva York: Russell Sage Foundation.

Fals Borda, O. (2000). *Acción y espacio. Autonomías en la nueva República*. Bogotá: Tercer Mundo.

Fedepapa (2010). Acuerdo de competitividad de la cadena agroalimentaria de la papa en Colombia. Recuperado de <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.fedepapa.com%2Fwp-content%2Fuploads%2Fpdf%2FACUERDO-COMPETITIVIDAD-CADENA-AGROALIMENTARIA-PAPA.pdf&ei=dBInUryrBeiysQSDh4GgDw&usg=AFQjCNGSdluDALd20Ki1khlIU10SwJs78A&sig2=B0StrWr1m91cHdp0ux1bzA>

Galán, J. M. (2000). *Los jóvenes construyen un nuevo país. Políticas y programas*. Bogotá: Viceministerio de la Juventud-Memoria de Trabajo.

Misas, G. (2001). De la sustitución de importaciones a la apertura económica. La difícil consolidación industrial. En G. Misas Arango (ed.), *Desarrollo Económico y social de Colombia. Siglo XXI*. (pp. 111-134). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

López, A. (2009). Juventud rural, calidad de vida y políticas de juventud en la Zona Andina Colombiana. *Hologramática*, 1(11), 61-84. Recuperado de http://www.cienciarred.com.ar/ra/usr/3/474/hologramatica11_v1pp61_84.pdf

López, A. J. (2010a). *Construcción social de "juventud rural" y políticas de juventud rural en la Zona andina colombiana*. Tesis Doctoral. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Biblioteca virtual. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Colombia/alianza-cinde-umz/20091215041213/tesis-lopez.pdf>

López, A. J. (2010b). Perentoria social y moratoria social rural: aproximaciones a la comprensión de juventud rural. *Universitas Humanística - Revista de*

Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana, (70), 187-203. Recuperado de http://universitas-humanistica.javeriana.edu.co/imagenes/revista/d8b_10Lopez.pdf

Michalos, A.C. (1980). *North American Social Raport: A comparative Study of the Quality of Life in Canada and USA from 1964 to 1974*. Dordrecht: Reidel Publishing Company.

Ramírez, G. C. (2001). Desarrollo económico y social en el siglo XX, población e indicadores sociales. En G. Misas Arango (ed.), *Desarrollo Económico y social de Colombia. Siglo XXI*. (pp. 481-514). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

República de Colombia (2011a). Gobernación de Boyacá - Fondo para el Financiamiento del Sector Agropecuario (FINAGRO) - Instituto Geográfico Agustín Codazzi (2012). Departamento de Boyacá Colombia. Ubicación, extensión, límites y actividades productivas. (Consulta del 14 de junio de 2013) <http://www.todacolombia.com/departamentos/boyaca.html>

Sen, A. (1996). Capacidad y bienestar. En M. Nussbaum & A. Sen (Comp.), *La calidad de vida*. (pp.54-83). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Tonon, G. (2008). Investigar la calidad de vida en Argentina. *Revista Psicodebate 8. Psicología, Cultura y Sociedad*, 141-151.

Tonon, G. (2006) *Juventud y protagonismo ciudadano*. Bs. As. Espacio Editorial

Touraine, A. (1996). Juventud y democracia en Chile. *Revista Iberoamericana de Juventud*, (1), 36-48.

Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 7

DESPLIEGUE DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA DE LOS Y LAS JÓVENES EN EL CONTEXTO DEL MODELO DE NACIONES UNIDAS

Ofelia Roldán Vargas⁴⁶

Alejandra María Castaño Palacio⁴⁷

Diana Marcela Duque Zapata⁴⁸

CINDE, Medellín, Colombia

Introducción

Este capítulo da a conocer los resultados de la investigación denominada *Despliegue de la subjetividad política de los y las jóvenes en el contexto del Modelo de Naciones Unidas*, que se realizó en tres instituciones educativas públicas y privadas del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, Antioquia, Colombia. El estudio forma parte de la producción investigativa del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio CINDE - Universidad de Manizales.

Con apoyo en la Teoríapreciativa, propuesta e impulsada por David Cooperrider (2005), se hace un acercamiento positivo a las instituciones en las que se implementa el Modelo de Naciones Unidas, como estrategia educativa, con el propósito de develar su potencial en términos del despliegue de la subjetividad

⁴⁶PhD en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, convenio Universidad de Manizales, CINDE y Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo y CLACSO. Directora de CINDE Regional Medellín. oroldan@cinde.org.co

⁴⁷ Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano convenio Universidad de Manizales -CINDE Medellín. Docente de inglés de la Institución Educativa Andrés Bello. alejandramariacp@gmail.com

⁴⁸ Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano convenio Universidad de Manizales -CINDE Medellín. Docente de Ciencias Sociales Colegio Colombo Británico Envigado. dianamarceladuque@gmail.com

política de los y las jóvenes; entendiendo que las buenas prácticas que a propósito de él se implementen pueden ser mucho mejores si se logra develar qué es lo que las hace exitosas o dicho de otra manera, cuál es su núcleo positivo y qué expectativas o sueños de desarrollo tienen asociados.

El Modelo de Naciones Unidas comenzó a aplicarse como experiencia educativa en el año 1948, en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de Harvard y a partir de allí se fue extendiendo de manera significativa hasta involucrar también a estudiantes de educación secundaria. En Colombia se empezó a implementar en la década del 90, pero fue en el año 2003 en el que cogió mayor auge, por iniciativa del Colegio de Inglaterra (The English School - TESMUN) ubicado en la ciudad de Bogotá, y hoy se desarrolla en varias instituciones de las ciudades de Cali, Bogotá, Barranquilla, Cartagena, Medellín, entre otras. Desde su creación han participado en esta iniciativa más de 400.000 jóvenes de todo el mundo, alumnos de institutos y universidades entre los que se cuentan numerosas personalidades del mundo del derecho, la política, los negocios y las artes.

La propuesta académica del Modelo consiste en la simulación del funcionamiento de las Comisiones de las Naciones Unidas encargadas, entre otras cosas, de analizar y aportar alternativas para la solución de los problemas que se presentan en los países miembros relacionados con el desarme y la seguridad internacional; los asuntos económicos, financieros, ambientales y de desarrollo; la política especial y de descolonización, además de los asuntos administrativos y de presupuesto de tal manera que los y las estudiantes que participan en la estrategia, asumiendo el papel de delegados de dichos países, lo suficientemente informados y documentados como resultado de amplios procesos previos de consulta puedan generar y sostener un debate argumentado acerca de las grandes problemáticas que afectan a la comunidad nacional e internacional.

En países como el nuestro denominados democráticos, libres y abiertos en los que paradójicamente la cotidianidad da evidencia de espantosas situaciones de violencia y de actos atroces que coartan las libertades y atentan contra la dignidad humana, la escuela afronta múltiples tensiones y paradojas que no siempre alcanza a comprender y mucho menos a resolver porque pesan mucho en ella ciertos principios que reducen su función social a la reproducción, en muchas ocasiones acrítica, de contenidos orientados al mantenimiento de un orden social instituido, quedando de esta manera poco o ningún espacio para la confrontación, el debate y la construcción colaborativa de formas más democráticas de ser con otros y de habitar el mundo.

Frente a sistemas escolares como el colombiano, bastante signado por el afán acumulativo e instrumental que sacrifica el análisis crítico del orden sociopolítico, resulta atractivo develar y analizar en detalle el potencial que, para el despliegue de la subjetividad política de los y las jóvenes, pueda haber en iniciativas de orden mundial como es el caso del Modelo de Naciones Unidas porque: Los colegios, las escuelas y universidades también reflejan las tensiones y sufrimientos que experimentan los seres humanos. Por esta razón, no debe escatimarse ningún esfuerzo para que, en los centros de enseñanza, se traten y analicen los conflictos, crisis mundiales y todos los temas que, de una manera o de otra, afectan a la humanidad⁴⁹.

El requerimiento de asumir una posición diplomática que se refleje en la capacidad de los y las jóvenes para identificar problemáticas contextuales relevantes, analizarlas con base en evidencias, construir alternativas y negociarles en el debate público, así no se haya verificado aún la calidad de tales procesos, representa en principio un cambio importante en la prácticas educativa y cultural dominadoras en tanto conecta a la escuela con la realidad social, que no sólo es

⁴⁹ Modelos de Naciones Unidas. Manual para organizadores y participantes.

determinante de sus acciones sino también del destino de quienes en ella se forman.

Método

En este estudio se opta por la dimensión cualitativa por la posibilidad que ésta ofrece de “lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular” (Cepeda, 2009, p.17) que para este caso ya no son las generalidades del Modelo de Naciones Unidas sino puntualmente lo que sucede en términos de despliegue de la subjetividad política de los y las jóvenes que participan en esta estrategia educativa.

Ésta es una investigación cualitativa diseñada para construir conocimiento mediante el acercamiento a la comprensión que del Modelo de Naciones Unidas tienen los y las jóvenes, en términos de los aportes que de él se derivan para el despliegue de su subjetividad política. En este caso el lenguaje juega un papel fundamental en la comprensión del fenómeno social que se estudia porque interesa saber cómo se produce el sentido. “El lenguaje no nos remite a una estructura ‘estable’ de las cosas, sino que, en él, la infinitud de sentido de ‘lo que es’ accede a nosotros” (Herrera, 2009, p.158) por eso, no habría otra forma más adecuada que considerar en su versión natural las voces de los actores que viven de cerca la experiencia.

De manera complementaria, se utilizan herramientas de corte hermenéutico que facilitan “la búsqueda de la comprensión, el sentido y la significación de la acción humana” (Cepeda, 2009, p.53). En este estudio se interpretan textos producidos por estudiantes en el contexto de tres instituciones educativas de básica secundaria, de carácter público y privado del Valle de Aburrá, en las que

se ha implementado el Modelo de Naciones Unidas como metodología de trabajo en ciencias sociales.

Se opta por la comprensión, concebida como reconstrucción de una estructura de sentido, a través de espacios de diálogo, por la posibilidad que ofrece de “salir de sí mismo, pensar con el otro y volver sobre sí mismo como otro” (Gadamer, 2005, p.56). Entendiendo que “comprender, a diferencia de tener información correcta y del conocimiento científico, es un proceso complicado que nunca produce resultados inequívocos. Es una actividad sin fin, en constante cambio y variación, a través de la cual aceptamos la realidad y nos reconciliamos con ella, es decir, tratamos de estar en casa en el mundo.” (Arendt, 2005, p.371)

En el proceso investigativo participaron 18 estudiantes, 10 hombres y 8 mujeres, con edades entre 14 y 17 años, pertenecientes a estratos socioeconómicos medio y alto, destacados por su apropiación del Modelo de Naciones Unidas y su responsabilidad en la implementación de las estrategias y actividades. Así mismo, se incluyeron tres docentes, líderes de la iniciativa en cada una de las instituciones y dos egresados que estuvieron vinculados a ella durante su trayectoria escolar. Para la construcción de los datos se realizaron dos grupos focales de dos horas aproximadamente cada uno, con participación de nueve estudiantes por grupo; se realizaron nueve entrevistas apreciativas a 5 estudiantes, 2 docentes y 2 egresados.

La opción por la perspectiva apreciativa que anima las dos estrategias de construcción de los datos está sustentada en el interés de conocer qué es lo realmente significativo del Modelo para los y las participantes, a qué le atribuyen más valor, qué movilizaciones ha generado en su experiencia vital, en sus formas de relacionamiento y en sus maneras de ver y comprender el mundo, y todo ello, cómo ha aportado al despliegue de su subjetividad política, o como dirían Cooperrider, Whitney y Stravros (2003), hay una apuesta por hacer visible

comprensivamente “competencias, habilidades, talentos, y sus mejores realizaciones y prácticas. Es un cambio hacia la innovación positiva en lugar de a la negatividad y a la crítica” (Varona, 2009, p.10).

Con el propósito de “condensar el grueso de los datos en unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos, para abrir la indagación y pasar a la interpretación” como lo plantean Coffey y Atkinson (1996, p.33) se realizó un proceso de codificación abierta de la información, consistente en la revisión detallada de los textos producidos por los y las estudiantes haciendo en ellos la marcas respectivas; posteriormente, se identificaron las tendencias mediante una lectura transversal de la información y se procedió a la horizontalización, en el contexto de un proceso de codificación axial. Finalmente, en un proceso de codificación selectiva, se desarrollaron las categorías con sus respectivas tendencias dando lugar así a la traducción del texto producido socialmente por los y las participantes.

Resultados

Tal como estaba previsto, este estudio ha permitido develar y comprender los aportes, en términos del despliegue de la subjetividad política de los y las jóvenes, que se derivan de la apropiación y puesta en marcha del Modelo de Naciones Unidas en las instituciones educativas, de los cuales se dará cuenta en las páginas siguientes al desarrollar las tres categorías con sus respectivas tendencias, que emergen del análisis.

1. Contribución del Modelo de Naciones Unidas al reconocimiento de sí y de los otros.

Encuentro de sí en espacios de tramitación colectiva

“El diálogo, simultáneamente, en la vida solitaria del alma, es polifónico tanto por lo que hace a la proveniencia de las voces como por lo tocante a las consecuencias de toda decisión que tome el sujeto con respecto al horizonte vital-comunitario, que es el terreno o mundo de su experiencia, en su darse concreto” (Vargas, 2007).

Darse cuenta que la vida se despliega en contextos caracterizados por la pluralidad de voces, portadoras de emociones, sentimientos pareceres, expectativas y puntos de vista, asociadas a pretensiones de verdad, que no siempre concuerdan con las propias o que incluso las controvierten hasta dejarlas debilitadas y con necesidad de construir nuevos argumentos que les permitan tener presencia frente a la arremetida de otras formas particulares de comprender el mundo y sus fenómenos, ha sido para estos/as jóvenes participantes en el estudio uno de los grandes aportes derivados de su experiencia a propósito del Modelo de Naciones Unidas.

Descentrarse de sí mismos/as, suspenderse en el tiempo y también en el espacio social para transformar la estrechez del pensamiento solitario y dejarse permear por lo que se constituye en el entorno compartido, es un desafío al que se han ido aproximando estos/as jóvenes que se refleja en su forma de ver, de sentir, de pensar y de actuar, permitiéndoles pasar del plano de lo íntimo y lo privado a la escena pública, caracterizada por el debate, la discusión, la apertura y el argumento, y vista como un “paisaje inesperado de acciones y pasiones y de nuevas posibilidades que conjuntamente trascienden la suma total de todas las voluntades y el significado y todos los orígenes” (Arendt, 1995, p.42).

De acuerdo a lo anterior, más que una suma funcional de voluntades con el pretexto de debatir y buscar soluciones a las problemáticas que aquejan al mundo contemporáneo, a manera de práctica simulada, este ejercicio toca la sensibilidad de los y las jóvenes, en tanto sujetos que se reconocen en relación y ubican la

discusión en el plano de las posibilidades, sin importar la razón primera que la haya provocado. La referencia a darse cuenta y tomar conciencia de que cohabitan el mundo con otros y otras, y en esa medida, también juegan un papel importante dentro de los propósitos y las necesidades de cambio, es un primer paso importante para convertir el sueño en realidad, como lo corrobora el siguiente texto: “Siento que el modelo me ayudó a ser más consciente de que hay otros puntos de vista, que no solo yo tengo la razón. Que uno puede contribuir en el cambio de la sociedad”. (Egresado 1).

Lograr que quien participa en un ejercicio académico, no se sienta desempeñando el papel que metodológicamente se le ha asignado sino que se asuma como el actor que en la medida que interpela la realidad se deja interpelar por ella, que se confronta críticamente por las situaciones que analiza, que toma conciencia de su existencia particular en contextos compartidos, que empieza a ver que el horizonte vital va más allá de lo que la mirada humana alcanza a percibir, que la pequeñez de toda condición individual se magnifica en el encuentro plural, hace que aquello que se originó como alternativa académica para el abordaje de unos contenidos curriculares no sea algo des-habitado o con sentido prestado sino que trascienda al plano de la comprensión, asumida en este caso como *darse cuenta para actuar en consecuencia*, ubicándose el darse cuenta en la profundidad de cada ser, en la intimidad de sí donde los otros no alcanzan a llegar de manera directa pero sí a través de sus voces configuradoras de los espacios compartidos.

Transitar con otras y otros con quienes se pueden compartir algunos puntos de vista pero también tener grandes desacuerdos, en cuanto formas de ver el mundo y las múltiples realidades que en él se van configurando, es una experiencia que los y las jóvenes valoran de manera significativa por la posibilidad que encuentran en ello de descubrirse a sí mismos/as y dejar que aflore el potencial político que los y las constituye en tanto sujetos de discurso y acción.

Las estrategias didácticas propuestas por el Modelo de las Naciones Unidas crean condiciones favorables para que los y las estudiantes, al entrar en debate con otros y otras con quienes comparten la cotidianidad, vayan superando el plano de las intuiciones y avancen hacia la construcción un punto claro de enunciación soportado en argumentos derivados no sólo del acceso al conocimiento socialmente acumulado sino también del conocimiento de sí en espacios de intersubjetividad. De igual modo, van logrando claridad respecto a las maneras de pensar y actuar propias y de los demás a la vez que van desarrollando su capacidad para salir temporalmente de sí e ir al encuentro con los/as otros/as con quienes en ocasiones pueden estar de acuerdo pero en muchos otros momentos en total o parcial desacuerdo, tal como lo advierte el siguiente texto: “Uno puede decir si está de acuerdo o no, expresar su posición frente a algún problema o situación. Es una manera de irse identificando con ciertas visiones y esto lo va formando a uno como persona y profesional.” (Estudiante 4).

De acuerdo a lo anterior, cabría decir que la experiencia que dejan el debate y la confrontación argumentativa es precisamente el descubrimiento del propio potencial y la responsabilidad de desplegarlo para construir, con otros y otras, mundos posibles porque el mundo no está hecho, pero si por inventarse y el primer paso es hacerse consciente de lo que se es, y lo que son los y las demás, del pensamiento colectivo que se deriva del propio y viceversa, o dicho de otro modo, el encuentro intersubjetivo permite:

Estudiar la constitución del sujeto como objeto para sí mismo: la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible. Se trata, en suma, de la historia de la ‘subjetividad’, si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo. (Foucault, 2001, pp. 296-297).

Así, al interior del sujeto se va generando un proceso reflexivo en el que se enmarca la relación directa de éste con el medio en que se desarrolla, relación por la que puede ser influenciado, pero en la que también puede tener una autorregulación de lo que sucede con él. Aunque el estudiante cotidianamente interactúa con las tramas que definen su cultura cuando toma conciencia de que es un sujeto productor de sentidos potencialmente habilitado para transformar mediante el discurso y la acción con otros, su actitud cambia, se hace mucho más propositiva y proactiva y no de sujeción o sometimiento, y de manera consecuente emergen habilidades para la negociación activa, proposición de soluciones, pensamiento estratégico y respeto por otras opiniones.

En la medida en que adquieren claridades sobre la realidad social y política, que desvelan las fuerzas intervinientes en la configuración de los órdenes que domesticar las voluntades, incluso dentro de la escuela, y que reconocen el valor del debate público los y las jóvenes empiezan a creer en sí mismos/as y a comprender que aunque son pocos los espacios en los que son convocados a participar, su opinión cuenta en el desarrollo de formas de vida colectiva, como lo evidencian los textos que siguen: “Es una oportunidad para que en un futuro tú veas con más claridad lo que quieres hacer con tu vida y además lo que quieres y en que puedes ayudar para que el mundo sea mejor.” (Estudiante 3).

“El modelo es la posibilidad que uno tiene para proponer, expresar su sentir, su opinión frente a temas que nos afectan a todos, porque en otros espacios no somos tenidos en cuenta...” (Estudiante 2).

Si se tiene en cuenta que “los individuos se construyen, si no siempre en reflejo, al menos en estrecha relación con las estructuras sociales: valores de una cultura, normas de conducta, instituciones, clases sociales, estilos familiares” (Martuccelli, 2007, p.20) cabe anotar que la participación real que se advierte en los anteriores textos marca un hito importante en la configuración de estos y estas

jóvenes como sujetos políticos que empieza por su reconocimiento como sujetos de discurso propio, capaces de emitir su voz con la certeza de que tendrá eco en un ambiente escolar que históricamente se ha caracterizado por la indiferencia y la apatía hacia las voces juveniles. Cabe entonces resaltar este acontecimiento de cara al despliegue de la subjetividad política por la fuerza que tiene en tanto emerge del interior del sujeto que se encuentra y reconoce su potencial para construir con otros el mundo en el que podrá desplegarse.

Ese encuentro de sí o experiencia de sí es el producto de un proceso de construcción, histórico y complejo, en el que se entrelazan los discursos que definen al sujeto y “las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad” (Larrosa, 1995, p.270). Así entendido lo anterior, la subjetividad está permeada por procesos sociales, culturales e históricos específicos que determinan y marcan las experiencias del sujeto y hacen posible que pueda pensar de manera propia y diferente a los demás, en la medida en que éste logra observarse, analizarse, interpretarse, narrarse, juzgarse, controlarse, en síntesis, encontrarse consigo mismo. En este sentido, los y las jóvenes se conciben “como sujetos parlantes, no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir a producir” (Larrosa, 1995, p.287), como lo ilustran los textos que siguen: “Mucha gente no creía en mí y demostré que sí era capaz” (Estudiante 11).

Pero me sentí muy bacano que ella me hubiera dicho que gracias a mí pasó una prueba muy importante y yo decir que fui capaz de reaccionar frente a gente que ya había terminado la carrera, frente a una cosa que para mí era nueva y que pude construir gracias a la participación en otros modelos, pues logré ver de una manera diferente un problema que siempre había sido el mismo. (Estudiante 8).

Podría decirse que el Modelo de Naciones Unidas es una estrategia de formación académica que facilita la tramitación colectiva, en la que los y las jóvenes se van configurando como pensadores y actores, situados en una esfera social concreta mediante el reconocimiento de sí y de los otros en espacios en los que tanto el consenso como el disenso tienen validez a la hora de construir lo común o lo de todos/as. Podría decirse que el Modelo fortalece relaciones dialógicas, de conversación y de alteridad, en un juego permanente entre el adentro y el afuera, entre el yo y el tú, “que confirma la distinción frente al Otro como la posibilidad de encuentros, confluencias, contrastes, ambigüedades y paradojas” (León, 2009, p.15).

Confianza en sí mismo y en los otros

El mundo contemporáneo se caracteriza, entre muchas otras cosas, por relaciones interpersonales que no logran construir vínculos profundos como base de la identidad social debido a la apuesta desmedida por la realización de los propios intereses sin que importe mucho el bien común. Este interés tan enfático en lo propio, en lo de cada uno, en los proyectos individuales y en la competencia de unos con otros, planteado y reforzado por el modelo neoliberal a partir del cual se administra hoy el proceso de globalización olvidando principios, contenidos y formas de relacionamiento con rostro humano (Mélích, 2010), ha traído como consecuencia una pérdida o deterioro importante de la confianza no sólo entre los sujetos sino también en las instituciones e incluso en las relaciones de naturaleza macro entre los países y las regiones del mundo.

Lo anterior hace pensar que es imprescindible una orientación ética de los principios reguladores de la vida humana y de las relaciones con los demás, de tal manera que sin menoscabo de lo singular se mantenga viva “la preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el ser humano” (Bárcena & Mèlich, 2000, p.125). En este sentido, el hecho de acoger, cuidar, proteger y promover lo que hay de humano en cada uno lleva a un reconocimiento simultáneo del otro y

de sí mismo que es la base de la confianza. Se establecen lazos de cercanía y se configuran relaciones constructivas sólo cuando se comprende que existen otros con quienes se comparte solidariamente un proyecto de humanidad cuya realización, además de la voluntad, requiere fundamentalmente de la confianza, esa que facilita el tránsito de la posibilidad a la realidad porque transforma el miedo, la sospecha, la prevención y la duda en esfuerzos para alcanzar al otro y detenerse en una mutua realización.

La confianza no es algo que se construye por precepto, tampoco es asunto de técnicas y mucho menos de formalismos para aliviar el sigilo y la desazón que desatan “las conductas y formas de relación que algunos no dudaron en calificar como *serviles*, en la medida en que su razón de ser jamás se encuentra en ellas mismas, sino en la finalidad que con ellas se pretende alcanzar y asegurar” (González, 2001, p.134). Confiar implica traspasar el límite de la acción que se realiza por mandato y trae por consecuencia la aceptación de los otros por el ajuste estricto a lo mandado. La confianza tiene como raíz la seguridad en sí mismo que, si bien se construye en espacios de intersubjetividad, no es otra cosa que el reconocimiento de la propia valía, de lo que se quiere y puede hacer con el potencial que se tiene a disposición y con los derivados de su agenciamiento, proceso en el cual la presencia de otro que descubra, reconozca y valide se convierte en algo fundamental como lo evidencia el siguiente texto:

Uno se siente muy bien cuando los profesores resaltan la participación o el desempeño que tenemos en los modelos, nos felicitan por expresarnos bien en público y eso nos da seguridad y nos hace sentir bien a la hora de argumentar o aportar en las discusiones. (Estudiante 6).

En concordancia con lo anterior, la confianza deviene de la conciencia de finitud característica de lo humano, en la que encuentran sentido tanto la necesidad de soporte ante el reconocimiento de la propia fragilidad como la

disposición solícita de ser sostén para el otro en su condición igualmente frágil, y se afianza en el reconocimiento recíproco y en la condición de proyecto inherente a lo humano a partir de la cual cabe esperar toda posibilidad como lo deja planteado en su texto Ricoeur: “Tú *también* eres capaz de comenzar algo en el mundo, de actuar por razones, de jerarquizar tus preferencias, de estimar los fines de la acción y, de este modo, estimarte a ti mismo como yo me estimo a mí mismo” (2003, p.202).

Queda claro que toda relación de confianza está soportada en un principio de reciprocidad entendido en este caso como un dar/se mutuo, acoger/se, reconocer/se, creer/se, responder/se y afirmar/se en el que se afirma la propia humanidad, o dicho de otro modo, “supone una disposición y una capacidad para responder al otro que trasciende cualquier forma de previsión o medida” (Patiño, 2010, p.216) a la vez que se reconoce y valora la fuerza que representa ese otro en el necesario proceso de dar forma con decisión y seguridad a las situaciones que se presentan en cada trayecto de la vida, en los que cada ser humano tiene la obligación de inventarse, de construirse, de darse forma en “una relación de alteridad, una relación de donación, de respuesta, de responsabilidad y de compasión hacia el otro, hacia la vida” (Mélích, 2002, p.50). El siguiente texto ilustra esta discusión: “Un problema se puede mirar desde diferentes perspectivas, la perspectiva de uno no es la única, ni la verdadera, hay que aprender a escuchar a los otros, tolerar y aceptar que pueden tener la razón.” (Estudiante 4)

“Cuando desarrollamos los papeles de trabajo, por ejemplo, tenemos que trabajar en equipo y escoger a un líder depositando en él la confianza para que nos represente ante las distintas delegaciones, lo que implica un voto de confianza por ese compañero” (Estudiante 10).

La aceptación y el reconocimiento del otro en su singularidad implica entonces acogida en su diferencia y disposición a aceptar la acogida por parte de

ese otro en quien se confía. La acogida se convierte así en comprensión, afecto y respeto por el otro; en acompañamiento, en posibilidad y en certeza en medio de las incertidumbres propias de un mundo que se mueve y reconfigura de manera permanente “en el que existen puntos de vista conflictivos, normas de vida competitivas, estructuras interpretativas contrapuestas, valores contradictorios, filosofías locales discordantes y más amplias, y otras influencias que suelen tener efectos que descentran, fragmentan, y provocan rupturas y discrepancias (Van Manen, 1998, p.19). Desde esta perspectiva, “El otro es una inquietud en la vida cotidiana, algo que ya viene dado por la ineludible relación interpersonal de vivir los unos con los otros. El yo pierde su soberanía y se convierte en sujeto responsable por el otro” (Mínguez, 2010, p.51), sin que eso signifique olvido o abandono de sí.

Al sentir que yo era la cabeza del grupo en la comisión, por decisión de mis compañeros, y que debía representarlos, provocó en mí una sensación de temor pero al mismo tiempo de gran responsabilidad y hasta adrenalina, porque era el vocero de los estudiantes que confiaron en mí y me veían capaz de desempeñar un buen papel y eso realmente me hizo sentir muy motivado para hacer las cosas lo mejor que pudiera. (Estudiante 8).

Cuando uno ve a los estudiantes desempeñando el papel de delegados con toda la apropiación del caso, argumentando y exponiendo sus propias ideas, confirma, afirma...que nuestra profesión (maestros) vale la pena, y que la realización de ellos en este tipo de actividades se convierte también en la propia realización. (Profesor 1).

La actitud apreciativa de los educadores, que se revela en sus palabras y a la que hacen referencia con emoción los y las estudiantes, cumple una función edificadora de la confianza cimentada sobre la “capacidad de darse cuenta para tener en cuenta...al otro y a la otra” (Roldán, 2009, p.21) en la que se concentra un potencial educativo de gran relevancia para la derivación de alternativas que, por un lado, le imprimen un sabor de mayor deferencia a los procesos educativos

y, por otro, los conviertan en acontecimientos éticos y políticos favorables a la reafirmación de las singularidades en espacios de tramitación plural.

Descentrarse para encontrar en las palabras y en las acciones de sus estudiantes no el reflejo de sí mismo sino el despliegue de múltiples subjetividades en proceso de configuración, además de favorecer el sentido ético y político de cada acontecimiento educativo “es la donación suprema de un Maestro” (Steiner, 2004, p.132) que se atreve a ser en la medida en que permite que otros también *sean* o que se da cuenta de sí mismo cuando tiene en cuenta, lo cual configura un modo de responsabilidad por sí mismo y por el otro que se traduce finalmente en un ambiente de confianza favorable al crecimiento mutuo porque “cuando hay confianza nos sentimos más seguros, más protegidos, menos vulnerables” (Echeverría, 2000, p.114) y con mayor claridad sobre las capacidades que se tienen, como lo ilustra el texto que sigue: “El modelo me ayudó a tener mayor confianza en mis capacidades...después de participar en varios, siento que he mejorado mi habilidad para expresarme en público, para trabajar en equipo, persuadir a los otros, investigar sobre los temas que me interesan” (Estudiante 7).

Consecuente con este último texto, la confianza no se concibe automáticamente como algo obvio (Luhmann, 1996) sino que es la experiencia resultante de la participación activa y consciente del sujeto en espacios de interacción con otros en los que, además de ponerse en escena en la esfera pública, tiene que apostarle a “las acciones contingentes futuras de otros...porque confiar llega a ser una estrategia crucial para tratar con un futuro incierto e incontrolable” (Luhmann, 1996, p.25). La confianza reafirma el sentido humano porque estimula la conservación sin perder de vista la novedad, favorece el cambio en tanto da cabida a la natalidad que hace de cada proyecto una promesa en la que se combinan el recuerdo y la vigilancia.

“La confianza es una apuesta al futuro, es decir, involucra una relación con efectos sobre el presente- el acto mismo de la confianza- pero con resultado sobre el futuro- el éxito o el fracaso de la apuesta” (Lujan, 1999, p.40). En la confianza se combinan dos ingredientes que la definen y mantienen. En su relación con el futuro, el recuerdo hace vigente la apuesta mediante la actualización de los pactos y las formas que estos adoptan, y la vigilancia, en un sentido solidario, desvanece desde el presente cualquier asomo o indicio de incumplimiento.

Desde esta perspectiva, la confianza y las relaciones que en ella se fundamentan requieren de una pedagogía del recuerdo para impedir que el pacto se desvanezca aún en medio de las vicisitudes o frente a las tentaciones de un mejor ofrecimiento. La confianza “implica una relación, una interlocución, que lleva consigo una alteración, una alteridad que como se lleva a cabo entre libertades hace emanar la significación del sujeto. Es una responsabilidad de vida con los demás” (Viveros, 2003, p.30)

2. Aportes del Modelo de las Naciones Unidas a la comprensión del mundo y sus problemáticas

Reconocimiento del ser político en el contexto de las problemáticas y sus particularidades

Pasar de largo, de manera escéptica e indiferente, frente a las múltiples problemáticas que aquejan a la sociedad contemporánea es hoy un problema de grandes proporciones y no menores consecuencias que atentan directamente contra la democracia e impiden la creación de otras formas de organizar la sociedad con un sentido más humano y en condiciones de equidad. En contraste con la atención que se le presta a la crisis económica presentada en muchos países del mundo, así las alternativas implementadas no generen los resultados

esperados, esta otra crisis referida al desconocimiento y/o al no deseo de saber lo que realmente sucede avanza de manera silenciosa pero acelerada.

Si comprender es darse cuenta y actuar en consecuencia el primer paso hacia la comprensión es el reconocimiento del mundo que se habita, sus tensiones, sus problemas, los asuntos que hacen crítica la cotidianidad y las oportunidades, algunas visibles pero también muchas otras escondidas que solo una mirada audaz lograría encontrar y un pensamiento creativo aprovechar, porque “la comprensión no es nunca un comportamiento sólo reproductivo, sino que es a su vez siempre productivo” (Gadamer, 2005, pp.366-367). Por eso, cuando se comprende hay un desplazamiento en el pensamiento y una consecuente movilización de la acción que son determinantes del modo específico de estar y de ser en el mundo.

Descubrir y tomar conciencia de las tensiones y las problemáticas, que configuran ciertas condiciones de crisis en el mundo contemporáneo, es uno de los aportes del Modelo de Naciones Unidas que más resaltan los y las estudiantes porque los enfrenta a desafíos que no habían tenido como experiencia escolar. Saber qué pasa en el país y en el mundo y a partir de eso, trabajar colaborativamente analizando causas, anticipando consecuencias y recreando alternativas, fundadas en principios de pertinencia y viabilidad, es una experiencia potencialmente enriquecida que favorece la comprensión. En este sentido, “comprender significa primariamente entenderse, acordar, participar en una verdad común, comprender la opinión de otro, o dicho de otra manera, el intento de comprender la opinión de otro como la peculiaridad de un tú, independientemente de su validez objetiva” (Gadamer, 2007, p.36)

Con su participación, a propósito del Modelo de las Naciones Unidas, los y las jóvenes transitan de una simple estrategia metodológica a una experiencia de desarrollo político, que se traduce en una actitud inquieta y específicamente

crítica, que no los deja permanecer impávidos frente a las injusticias provocadas por la distribución inequitativa de los recursos y la concentración sutil del poder que no sólo aquietta los cuerpos sino que aniquila las conciencias. En este sentido, su rol simulado como delegados de las naciones les permite auscultar la brecha entre el discurso que circula, hábilmente manejado mediante la metáfora de la promesa que lo hace atractivo y popular solapando sus condiciones altamente reificantes, y una acciones individuales, institucionales y estatales que no alcanzan a menguar la crisis, si no es que la agudizan.

En este contexto de confrontación y debate los y las jóvenes inician un camino interesante de indagación de la realidad de manera objetiva, contrastada, rigurosa y consecuencial, a la vez que toman conciencia de la necesidad de comprometerse y del impacto que pueden tener sus decisiones y actuaciones en el ámbito local porque "comprender no quiere decir tan sólo apropiarse una opinión transmitida o reconocer lo consagrado por la tradición..., la comprensión como determinación universal del estar ahí, se refiere precisamente al carácter de proyecto, esto es, a la 'futuridad del estar ahí'" (Gadamer, 2005, p.20), que implica estar informado pero también desarrollar la capacidad de ver e interpretar los acontecimientos en la cotidianidad del vivir, tal como se puede apreciar en el texto que sigue:

Después de ese modelo yo ya estaba en la capacidad de ver los aspectos positivos que iba a tener el Tratado de libre comercio que tiene Colombia con los Estados Unidos, y también, los aspectos negativos. Uno a medida que va escuchando en la radio, en la televisión, en las noticias, uno va viendo como qué está fallando en el sistema político de Colombia, qué aspectos se pueden mejorar, eso es como inevitable; uno va escuchando las noticias y como que ahí mismo le van cayendo como las ideas, las cosas. (Estudiante 5).

"Naciones unidas es una oportunidad, cada quien lo ve como una oportunidad para culturizarse y para untarse de las problemáticas del mundo" (Estudiante 2).

De esta manera, la aproximación al Modelo de las Naciones Unidas se convierte en un acontecimiento desencadenante de una experiencia política que no sólo capta la atención de los y las jóvenes por lo que sucede en el mundo, sino que los y las ubica en un mundo local multideterminado al que se deben y en el que se configuran como sujetos y como miembros de colectivos. El acercamiento a las problemáticas y “la comprensión crítica de lo cotidiano abre una instancia de análisis fundamental para la comprensión de cómo chocan, cómo luchan la ideología dominante -intentando enseñorearse de la totalidad dominada- y la dominada -resistiendo al dominio total-” (Freire, 2013, p.57), pero también es un espacio de configuración subjetiva para el estudiante que “se hace pertinente a través de la palabra hablada en la que se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer” (Arendt, 2004) una vez comprende el sentido que tiene su discurso y su acción en la remoción del orden social instituido o en la construcción de un nuevo orden más conveniente en términos democráticos.

Trascender el plano de las apariencias e interesarse por encontrar una explicación a lo que pareciera no tenerla o que si la tiene está fundada en la naturalización de la discriminación por sexo, etnia, territorio que se habite o valor económico de la cuna en la que se haya nacido, son dos razones importantes para darse cuenta que la experiencia de aprendizaje de estos/as jóvenes “fortalece las capacidades de la imaginación y la independencia de criterio, que son fundamentales para un cultura innovadora” (Nussbaum, 2010, p.82), es decir, una cultura política que favorece el despliegue de la subjetividad con gran firmeza crítica y ayuda a comprender que aquello que aparece ante los ojos no es la realidad sino sólo un fragmento codificado de ella. Esta señal de alerta ya empieza a advertirse en los siguientes textos:

Un aspecto que me parece importante es que nos hemos dado cuenta que las problemáticas mundiales no se pueden juzgar a la ligera, sin entender el contexto en el que se ubican, por ejemplo la problemática

que vive la mujer en el medio Oriente o los problemas religiosos y políticos que viven, tienen un fondo diferente al que se ve superficialmente en las noticias. (Estudiante 7).

“Porque nos hace aprender del país en un contexto histórico, en un contexto social, económico de las situaciones a nivel mundial” (Estudiante 5).

De acuerdo con esto, la comprensión de lo que sucede en los contextos próximo y lejano empieza a cobrar sentidos diferentes porque depende, entre otras cosas, de la información dispuesta y aprehendida, de las condiciones de interacción, de los códigos comunicativos, de los niveles de desarrollo cognitivo, moral y ético de los/as estudiantes y de sus condiciones particulares de existencia, en tanto partícipes ubicados histórica y socialmente porque, tal como lo plantea Gadamer en su referencia a la “historia efectual”, se comprende siempre desde y dentro de determinado contexto, en y dentro de un determinado entramado de relaciones en las que cada sujeto se configura, construye historia y le otorga sentido a lo construido por y con otros. En consecuencia, la comprensión de oportunidades y opacidades, en referencia al mundo global y local, depende “de la posición que uno tenga dentro del sistema mundial: vivir en Europa o en Norteamérica no es lo mismo que vivir en la India o en Bangladesh, son realidades totalmente distintas, con diferentes perspectivas” (Santos, 2009, p.11).

El acercamiento reflexivo a diferentes realidades y a formas distintas de ver una misma realidad deja como experiencia la certeza de que “existen diferentes maneras de pensar, de sentir-de sentir pensando, de pensar sintiendo-, de actuar; diferentes relaciones entre seres humanos- diferentes formas de relación entre humanos y no humanos, con la naturaleza, o lo que llamamos naturaleza (Santos, 2009, p.17) y hace más próxima la comprensión del concepto de pluralidad humana, tan desdibujado en los propósitos estandarizados y homogenizantes que caracterizan el mundo contemporáneo.

Desarrollo de la conciencia crítica

¿Cómo producimos una educación significativa a través de hacerla crítica, y cómo la hacemos crítica para transformarla en emancipatoria? (Giroux, 2008).

La preocupación que Giroux (2008) anota en el epígrafe por una educación crítica que aporte a la emancipación de las conciencias deja entrever la necesidad urgente y prioritaria de favorecer el desarrollo de la capacidad de los sujetos para penetrar en el mundo de las apariencias y no sólo develar allí las relaciones reificantes que lo constituyen sino también construir alternativas de resistencia creativa frente a esas formas de racionalidad, tan arraigadas en el mundo contemporáneo, que subordinan la conciencia y la acción humanas a los imperativos del consumo, del dinero, de la producción y de la competencia inclemente, reductores del valor del ser humano al nivel de sus pertenencias y al poder que logre concentrar .

Lo anterior remite a pensar que el desarrollo de la conciencia crítica, como principio y finalidad de la educación, está asociado a la capacidad del sujeto para problematizar y encontrar, a través de ello, la distinción entre lo que es y lo que debería ser, entre el discurso democrático que circula y la verdadera razón que subyace en las acciones que inhiben aparentando posibilitar, en las que dañan bajo el pretexto de edificar, y en las que empoderan al sujeto subordinándolo o, dicho de otra manera, un sujeto con conciencia crítica cumple una función desenmascarante y aporta a “la explosión y a la catástrofe del estado de cosas establecido (Marcuse, citado por Giroux, 2008, p.39) en un mundo social cerrado, hegemónico y totalizante. Así lo confirman estos textos:

Yo decía no este país es muy bueno es perfecto (Estados Unidos), yo no sé qué y listo, por ejemplo cuando llegué a mis primeros Modelos de Naciones Unidas me di cuenta que la percepción de este país cambia totalmente ahí porque uno se da cuenta ya en realidad lo que es ese

país, lo que tiene como política exterior, lo que fomenta en la comunidad internacional y uno se da cuenta que en realidad hay muchas cosas, que a uno le cambia la percepción de todo. (Estudiante 3).

Uno se sensibiliza, uno ya es capaz de hacer críticas, uno ya es capaz de ver una noticia y decir: esto está bien o esto está mal, se puede hacer esto para mejorarlo, no se debe hacer esto...y la percepción del mundo te cambia en todo... esa es la palabra: a uno le cambia la percepción y yo creo que eso es de vital importancia después de un modelo. (Estudiante 11).

Este cambio de percepción, a propósito de la inmersión crítica del sujeto en las líneas del discurso que naturalmente circula y del acercamiento más reposado a lo que se ha ido configurando como “acervo de conocimiento del mundo de la vida” (Schutz, 2003, p.109), genera un impacto no despreciable en el despliegue subjetivo de quienes tienen la experiencia de auscultar en el significado de lo dicho, de lo que pareciera evidente y también de lo que las palabras no dicen pero los hechos sí evidencian. En consecuencia, cabe resaltar el potencial no sólo formativo en términos genéricos sino específicamente político que los y las estudiantes reconocen y valoran en su experiencia, que además de la sensibilización hacia asuntos de interés común genera en ellos y ellas la necesidad de mantener una actitud crítica activa y alerta en su condición de ciudadanos del mundo, entendido esto en principio como “un ingrediente imprescindible de la autoconstrucción de la persona, ya que le brinda capacidades para la independencia, tomar distancia de las injusticias, formar el propio criterio, conocerse y autoexaminarse a sí mismo y contribuir a la formación de su autonomía (Patiño, 2010, p.85), siempre en espacios intersubjetivos.

Son infinitas las posibilidades de crecimiento como sujetos políticos que se pueden asociar al requerimiento de enfrentar, así sea temporalmente, la responsabilidad de encontrar alternativas éticas y funcionalmente viables para tramitar las contradicciones, analizar las tensiones y atender las necesidades que

garanticen la expansión de la libertad y el ejercicio de una vida digna para grupos poblacionales que habitan contextos geográficos y culturalmente diversos. Crear condiciones educativas que les impliquen a los y las estudiantes enfrentarse a la incertidumbre, a lo desconocido, a lo problematizador, a la relación entre lo global-local, a las búsquedas personales frente los intereses colectivos, a las acciones legalmente ejecutadas y al imperio de la corrupción legitimado, entre otros, favorece el desarrollo de sus capacidades, entendidas como el equipamiento o las libertades con las que cuenta una persona para ser y estar en el mundo o como diría Nussbaum “son la totalidad de las oportunidades que dispone para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concreta” (2012, p.40). “Lo que yo le veo de positivo al modelo es que despierta demasiado interés en los muchachas sobre temas de tipo político, el interés por temas que de otra manera sería muy difícil que ellos se involucraran” (Doc. 1).

Esta estrategia del Modelo de Naciones Unidas les abre posibilidades a los y las estudiantes de moverse en diferentes campos que no son habituales y tomar conciencia de la posición que tienen como jóvenes, de descubrir en contextos situados la pertinencia o no del rol que ejercen los diferentes actores sociales, de estar alerta a las consecuencias de las decisiones que se tomen en las diversas esferas de la organización social y, además, se constituye en “oportunidad no sólo de afirmar sus propias experiencias sino de examinar críticamente las formas en que ellos han llegado a ser parte de la reproducción social” (Giroux, 2008, p.97); es decir, es un espacio favorable para caer en la cuenta de sí, de la manera como se configuran como sujetos e, incluso, de las características que los identifican dentro del entramado social. Tal como se puede apreciar en los siguientes textos:

En mi opinión forma mucho el carácter, te convierte en una persona muy crítica, te da como características específicas a tu personalidad...que podemos tener una mente crítica, que desarrollamos la capacidad de observar las cosas y darnos cuenta si eso afecta a tu país o no. (Estudiante 10).

“Personalmente he sentido que ya tengo una mente más crítica ante los aspectos sociales, soy más comprensivo al escuchar el punto de vista del otro, reconociendo cuando el otro también puede tener la razón” (Estudiante 2).

De igual modo, esta experiencia contribuye a generar “capacidades para la comprensión y el entendimiento mutuo entre las personas, la convivencia en la diversidad y la posibilidad de llegar a acuerdos y entendimientos entre ciudadanos que piensan diferente, al enseñar a mirar desde la perspectiva de otras personas” (Nussbaum, 2010, p.82). En este caso en particular, se devela un reconocimiento importante de sí mismo y del otro como productores de voz propia y en consecuencia, interlocutores válidos y dispuestos a generar un debate en condiciones de simetría, cuyas desavenencias son resueltas por la vía del diálogo y la concertación como una forma democrática y potencialmente enriquecida de fortalecer la subjetividad política de quienes participan en dicho proceso.

El descubrimiento de sí, como condición primera para construir con otros, en un proceso simple y a la vez muy profundo de darse cuenta de quién se es, cuáles son los potenciales que se tienen, qué puede ser más conveniente en la relación intersubjetiva, cuáles argumentos pueden ser más adecuados así guarden distancia con lo instituido, es algo que está en la base de este potencial de aprendizaje que recuperan los y las estudiantes en torno a la experiencia del debate y la puesta en escena en el escenario público. Tal como lo plantea Bárcena, “primero es sentir y luego pensar. Este aprender es como un viaje. Un extravío. Y se trata de atrever a extraviarse” (2012, p.47) de lo común, de lo rutinario, de lo de todos los días para dejarse sorprender, es desviarse de la transmisión y recepción acrítica de contenidos para dejarse guiar por el susurro de las voces que también buscan, por las manos tendidas en actitud edificante y por los silencios que también autoproducen, tal como puede leerse en los textos que siguen:

Esto era una delicia, sentir antes que pensar. Que primero se te estremezca la piel para que las ideas lleguen al alma y luego se hagan pensamientos que se puedan compartir con otros. A mí me tocó mucho la experiencia, muchísimo, y me transformó; ahora soy otro capaz de pensar tanto en los demás como quizás en mí mismo. (Estudiante 6).

¿Por qué me encantaron los Modelos?, Porque de verdad siento que me conocí y también siento un profundo respeto por las opiniones de otras personas... A mí el debate me encanta, que me muestres tus puntos, yo te argumento los míos, que lleguemos a un punto medio, encontrar un punto nuevo, y eso todavía me da adrenalina. (Egresado 1).

Finalmente, cabe decir que el Modelo de Naciones Unidas, tal como ha sido implementado en estas instituciones, es una estrategia educativa en la que se combinan interpretación, comprensión y creatividad para construir sentidos; en la que quedan suspendidas por un momento la prescripción, la certeza, la instrucción y la obediencia acrítica para facilitar el florecimiento de la palabra poco escuchada, de la duda recién nacida y de la propuesta colectiva siempre en construcción. Es una estrategia en la que el aprendizaje implica natalidad, aparición y confianza; es una estrategia en la que quien aprende se transforma en el aprender; es una estrategia en la que “para saber hay que tomar posición, lo que supone moverse y asumir constantemente la responsabilidad de tal movimiento. Ese movimiento es *acercamiento* tanto como *separación*: acercamiento con reserva, separación con deseo. Supone un contacto” (Didi-Huberman, 2008, p.12).

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1995) *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2004). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión 1930-1954*. Madrid: Caparrós editores, S.L.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y arte de vivir*. Madrid: Miño y Dávila.
- Bárcena, F. & Melich J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Estados Unidos: Sage Publications.
- Cooperrider, D. & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Cooperrider, D., Whitney, D. & Stavros, J. M. (2003). *Appreciative inquiry handbook: The first in a series of ai workbooks for leaders of change*. Bedford Heights, OH: Lakeshore Communications
- Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Echeverría, R. (2013). *La empresa emergente. La confianza y los desafíos de la transformación*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Foucault, M. (2001). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Gadamer, H. (2005). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg. (2007). *Aplicación y comprensión*. La Plata-Buenos Aires: Edulp.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- González, F. (2001). El Otro hoy: una ausencia permanentemente presente. En J. Larrosa, C. Skilar (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. (pp. 257-361). Madrid: La Piqueta
- León, E. (2009). *Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. México: Anthropos.
- Luhman, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- Luján, N. (1999). *La construcción de confianza política*. México: Instituto Federal electoral.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La Sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Melich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Melich, J. C. (2010). *El otro de sí mismo. Por una ética desde el cuerpo*. Barcelona: Editorial UOC.

- Mínguez, R. (2010). La escuela de hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Levinas. *Teoría de la educación* (2)22, 43-61.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Patiño, S. (2010). *La responsividad ética*. México: Plaza y Valdés.
- Ricoeur, P. (2003). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Roldán, O. (2009). Darse cuenta para tener en cuenta...al otro y a la otra. En CINDE (ed.), *Niñez y juventud latinoamericanas. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva*. Medellín: CINDE.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: CLACSO.
- Schutz, A. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Vargas, G. (2007). Constitución del sujeto y constitución subjetiva del mundo. De los límites de la detranscendentalización. En G. Vargas (ed.), *Formación y subjetividad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Varona, F. (2009). *Intervención apreciativa*. Colombia: Universidad del Norte.

Viveros, E. (2003). La alteridad: un encuentro de rostros en el pensamiento de Emmanuel Lévinas. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 6(7/8), 27-33.

Capítulo 8

OPINIONES DE JOVENES ESTUDIANTES DE EDUCACION FISICA ACERCA DEL ROL DOCENTE Y EL ROL ENTRENADOR.

Walter N. Toscano⁵⁰

Virginia Aguirre⁵¹

*Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de La Matanza, Argentina.*

Introducción⁵²

En sus orígenes la carrera de Profesorado en Educación Física estuvo asociada e influenciada tanto por las prácticas de actividades físicas en el ámbito militar como por la mirada biologista. Y es así que hasta el día de hoy no se ha resuelto el conflicto denominado “*conflicto rol docente-rol entrenador*”, identificado por Proctor (1984) y que se sostiene en dos modelos de rol diferentes y contrapuestos: el primero centrado en el proceso de aprendizaje y el segundo centrado en el resultado obtenido. Este dilema ha sido muy común entre los colegas habiendo, sido estudiado durante la décadas del 70 y 80 y denominado por los expertos como “conflicto de roles”, refiriéndose a los roles de profesor y de entrenador (Devís, 1996). Es precisamente este dilema no resuelto el que ha sido la pregunta central que guió esta investigación.

⁵⁰ Profesor Asociado y Director de investigación. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Matanza, Argentina. walternestort@yahoo.es

⁵¹ Docente e investigadora. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Matanza, Argentina. vaguirre_leon@yahoo.com.ar

⁵² Este capítulo surge como primera reflexión del proyecto de investigación *Aportes a la reconfiguración de un problema no resuelto en educación física: opiniones de los y las estudiantes del profesorado acerca de la dicotomía “rol docente-rol entrenador*. (2012-2013). Director: Walter N. Toscano. Integrantes del equipo de investigación: Virginia Aguirre, Pablo Zanor, Cristina Sterla y Martín Farinola. Programa Nacional de Incentivos para docentes investigadores. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Matanza. Argentina.

En nuestro país se observa la presencia de actitudes del rol entrenador tanto en los docentes que trabajan en los profesorados y universidades cuando centran su rol en el hecho de que sus estudiantes alcancen ciertos niveles de rendimiento, así como en los profesores que trabajan en las escuelas primarias y medias.

Pero lo más preocupante se observa en un porcentaje de estudiantes universitarios que expresan estudiar la carrera de Educación Física porque tienen una historia de deportistas y/o porque les gusta practicar un deporte, buscando de esta manera certificar a nivel académico sus inquietudes de entrenadores deportivos lo cual se observa en sus preocupaciones a la hora de su proceso formativo, colocando en un lugar relevante el logro de ciertos rendimientos, más que el aprendizaje de la cuestión pedagógica requerida para el desarrollo del rol docente.⁵³

Asimismo es importante mencionar que tradicionalmente en la formación de los/las profesores de Educación Física, las prácticas pedagógicas se han conformado como una sumatoria de “actividades ejecutadas” más que como un proceso de desarrollo de acciones planificadas y reflexionadas que modifican la vida de todos los sujetos que las viven.

En nuestra propuesta definiremos la Educación Física como:

Disciplina en etapa de consolidación de su identidad, que conlleva los objetivos de la educación general, valiéndose del movimiento como elemento para lograrlo. Resulta de una construcción social que no ha logrado aún consenso respecto de su objeto de estudio, al interior de la cual se observan grupos que sostienen diferentes tipos de paradigmas en relación al ejercicio profesional (Toscano, 2008, p. 26).

⁵³ En una investigación desarrollada durante los años 2003-2004 acerca de la situación de los egresados de la carrera de Educación Física en la UNLAM, de la cual participó el director de este proyecto y una de las investigadoras, los discursos de varios de los egresados precisamente hacían referencia a esta cuestión. (Ver Tonon, G. (Directora) (2004) Informe final de la investigación *Calidad de vida e inserción laboral de egresados del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLAM.*)

Es por eso que, nuestro problema de investigación se centró en analizar las opiniones de los/as estudiantes de la carrera de Educación Física de nuestra universidad, acerca de la dicotomía rol entrenador-rol docente. Siendo nuestra hipótesis que los/as estudiantes del Profesorado de Educación Física de la UNLAM deciden su ingreso en esta carrera tanto por su interés en la práctica deportiva como por su interés por la docencia, siendo que el eje central formal de toda carrera de profesorado ha de ser el pedagógico.

Metodo

La investigación se desarrollo en la Universidad Nacional de La Matanza durante el bienio 2012-2013. Se trató de un estudio descriptivo en el cual se utilizó el método cuantitativo. La decisión de utilizar una estrategia metodológica cuantitativa no estuvo relacionada con considerar que la misma implica el logro de una mayor validez y confiabilidad, sino que dado que mucho se comenta de manera informal acerca del tema pero no se contaba con datos concretos acerca del mismo, se consideró necesario desarrollar una primera investigación que mostrara resultados en términos de datos numéricos. Este estudio tuvo como población objetivo los/as estudiantes del profesorado en Educación Física, ascendiendo a un número de 771 sujetos. Se aplicó un cuestionario construido especialmente para esta investigación (Toscano, 2012) que contuvo datos de identificación del/a entrevistado/a, preguntas cerradas dicotómicas y de opción múltiple y preguntas abiertas. Al final del capítulo se copia el modelo de cuestionario.

Primeros resultados significativos

El 88,8 % de los sujetos que participaron de la investigación tienen una edad comprendida entre los 18 y los 28 años, cuestión que muestra la preponderancia de una población joven en el estudio de esta carrera.

El 65,3% son varones y el 34,7% son mujeres. El 82,1% del total de la población trabaja y de ese total el 51,5% trabaja en actividades relacionadas con la Educación Física.

Respecto de las razones que impulsaron a los estudiantes a estudiar esta carrera, la razón más frecuente fue que siempre les gustaron los deportes (39%) y en segundo lugar que les gustaba enseñar (31%).

Respecto de las materias que resultan difíciles de aprobar, se observa que son las materias teóricas las predominantes (41,4%), seguidas de las materias prácticas (35,8%) y las pedagógicas (22,7%). Cabe señalar que las mujeres refieren más dificultosa la aprobación de las materias prácticas, mientras que los varones seleccionan en primer lugar las materias teóricas.

En cuanto a las materias en las que obtuvieron mejores notas, globalmente señalan las materias teóricas (41,6%), seguidas de las prácticas (37,9%) y las pedagógicas (20,5%); observándose la diferencia de que las mujeres logran mejores notas en las materias teóricas, en tanto que los varones lo hacen en las materias prácticas.

Tanto varones como mujeres manifiestan sentirse contentos/as de aprobar materias prácticas; sin embargo los varones refieren en un segundo lugar la satisfacción por la promoción de materias teóricas seguidas de pedagógicas, en tanto que las mujeres invierten esa elección.

En cuanto a las materias que les generan mayor temor rendir examen, son las materias prácticas las predominantemente elegidas (40,7%), seguidas de las teóricas (38,3%) y las pedagógicas (20,8%). En esta pregunta las respuestas se corresponden con las percepciones de dificultad para rendir; las mujeres temen rendir en mayor medida las materias prácticas, en tanto que los varones temen rendir las materias teóricas.

Para favorecer la comprensión de los resultados antes expuestos, es necesario indagar acerca de las preocupaciones que les generan las distintas materias, a saber; teóricas, prácticas y pedagógicas. Esto último se exploró a través de preguntas de tipo abiertas.

En este sentido las preocupaciones que surgen en relación a las materias prácticas resultan predominantemente *“aprobar/lograr técnicas”* (18,95%) y *“sufrir lesiones”* (18,9%). Varones y mujeres coinciden globalmente en las preocupaciones, resultando para los varones las lesiones la mayor preocupación.

En el caso de las preocupaciones referidas a las materias teóricas, surgen; *“disponibilidad de tiempo en relación a la cantidad de contenidos”* (26,6%), seguido de la *“comprensión de los contenidos”* (17,4%), *“aprobar/promover”* (9,95%), *“correspondencia entre contenidos y futuro desempeño como profesor de Educación Física”* (8,45%). Son las mujeres quienes manifiestan mayor preocupación por la correspondencia entre contenidos y rol docente.

En relación a las materias pedagógicas, el 21,5 % responde estar preocupado por *“aprobar/aprender/comprender”* seguido de un 21,1% que refiere no tener preocupación alguna, seguido de *“Aprender a enseñar”* (14,3%). Dichas respuestas según sexo muestran que los varones manifiestan en primer lugar no tener preocupación por ningún aspecto de las materias pedagógicas. En tanto que

las mujeres señalan predominantemente preocupación por *“aprobar/aprender/comprender”*.

Acerca de la pregunta de dónde les gustaría trabajar al egresar se pudo observar que la opción más frecuente en el grupo completo fue “dando clases en una escuela” y más lejos se encuentran las opciones que le siguen que son “entrenando un equipo” y “enseñando en la universidad”.

En cuanto a lo que más les gusta de la carrera se ha realizado una pregunta abierta cuyas respuestas luego se clasificaron en 10 categorías.

Las categorías con mayor frecuencia fueron “docencia/educar a través del cuerpo”, “deportes/materias prácticas” y “vínculos/compañerismo/apoyo/ambiente”, en este orden. Luego aparecen con una frecuencia menor pero similar entre sí “multidisciplina/integración teórica práctica”, “diversidad de oportunidades laborales”, “contribuciones al campo de la salud y la calidad de vida” y “aprendizaje/nivel académico/formación”. Es decir que, si bien emerge un pequeño grupo de intereses relacionados con la docencia, la práctica corporal y los vínculos sociales, existe también un conjunto más amplio de opciones que muestra una tendencia difusa, al menos tomando a la muestra en su totalidad.

Tomando al grupo de mujeres se puede observar una diferencia importante entre quienes recién comienzan la carrera y quienes se encuentran más avanzados. Mientras que para las mujeres con menos tiempo de estudio en la carrera lo que más les gusta fueron elementos de deportes y de materias prácticas, para aquellas mujeres que están por terminar la carrera fueron la docencia y la educación a través del cuerpo.

Para el caso de los varones pudo observarse una marcada diferencia entre aquellos sujetos con menos tiempo en la carrera respecto de quienes están por

terminarla. En los primeros lo que más les gusta son asuntos relacionados con el deporte y las materias prácticas mientras que para los segundos esto aparece en el séptimo lugar . Al igual que lo sucedido con las mujeres, los varones que están por finalizar la carrera manifestaron gustarles más los asuntos relacionados con la docencia y la educación a través del cuerpo.

Discusión

Los resultados de esta investigación muestran las diferencias que se anticiparon en los objetivos específicos del proyecto en relación a las opciones que realizan los varones y las mujeres que estudian Educación Física.

El hecho de que la motivación para estudiar esta carrera, tal como lo plantea la hipótesis, resulte tanto de que los sujetos gusten de los deportes como de la docencia, queda verificada, pudiendo señalarse una inclinación hacia el rol deportivo más que al docente.

Acerca de las preocupaciones que les generan las materias pedagógicas, el 21,2% de los estudiantes contestó "nada" dato que resulta altamente significativo. El 21,5% está preocupado por aprobar/aprender, y solo el 14,3% por aprender a enseñar, siendo que se trata de una carrera de formación docente, este último dato resulta extremadamente preocupante. Las materias pedagógicas son consideradas difíciles de aprobar sólo por un 22,7% de estudiantes, en un 20,7% refieren haber sido aquellas en las que obtuvieron mejores calificaciones y solo en un 20,8% les generan temor de ser rendidas.

Las materias teóricas son consideradas las más difíciles de aprobar por el 41,4% de los estudiantes, pero también son aquellas en las cuales ellos mismos dicen han obtenido mejores calificaciones (41,6%). En referencia a los temores a rendir una materia teórica, el 38,3% de la población manifiesta sentirlo. Respecto

las mayores preocupaciones en relación a este tipo de materias son el poder contar con tiempo para estudiar la gran cantidad de contenidos (26,6%) y el comprender los contenidos (17,4%). Sólo el 12 de la población manifiesta no tener temores en relación a estas materias.

En relación a las materias práctico-deportivas los resultados muestran que son consideradas como difíciles de aprobar para el 35,8% de los sujetos. Una reflexión aparte requiere la cuestión de los temores a rendir las materias práctico-deportivas (40,7% de respuestas) , siendo las preocupaciones más importantes en relación a ellas, la posibilidad de lesionarse (18,9%), el temor a no lograr las técnicas (18,9%) y el no tener tiempo para entrenarse (13,2%). En consonancia son también las materias que producen más felicidad de ser aprobadas (49%).

La significativa ausencia de preocupaciones sobre las materias pedagógicas respecto de las otras materias (práctico-deportivas y teóricas) que aparece en los valores obtenidos en las preguntas específicas al tema, no parece corresponderse con el protagonismo que se le imprime al rol docente en las respuestas a otras preguntas del mismo cuestionario. Por ejemplo, el hecho de que el 45,9% de la muestra eligió la opción *“dar clases en una escuela”* como el trabajo en el que le gustaría desempeñarse al egresar y el 21,1% optó por la opción *“dando clases en la universidad”*.

La reflexión que cabe hacerse aquí es si cuando los respondentes eligen "dar clases en una escuela" lo hacen en términos de opción por la docencia o en cambio están buscando una seguridad de empleo. Resulta necesario recordar entonces que tradicionalmente el puesto de trabajo más seguro para un egresado de Educación Física es trabajar en una escuela, empleo que en el ámbito del estado se accede por puntaje en un listado y correspondiente acto público de elección de cargos y en el ámbito privado por recomendación de alguien.

Una reflexión similar podría aplicarse a la opción "dando clases en la universidad", puesto de trabajo al cual también se accede en directa relación con ser un egresado universitario y que algún profesor haya valorado su desempeño como tal y lo proponga como ayudante y/o eventualmente haber sido un becario de investigación en programas nacionales o en programas de cada universidad nacional.

Cabe acotar al respecto que son las mujeres las que eligen predominantemente dar clases en una escuela respecto de los varones, quienes optan por esta preferencia en menor medida y conjuntamente con la opción de entrenar a un equipo.

Si bien en algunos tramos del cuestionario las asignaturas pedagógicas, no aparecen como el interés central en el discurso de los estudiantes, quienes se refieren en mayor medida a las materias prácticas y teóricas, hay que señalar que varias de las categorías de respuesta que se elaboraron acerca de la pregunta sobre qué desearía cambiar de la carrera, remiten a la adhesión al rol docente en tanto inherente/constitutivo a la carrera, a saber:

- *"criterios de evaluación"* lo cual supone una crítica especialmente a las materias práctico-deportivas en las cuales las evaluaciones están centradas en los resultados en detrimento de los procesos.

- *"exigencia"* al criticarse la obligación de lograr el rendimiento esperado por el equipo docente en materias prácticas.

- *"profundizar pedagogía en detrimento de la técnica"*, cambio expresado positivamente y que refiere al interés por la correspondencia con el perfil docente de la carrera.

- *"incrementar y/o anticipar prácticas docentes"*, cuestión también expresada como propuesta que confirma el interés por el rol docente.

Conclusiones

Los resultados de este estudio verifican la hipótesis acerca de que las personas que ingresan a la carrera de Educación Física lo hacen tanto porque les gustan los deportes como porque les gusta enseñar, observándose diferencias en las opciones de varones y mujeres.

Las materias teóricas son consideradas por las/los estudiantes las más difíciles de aprobar, pero también son aquellas en las cuales ellos mismos dicen han obtenido mejores calificaciones.

Los temores a rendir las materias práctico-deportivas se relacionan con la posibilidad de lesionarse, el temor a no lograr las técnicas y el no tener tiempo para entrenarse.

La significativa ausencia de preocupaciones acerca de las materias pedagógicas respecto de las otras materias no parece corresponderse con el protagonismo que se le imprime al rol docente en las respuestas en relación al futuro laboral, lo cual lleva a pensar que esas respuestas se relacionan con el hecho de poder lograr una seguridad en el empleo. Las mujeres son las que eligen predominantemente dar clases en una escuela respecto de los varones, quienes optan por esta preferencia en menor medida y conjuntamente con la opción de entrenar a un equipo.

Modelo de cuestionario (Toscano, 2012)

Cuestionario N:.....

Edad:.....

Sexo:.....

Cantidad de materias aprobadas.....

1. ¿Cuál de estas razones te impulsaron a estudiar el Profesorado en Educación Física? (Elegí solo una opción y colocá una cruz):

- a. Siempre me gustaron los deportes
- b. Me gusta trabajar con chicos y grandes
- c. Practico un deporte desde mi niñez
- d. Me gusta enseñar
- e. Quería estudiar una carrera que me permitiera conseguir trabajo

1. ¿Qué tipo de materias de las que cursas te resultan más difíciles de aprobar? (Elegí solo una opción)

- a. Las materias prácticas (como gimnasia, natación, atletismo)
- b. Las materias teóricas (como biología, fisiología, psicología, historia, etc.)
- c. Las materias pedagógicas (pedagogía, metodología, observación y práctica)

2. Hasta el momento ¿en qué tipo de materias te sacaste mejores notas? (Elegí solo una opción)

- a. Las materias prácticas (como gimnasia, natación, atletismo)
- b. Las materias teóricas (como biología, fisiología, psicología, historia, etc.)
- c. Las materias pedagógicas (pedagogía, metodología, observación y practica)

3. (Elegí solo una opción): ¿Que te hace sentir más contento/a?, promover una materia:

- a. Práctica
- b. Teórica
- c. Pedagógica

4. (Elegí solo una opción): ¿ Que te genera más temor?, rendir una materia:

- a. Práctica
- b. Teórica
- c. Pedagógica

5. ¿Qué te preocupa a la hora de cursar una materia práctica?.....

6. ¿Qué te preocupa a la hora de cursar una materia teórica?.....

7. ¿Qué te preocupa a la hora de cursar una materia pedagógica?.....

8. ¿Trabajas? SI/NO

9. ¿Trabajas en alguna actividad vinculada a la Educación Física? SI/NO

10. (Si la respuesta anterior fue negativa saltar esta pregunta) ¿En qué año de la carrera conseguiste trabajo?.....

11. Cuando egreses ¿en dónde te gustaría más trabajar? (Elegí solo una opción)

- a. Dando clases en un gimnasio
- b. Dando clases en la universidad
- c. Entrenando un equipo
- d. Dando clases en una escuela
- e. Entrenando un atleta
- f. Como entrenador personal

12. ¿Qué es lo que más te gusta de esta carrera?.....

13. ¿Qué quisieras cambiar de esta carrera?.....

Referencias bibliográficas

Devís, J. (1996) *Educación Física deporte y currículo*. Madrid: Editorial Visor.

Proctor, N. (1984). Problems facing Physical education after the great debate.
Physical education Review,7(1), 4-11

Tonon, G. (2004) Informe final de la investigación *Calidad de vida e inserción laboral de egresados del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLAM*.

Toscano, W. (2008). *Pensar la Educación Física actual*. San Justo: UNLAM-Prometeo Libros.

PARTE II
NIÑEZ

Capítulo 9

VULNERABILIDAD EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES: IDENTIFICANDO FACTORES DE RIESGO

Gloria López⁵⁴

Yuherqui, Guaimaro⁵⁵

*Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CENDIF)
Universidad Metropolitana , Venezuela.*

Introducción

Diariamente en el mundo, casi el 90% de los accidentes, desastres naturales, emergencias hospitalarias, entre otras, las sufren los niños y niñas, muchas veces ocurren por falta de medidas preventivas de carácter simple que se pudieron haber puesto en práctica desde el hogar, la escuela y la comunidad en general.

Para lograr una notable reducción en el número de incidentes en niños y niñas es necesario que todos los integrantes de la comunidad estén inmersos en los contenidos que se desprenden de la gestión de riesgo. Para ello, desde las comunidades y para las comunidades se ha de destacar la importancia que tiene la prevención y mitigación de riesgos en la vida cotidiana, y la preparación para comportarse lo más adecuadamente posible en situaciones imprevistas relacionadas con desastres o eventos naturales.

⁵⁴ Psicóloga. Directora *Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CENDIF)*, Universidad Metropolitana, Venezuela. glopez@unimet.edu.ve; teminu@gmail.com

⁵⁵ Socióloga. Investigadora *Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CENDIF)* Universidad Metropolitana, Venezuela.

La prevención es uno de los aspectos que debe ser atendido, fomentado y promocionado desde el hogar, la escuela, la comunidad donde se habita, los establecimientos de salud y otras instituciones, pues es necesario prepararse para enfrentar desastres, disminuir sus secuelas y actuar apropiadamente ante la ocurrencia de un evento destructivo. De allí la necesidad de desarrollar en la familia, en la escuela y en la comunidad, conocimientos y habilidades sobre este importante tema para favorecer actitudes hacia la prevención, mitigación y preparación tanto para una vida saludable en la vida cotidiana como para casos de emergencias y desastres, para lo cual se requiere la participación de todos los actores de la sociedad en la producción de campañas de difusión, promoción y actuación, que impulsen un cambio de actitud.

Justificación

El presente estudio comprende la realización de actividades piloto encaminadas a la programación del manejo integral del riesgo e incluye estrategias didácticas para abordar el trabajo con niños y niñas de una unidad educativa, ubicada en una barriada del Distrito Metropolitano, Caracas, Venezuela.

Se enfoca, principalmente, en la prevención y la mitigación, así como en la preparación con lo cual se evitarán los factores que provocan el riesgo y se fortalecerán las competencias individuales, institucionales y comunales para enfrentar situaciones adversas.

El programa tiene como objetivo, a largo plazo, educar a los niños, niñas y adolescentes, para que cuando lleguen a la edad adulta sean ciudadanos con criterio y conscientes de la importancia de la prevención.

La falta de información sobre la realidad, la escasa capacitación y formación de las personas desde edades tempranas; en valores, actitudes, el manejo

adecuado del medio para evitar o prevenir los riesgos, provocan el incremento constante de la vulnerabilidad.

Es necesario prevenir los accidentes infantiles desde todos los ámbitos, propiciando un cambio en la sensibilidad de los ciudadanos que nos permita incrementar el grado de seguridad de los menores y, por extensión, de la sociedad.

Como familia deseamos que el lugar donde vivimos sea lo más seguro posible para nuestros hijos. Esta tarea es difícil y somos conscientes de ello, sin embargo, y a pesar de nuestros esfuerzos, el hogar es uno de los lugares donde se producen gran número de accidentes.

El informe de Detección de Accidentes Domésticos y de Ocio de 2003 (DADO), elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (INE), indica que en el interior de los domicilios se registraron ese año el 89% de los accidentes sufridos por menores de un año. Más de la mitad de ellos ocurrieron en el comedor o el dormitorio, y las caídas fueron, en un 64,9% de los casos, las causantes de las lesiones de los bebés. El mismo estudio señala la franja horaria que va desde las cinco a las ocho de la tarde como la más crítica. Entre el 24 y 45% de los accidentes, según edades, suceden entre esas horas, que coinciden con el regreso de la guardería o la escuela, y con un momento del día, antes de acostarse, en el que los niños se encuentran cansados y más inquietos, y los padres disponen ya de las últimas energías.

Con una debida capacitación en gestión del riesgo se podrá disminuir los niveles de vulnerabilidad, aun cuando las personas no cuenten con los recursos económicos suficientes. La vulnerabilidad, entendida como la incapacidad de resistencia y de recuperación cuando ocurre un evento, depende de múltiples factores presentes en las comunidades. Por eso, hablamos de una vulnerabilidad

global que requiere ser analizada. La vulnerabilidad vista como la debilidad frente a una amenaza, en la que se encuentra una población o estructura física, social y/o económica que la deja expuesta a sufrir daños ante la posible ocurrencia de un evento, de origen humano o natural, o de ambos.

Es fundamental fortalecer las alianzas y mejorar los niveles de coordinación entre los actores involucrados en el proceso para lograr un enfoque más integral de las respuestas educativas en situaciones de emergencia y desastres. La manera de actuar las personas y las comunidades y sus estilos de vida, las colocan en condiciones de mayor o menor exposición al riesgo, de allí que una comunidad organizada, entrenada e informada cuenta con mejores posibilidades para evitar que se originen los factores del riesgo y reducir los riesgos existentes. Las ideas que tengamos de los fenómenos de la naturaleza y su relación con la comunidad, los riesgos existentes, los desastres y su significado, determinarán nuestra capacidad para prevenirlos, sobreponerlos y para convertir las crisis en oportunidades para el desarrollo.

Prevención

Caplan (1988, c.p. Fernández-Ríos, 1994) el autor que más ha difundido la idea de la prevención, especialmente por su concepción de la prevención primaria que, según él, debería contar con la disponibilidad de todo tipo de recursos (físicos, psicosociales, socioculturales, etc.) para impedir la aparición de cualquier tipo de problema en los individuos, grupos y comunidades, así como facilitando y potenciando la acción de la comunidad como sustentadora y aportadora de recursos para sus miembros.

Según Casas (1998): "la noción de prevención está relacionada con realidades conocidas, sobre las que se sabe o se tiene la experiencia acerca de sus efectos valorados negativamente; con la probabilidad de su aparición; y con su

no deseabilidad social". El mismo Casas (1976) sintetiza el concepto de prevención de la siguiente manera: "Aquel proceso de intervención social que, con el objetivo último de mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas y sistemas humanos, y acorde con conocimientos rigurosos, manipula los factores asociados o implicados en la génesis de diferentes enfermedades, problemáticas o necesidades sociales, desarrollando actuaciones concretas a fin de evitar su aparición, reaparición o agravamientos".

Se puede asegurar la viabilidad, la conveniencia y el éxito de los programas basados en la prevención si sus efectos positivos se evidencian en el crecimiento personal y familiar, en el incremento de sus capacidades y habilidades, en su mayor autoestima y en el fortalecimiento de su red social. La idea es que con la prevención se produzcan efectos y habilidades para desarrollar y mantener su entorno interno y externo en situaciones de mayor equilibrio y capacidad para afrontar las situaciones de crisis y cambios futuros.

Teoría Sistémica

Una clasificación, más aplicable para la prevención en temas sociales, es la propuesta por Bronfenbrenner quien utiliza conceptos procedentes del modelo ecológico, con una concepción teórica del ambiente como algo que va más allá de la conducta de los individuos y que incluye sistemas funcionales tanto dentro como entre entornos. Bronfenbrenner (1987) definió el desarrollo de un individuo como la concepción cambiante que tiene una persona de su ambiente ecológico y su relación con él, como también su capacidad para descubrir, mantener o modificar sus propiedades. A través de esta definición de desarrollo se observa la importancia de las constantes interacciones del individuo y su ambiente, ya que éstas pueden afectar de una manera directa o indirecta su desarrollo, cuando ocurre algún incidente en el ambiente donde está inmerso el individuo, ya sea por

un accidente en el hogar o una inundación en su sector, el individuo se ve afectado en su desarrollo y potencialmente en la continuación o no de su vida.

En la teoría sistémica se explica que el desarrollo tiene lugar en cuatro entornos o estructuras interconectadas llamadas microsistema, mesosistema, ecosistema y macrosistema. La estructura o entorno más interno, el microsistema, es el sistema más inmediato que rodea a la persona. Es un patrón de actividades, roles, y relaciones interpersonales que el individuo en desarrollo experimenta en un entorno determinado, ya sea la familia, la escuela, la comunidad, y en donde la prevención de todo tipo de eventos se torna importante para prevalecer la vida del individuo en desarrollo.

El segundo entorno, el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, como por ejemplo la interacción entre la familia y la escuela que han de estar continuamente informando, educando en lo relacionado a la prevención de todo tipo de afectaciones.

El exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan lo que ocurre en el entorno de la persona en desarrollo, como por ejemplo, que parte de la carretera que comunica a la comunidad se destruyó en la última vaguada, ello afecta el tránsito de innumerables familias.

Los procesos de desarrollo que tienen lugar en un microsistema están definidos y limitados, por las creencias y prácticas de la sociedad, y por ésta razón, la última y más amplia estructura que afecta al desarrollo de un individuo es el macrosistema. Los macrosistemas están formados por clases sociales, grupos étnicos o religiosos, y regiones o comunidades particulares que comparten un sistema de creencias, valores, riesgos sociales y económicos, o estilos de vida

similares. Los macrosistemas cambian según los acontecimientos históricos y surgiendo así otros nuevos (Bronfenbrenner, 1987).

La unidad básica del análisis del desarrollo para Bronfenbrenner, es la díada o sistema de dos personas. En la díada si uno de los miembros experimenta un proceso de desarrollo, lo mismo le ocurrirá al otro. Al reconocer esta relación, se pueden comprender los cambios evolutivos no solo del niño, sino de la persona que lo cuida. La madre como cuidadora no es la única que ejerce influencia en el desarrollo del niño, sino que éste también produce respuestas para modificar la conducta de la madre.

Sin embargo, este sistema de interacción está interconectado con tríadas, tétradas y estructuras interpersonales mayores; siendo el mismo principio diádico válido para todas las relaciones entre los entornos. Lo que quiso decir el autor, es que para que un entorno funcione eficazmente es necesario que existan interconexiones sociales entre los mismos, de allí la importancia de que el niño esté informado y formado en prevención de accidentes, y en general de diversos temas importantes en la gestión del riesgo, para que sea transmitida al niño, a su madre y a su entorno más próximo.

En éste sentido, Bronfenbrenner (1987), señaló que cualquier fuerza o circunstancia que interfiera en la formación, mantenimiento o desarrollo continuo del sistema madre-niño puede entorpecer el desarrollo de éste.

Haciendo énfasis en lo anterior, la teoría de Bronfenbrenner proporciona datos importantes para comprender todos los factores que influyen en el desarrollo de los niños, particularmente de aquellos que están informados y educados bajo la premisa de la prevención. Cada vez es mayor el número de investigadores que tienen en cuenta esta distinción para señalar la necesidad de diseñar programas preventivos que no se centren sólo en el nivel individual o micronivel. Es decir, que

existe una tendencia creciente a reconocer la necesidad de que la prevención debe incluir proyectos que impliquen cambios en todos los sistemas.

Entonces, en prevención tenemos que hablar, además de individuos en riesgo, de entornos de riesgos, favoreciendo tanto a los indicadores de protección, como a la identificación de los indicadores de riesgo. Por otra parte, no se deben remarcar solamente las dificultades, sino también las oportunidades que ofrece para la prevención-promoción cualquiera de los niveles del modelo ecológico. Ambos enfoques no son contradictorios, sino complementarios.

Psicología Positiva: Resiliencia

El término Psicología Positiva ha sido desarrollado por Martín Seligman (2002), investigador que ha dado un giro radical en su orientación, ya que luego de haberse dedicado al estudio del trastorno mental y a desarrollar conceptos como la indefensión aprendida, hoy día promueve una concepción muy positiva del ser humano. Es una rama de la psicología de reciente aparición que tiene como objetivo aportar nuevos conocimientos acerca de la psique humana, no sólo para ayudar a resolver los problemas de salud mental que adolecen a los individuos, sino también para alcanzar mejor calidad de vida y bienestar, insistiendo en la construcción de competencias y en la prevención.

Entonces, la resiliencia se enmarca dentro de un nuevo enfoque teórico llamado Psicología Positiva, cuyo objetivo es desplazar la atención de las debilidades del individuo para dirigirla hacia la construcción de fortalezas. (Peterson y Seligman, 2004 c.p Brendtro, Brokenleg y Bockern, 2005).

Martín Seligman (2002) explora cuáles son los rasgos que hacen que unas personas estén más satisfechas con su vida que otras, o los factores que permiten que una persona pueda superar de una forma sana una situación traumática.

Agrega, que invertir tiempo y esfuerzo en construir una red de relaciones sanas con un alto grado de intimidad y confianza es una de las vías más seguras hacia el bienestar. En resumen, la ciencia psicológica se está centrando más en investigar las fuentes del bienestar y la satisfacción, y en devolvernos una imagen equilibrada del ser humano a nivel psicológico reflejando tanto las debilidades como sus fortalezas.

A pesar de traumas graves, incluso muy graves, o de desgracias más comunes, la resiliencia parece una realidad confirmada por muchísimas trayectorias existenciales e historias de vida exitosas. De hecho, por nuestros encuentros, contactos profesionales y lecturas, todos conocemos niños, adolescentes, familias y comunidades que "encajan" shocks, pruebas y rupturas, y las superan y siguen desarrollándose y viviendo -a menudo a un nivel superior- como si el trauma sufrido y asumido hubiera desarrollado en ellos, a veces revelado incluso, recursos latentes y aún insospechados (Michel Manciaux, 2003).

Cuando hacemos referencia a la calidad de vida, no podemos evitar hacer referencia al estilo de vida, ya que los inadecuados estilos de vida repercuten en la calidad de la misma. Al analizar la calidad de vida debemos comenzar por analizar el entorno físico, psíquico y social en el que nos desenvolvemos y encontrar cómo afecta o modifica nuestro comportamiento. Entonces, para obtener un mejor bienestar se debe encontrar la mejor manera de alterar aquellos factores del entorno que nos ofrezcan una mayor calidad y productividad.

Boniwell (2006) afirma que la psicología positiva opera en tres niveles: subjetivo, individual y grupal. El primero abarca las experiencias positivas, tales como bienestar, satisfacción y felicidad, la segunda hace referencia a las cualidades personales básicas del sujeto que le permiten identificar aquellos elementos que contribuyen a una vida de bienestar y lo guían hacia conductas que lo conllevan a ser considerado como una "buena persona" y el tercer nivel se

identifica con el entorno comunitario que favorecen los valores cívicos, éticos y de responsabilidad social.

Según Tonon (2009) la propuesta teórica de calidad de vida alberga diferentes campos temáticos, salud, bienestar psicológico, vida social, desarrollo económico, etc. requiriendo del apoyo de múltiples disciplinas y convirtiéndose en un concepto multidimensional. Para esta autora la perspectiva de la psicología positiva ha contribuido a la investigación de la calidad de vida, poniendo énfasis en el conocimiento de los atributos positivos de las personas como elementos que permiten enfrentar los cambios de la vida cotidiana, la crisis y la adversidad.

La Psicología Positiva con sus nuevas investigaciones aporta a la gestión del riesgo, la esperanza de que aún en el peor escenario de desastre, es posible reparar – y mejor aún – superar los traumas y reconstruir sobre lo vivido, sin importar la edad en la que haya ocurrido.

Condiciones que generan vulnerabilidad

El entorno de pobreza: caso venezolano

El Censo poblacional del año 2011 reportó que la población total del país es de 28.946.101. Cabe destacar que del total de niños en condición de pobreza el 40% se encuentra en pobreza extrema, mientras que para los adultos este porcentaje alcanza el 33%. Más de la mitad de la población pobre está compuesta por niños, niñas y adolescentes (52,32%) mientras que en el grupo en pobreza extrema este porcentaje se remonta a 57,6%.

Son los infantes de 0 a 5 años, el grupo que concentra mayor porcentaje de pobreza (54.81%). Esto representa más de 16 puntos porcentuales por encima del promedio nacional. Asimismo, este grupo presenta el más alto porcentaje de

pobreza extrema con 23.6%, esto es 10 puntos por encima del porcentaje del país. Este es el único grupo de edad en el que la proporción de pobres supera a la de no pobres. Le siguen en orden de importancia los niños y niñas entre 6 y 11 años, tanto en las magnitudes relativas de pobreza como en las de pobreza extrema (48% y 20%, respectivamente). Los y las adolescentes (entre 12 y 19 años), mantienen distribuciones relativas muy similares a los porcentajes nacionales, pero por encima del resto de las categorías de edad.

Esta tendencia que se proyecta para la infancia y la adolescencia es similar en el resto de los países de la región, observándose una alta relación con la mayor proporción de menores que existen en los hogares pobres así como con la mayor tasa de fecundidad que caracteriza a estos grupos de población. Las condiciones de las viviendas en que habitan la mayoría de los niños, niñas y adolescentes son inadecuadas, no disponen de agua potable diaria, ni de disposición adecuada de excretas y estas condiciones insalubres les limita el alcanzar un estado de bienestar adecuado y por ende, una mejor calidad de vida.

Según Provea (2012) “entre el segundo semestre de 2009 y el segundo semestre de 2011 la pobreza sólo bajó 0,2%, a pesar de los altos ingresos petroleros y el incremento del número de misiones. Peor aún, del segundo semestre de 2011 al primer semestre de 2012 la pobreza aumentó 0,7%. Sin embargo, la buena noticia fue que en un lapso de seis meses, del primero al segundo semestre de 2012, la pobreza bajó significativamente seis puntos porcentuales al pasar de 27,2% a 21,2%. Este salto se asemeja al logrado en 2005, cuando en sólo un año bajó 9,1%. Muy probablemente el lanzamiento de la Gran Misión Vivienda Venezuela, la Misión Saber y Trabajo y la Gran Misión En Amor Mayor Venezuela, hayan incidido en la baja significativa de la pobreza en 2012.

Agrega Provea (2012) que es importante destacar que los resultados de la baja de la pobreza en Venezuela se corresponde con una tendencia positiva de reducción de la pobreza en América Latina, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en su Informe Panorama Social de América latina 2012²⁴. La pobreza e indigencia en América Latina continuaron disminuyendo, con lo que las tasas actuales son las más bajas observadas en los tres últimos decenios.

El entorno de la pobreza es pues, una característica que rodea a la mayoría de las familias venezolanas, implicando una serie de riesgos tanto de tipo físico, emocional, ambiental, social como emocional ante los cuales los más vulnerables son los niños. La pobreza es un fenómeno multicausado que afecta a los niños desde diferentes entornos ecológicos (Bronfenbrenner, 1987) exponiéndolos a múltiples riesgos (Mansilla, 1989; McLoyd & Wilson, 1991; Huston, 1991), tiene efectos profundos en la conducta parental, en el ambiente del hogar, en la estructura familiar y en los recursos inmediatos. Pero su efecto va mas allá del contexto inmediato del niño y su familia, afecta la calidad de su ambiente, del vecindario, la escuela, los servicios, y la seguridad física expresada ésta, en los altos índices de violencia y de delincuencia asociada a las drogas. Las experiencias que viven los sectores urbano-marginales en relación a la inseguridad tienen efectos en los niños, produciendo ansiedad que se manifiesta a menudo en temores, depresión, agresividad.

Vulneración de Derechos

Cada año, aumentan significativamente las cifras de niños, niñas y adolescentes que son víctimas de delitos y otras situaciones de violencia. Sin embargo, los registros públicos de estos hechos no son uniformes ni sistemáticos y los diferentes órganos receptores de denuncia, utilizan criterios diferentes de clasificación de los datos.

Por otra parte, no se conocen cifras actualizadas sobre violencia, y en especial, sobre vulneración del derecho a la vida a niños, niñas y adolescentes. Obtener estadísticas nacionales que describan el problema de la violencia contra niños, niñas y jóvenes es muy difícil en el país. Se puede lograr información proveniente de proyectos locales y/o de Organizaciones No Gubernamentales, los cuales dan indicios marginales de la situación dejando una profunda interrogante respecto a la dimensión real del hecho en el país. Para las ONG's ha sido difícil acceder a los datos oficiales, por lo que las cifras son el resultado de los casos de violencia infantil reseñados por la prensa nacional.

El Cuerpo de Investigaciones Científicas Penales y Criminalísticas (CICPC) en el año 2011 reportó que se recibieron 3.000 denuncias de maltrato y muerte infantil por lesiones. Según Cecodap (Centros Comunitarios de Aprendizaje) entre octubre de 2010 y septiembre de 2011, se registraron 4.107 casos de diferentes tipos de violencia que afectaron a niños y adolescentes, 11% más que en el anterior período analizado (octubre 2009-septiembre 2010). Un 36% (1.492 casos) estuvo relacionado con muertes violentas, delitos, homicidios, lesiones, desapariciones, negligencia médica, violencia obstétrica y contaminación hospitalaria, le sigue la violencia por accidentes con 28% (1.179 casos), 659 casos de homicidios, 13% más que las estadísticas registradas para el período 2009-2010. Se produjeron 53 muertes de niños por negligencia médica y 43 fallecimientos de neonatos por contaminación hospitalaria. En el mismo período murieron 52 niños y adolescentes a manos de funcionarios y 47 por violencia familiar. Además, 263 niñas fueron víctimas de violencia sexual. Los adolescentes varones víctimas de representan un 91%, que son 796 casos. La cifra de niños heridos por armas de fuego aumentó 15% con respecto al período anterior (2009-2010). Los casos pasaron de 226 a 261.

Cecodap agrega que 3,5% de las víctimas fatales de balas perdidas en Venezuela son menores entre 3 y 14 años de edad. Estos datos demuestran los

altos índices de violencia que hay en el país, porque sabemos que el número de casos que no se denuncian por temor a represalias es mucho mayor. Para Pereira (Coordinador General de Cecodap) las causas de la violencia son muchas: "Hay falta de supervisión, niños que pasan mucho tiempo solos. Padres que caen en los extremos, o son muy permisivos o muy autoritarios. Hay violencia en la televisión, en las noticias, en los videojuegos, en la interacción entre los políticos. Los niveles de violencia son cada vez más cruentos", lamenta, al tiempo que recomienda la activación de un mecanismo de denuncia unificado y confiable. "Que la gente sienta la confianza de denunciar para que se reduzca la impunidad. También urge tener un registro nacional de estadísticas. Para abordar el problema es necesario tener información pública y actualizada que permita establecer prioridades". Y agrega que es importante hacer notar que para los candidatos de las pasadas elecciones presidenciales (2012) los niños, niñas y adolescentes fueron invisibles.

La violencia ha estado enquistándose de manera violenta en las escuelas. Entre octubre de 2010 y septiembre de 2011, según el informe de Cecodap, se produjeron 153 robos a colegios y nueve tiroteos en planteles.

Según Izquier (Coordinador Mesa de la Unidad Democrática) en el 2013 Venezuela tiene una tasa de 56 asesinatos por cada 100.000 habitantes, la segunda más alta del mundo después de Honduras. La ONG Foro Penal Venezolano reportó una tasa de 70 por cada 100.000 y El Observatorio Venezolano de Violencia hasta refirió una tasa de 73 por cada 100.000 con 21.692 víctimas de la violencia criminal en 2012.

Para la Organización de las Naciones Unidas (2013) en Sur América la mayor tasa de homicidios por habitante, la posee Venezuela, siendo la inseguridad una de las principales preocupaciones de la población en general.

Provea, organismo de defensa de los derechos humanos, señala en su informe anual Enero/Diciembre 2012 que se registró un total de 103 denuncias de violaciones del derecho a la integridad personal, con un saldo de 333 víctimas contabilizadas. La mayoría de las víctimas, 68,29% de los casos conocidos, eran de sexo masculino. La mayor proporción de víctimas de quienes pudo determinarse su edad se encuentra en el grupo etario entre 0 y 18 años. Y agrega:

La dificultad de acceso a la información oficial hace dificultoso el análisis de las garantías inherentes a este derecho. El Estado venezolano sigue en mora frente al establecimiento de un marco legal y normativo que permita prevenir y sancionar adecuadamente los casos de violaciones contra el derecho a la integridad personal (Provea, 2012).

Según los datos obtenidos por Unicef del anuario de mortalidad 2006 del Ministerio del Poder Popular para la Salud, la violencia urbana continúa afectando a niños, niñas y adolescentes. La tasa de homicidios de niños, niñas y adolescentes se incrementó entre 2006 y 2008 en 13,2%, representando la principal causa de muerte de los adolescentes varones de entre 15 y 19 años. En 2006, 4.858 niños y adolescentes murieron de forma violenta. Para 2008 esta cifra se elevó a 5.920 y ha seguido incrementándose a lo largo de los años. Agrega Unicef:

Durante los últimos 10 años en Venezuela se le ha dado prioridad a la inversión social (52.8% en 2001 versus 70.0% en 2010), en especial la destinada a solventar la deuda social con la población más excluida. No obstante, salvo en materia de educación, es muy difícil visibilizar cuánto de esta inversión es destinada a favor de la niñez y adolescencia. Este sigue siendo un reto nacional y...recomendó que se deben fortalecer las capacidades y las respuestas al problema...y que además, es prioritario que se diseñen sistemas de información que proporcionen datos actualizados y fiables sobre casos de violencia para diseñar políticas públicas y desarrollar intervenciones adecuadas al contexto (2012).

Marco Legal venezolano

LOPNNA (2000)

Los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de derecho y estarán protegidos por la legislación, órganos y tribunales especializados, los cuales respetarán, garantizarán y desarrollarán los contenidos de esta Constitución, la Convención sobre los Derechos del Niño y demás tratados internacionales que en esta materia haya suscrito y ratificado la República. (Artículo 78).

Podemos considerar que entre los propósitos de la LOPNNA están:

- Concibe al niño como sujeto social de derechos, Son personas, ciudadanos por lo tanto se les debe reconocer sus derechos y deberes en cada etapa de su desarrollo.
- Busca distribuir las responsabilidades de la protección de los niños, niñas y adolescentes entre la familia, la comunidad, la sociedad y el Estado en sus distintos niveles de actuación (municipal, regional y nacional, judicial, legislativo y ejecutivo).
- Se propone otorgar nuevos derechos a los niños, niñas y adolescentes hasta ahora no incluidos en ninguna ley nacional. Contempla así derechos tales como a participar, a opinar, a ser respetados por los educadores, etc.
- Establece los deberes que tienen los niños, niñas y adolescentes en cada etapa de desarrollo, Se entiende que el ejercicio ciudadano lleva necesariamente a la responsabilidad, lo cual requiere madurez necesaria para asumir las tareas y deberes.

- Se establece la obligación del Estado de proteger y apoyar a la familia como grupo social esencial y la prohibición expresa de la entrega o renuncia a la maternidad o paternidad por razones de pobreza.

- Establece normas, procedimientos y estrategias diversas para la protección integral de todos los niños, niñas y adolescentes que son víctimas claramente diferentes de los previstos para la protección, atención y o tratamiento de los adolescentes que son victimarios.

Ley Orgánica de Salud (2004)

La salud es un derecho social fundamental, obligación del Estado, que lo garantizará como parte del derecho a la vida. El Estado promoverá y desarrollará políticas orientadas a elevar la calidad de vida, el bienestar colectivo y el acceso a los servicios. Todas las personas tienen derecho a la protección de la salud, así como el deber de participar activamente en su promoción y defensa, y el de cumplir con las medidas sanitarias y de saneamiento que establezca la ley, de conformidad con los tratados y convenios internacionales suscritos y ratificados por la República. (Artículo 83 de la Constitución).

Otras normativas legales implementadas

En el año 2009 se promulgó la Ley de Prohibición de Videojuegos y Juguetes Bélicos que busca prohibir la fabricación, importación, distribución, compra, venta, alquiler y uso de videojuegos y juguetes bélicos. Y así mismo, la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión, la cual en gran parte se enfoca en proteger a la niñez y adolescencia, de contenidos inadecuados que puedan afectar su desarrollo integral.

A pesar de la implementación de estas leyes, los niños, niñas y adolescentes siguen expuestos a situaciones violentas. Sigue existiendo una carencia de políticas y acciones por parte del estado que contribuyan con el cumplimiento de

las leyes promulgadas. Hasta la fecha no se han emprendido suficientes acciones y políticas reales y efectivas que les garantice un entorno sin violencia. En la actualidad existen programas en horarios donde el mayor porcentaje de audiencia son niños, niñas y adolescentes en los que se muestran contenidos no adecuados para ellos. Cabe señalar un caso de la vida real de un niño de 5 años que fue sometido a maltratos y a pesar de que gritó y lloró siendo víctima de sus familiares cercanos y además, mostró señales muy evidentes de maltrato, nada ni nadie impidió que muriera, ni siquiera sus maestros ni los organismos gubernamentales que se ocupan de atender estas denuncias. Este caso nos habla de una sociedad que no reaccionó a tiempo para impedir esa muerte, y para impedir los maltratos que terminaron en tragedia. Esto nos indica que aunque hay leyes que velan por el bienestar de los menores, como la Ley Orgánica de Protección al Niño, Niña y Adolescente, el sistema pareciera no funcionar, así como tampoco es efectiva la responsabilidad que tenemos todos frente a la legislación. La pasividad de la sociedad frente a la violencia da pie a la expansión de este flagelo y a la impunidad, tan solo quedó el silencio colectivo marcado por la necesidad de evadir la realidad. Este, y muchos otros casos que son del dominio público tan solo por terminar en tragedia, son una invitación a la reflexión en torno a la violencia infantil en el núcleo familiar y en la escuela.

Objetivos

Objetivo general:

Indagar desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes las situaciones de riesgo de su ámbito familiar, escolar y comunitario, de cara a impulsar una política de prevención integral para fomentar estilos de vida saludable que conlleven a una mejor calidad de vida.

Objetivos específicos:

1. Identificar los factores de vulnerabilidad desde la perspectiva del infante y el adolescente, indagando acerca de las situaciones de riesgo, el peligro y las emergencias, asociadas al tema de la gestión y prevención.

2. Conocer las formas en que abordan las distintas situaciones que ocurren en su entorno más próximo: familiar, escolar y comunitario.

3. Sensibilizar a los distintos actores involucrados en el entorno de los niños, las niñas y los adolescentes: familias, educadores, comunidad, etc.

4. Diseñar y desarrollar talleres para fomentar una cultura preventiva que permita tomar conciencia de los riesgos existentes en la vida cotidiana de los niños, las niñas y los adolescentes.

Metodología

Investigación – Acción – Participación. Se realizará un diagnóstico desde la experiencia de los niños, niñas y adolescentes para conocer la realidad de su entorno escolar, familiar y comunitario en el tema y en base a los resultados obtenidos se diseñarán y se dictarán talleres que permitirán generar un espacio de encuentro, participación y reflexión.

Diseño: Estudio cualitativo, con un enfoque holístico e interdisciplinario, que concibe a los niños, niñas y adolescentes como sujetos sociales, no como objetos de estudio

Población: Se entrevistaron 100 niños, niñas y adolescentes con edades comprendidas entre 10 y 13 años de edad, de ambos sexos, de los grados 4°, 5° y 6° pertenecientes a una Unidad Educativa de una barriada de clase baja de Caracas, Venezuela.

Técnicas:

- Entrevista semiestructurada.
- Talleres participativos: Focus Group y Dramatización.

Procedimiento:

- Entrenamiento a los entrevistadores.
- Estudio de las preguntas antes de aplicar la entrevista.
- Entrevista piloto para verificar el entendimiento.
- Ambiente de confianza para la entrevista.
- Puntualidad y respeto del tiempo acordado para la entrevista.
- Uso de una o más sesiones para cada participante.
- Aplicación de la entrevista en un lugar tranquilo para permitir que las respuestas fueran lo más sinceras posible.
- Insistencia en preguntas hasta tener una respuesta satisfactoria.
- Autorización para que el entrevistado consulte dudas y aporte sugerencias las cuales fueron incorporadas al instrumento final de recolección de datos.

Análisis de los resultados

• Se consideró a las niñas, niños y adolescentes como sujetos críticos que dan cuenta de su experiencia y reflexionan sobre el mundo en que viven (Wright Mills, 1961).

• Las entrevistas giraron en torno a experiencias y eventos específicos, evitando abstracciones o generalizaciones de los entrevistados (Thompson, Locander, & Pollio, 1989).

• La información recolectada se analizó a través de la identificación de las propias experiencias de las niñas, niños y adolescentes entrevistados.

- En algunos casos aparecen frases en el mismo orden, sin un cambio trivial que pueda alterar el significado.

- Este análisis permitió el reencuentro de la información recolectada con la teoría y demostró hallazgos relevantes que facilitaron un adecuado diseño del Plan de Prevención Integral cónsono con el entorno y la población a quien va dirigido.

Resultados

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos a través de la entrevista semiestructurada y de los talleres participativos, organizados y analizados en diferentes categorías

Datos de la muestra: La edad de los participantes osciló entre los 10 y 13 años siendo la edad promedio 11,2. El 56% perteneciente al sexo masculino y el 44% restante del sexo femenino. El 52% estaba en 6to grado de educación primaria, 28% al 5to grado y el otro 20% al 4to grado.

Situación de riesgo: de los sujetos de la muestra a la pregunta de si sentían miedo de que les sucediera algo, 64 afirmaron que si sentían miedo de que algo les pasara, alegando el 100% de la muestra que, además, se quedan en casa solos, un 60% con mucha frecuencia y un 40% con menor frecuencia. También señalan (68 sujetos) que le tiene mucho temor a andar en las camionetas o autobuses, el 64% de la muestra teme andar en la calle y un 52% en los callejones, que son calles angostas alrededor de sus casas comunicantes con otros sectores del barrio.

Es interesante observar que solo 4 de los sujetos de la muestra reportaron sentir temor en la escuela, la mayoría afirmaron sentirse seguros en los recintos educativos, en contraste con la casa y la comunidad donde conviven. La escuela

termina por ser el lugar donde se disminuye esa sensación de miedo ya que en el recinto educativo es donde no están expuestos al peligro que les atemoriza en su entorno comunitario.

Responsabilidades en el hogar: Los sujetos de la muestra reportan tener responsabilidades a cumplir en su hogar, 56% dicen que lavan platos, 52% cocinan, 54% barren y 56% tienden camas. Por supuesto que es muy importante el cumplimiento de actividades de apoyo en el hogar ya que forma parte del desarrollo integral del infante y del adolescente, sin embargo es preocupante saber que más del 50% de la muestra reporta entre sus actividades el cocinar, acción que implica un alto riesgo de accidentes.

También llama la atención que algunos niños, que aunque sean pocos es preocupante, tienen bajo sus responsabilidades planchar (4 sujetos) y cuidar a otros niños (7 sujetos) y en este caso reportaron el cuidado de bebés. Esto indica que son niños y niñas sometidos a altos riesgos y con altas probabilidades de sufrir accidentes con graves consecuencias que en algunos casos podría ser hasta irreversibles.

Ocurrencia de accidentes: Los participantes señalan que cuando ocurren accidentes dentro de la casa, éstos generalmente ocurren en las escaleras (60%), balcón (48%) y cocina (60%). En porcentajes menores señalan que algunas veces ocurren dentro de la sala, el dormitorio, baño y comedor. Un 72% señaló que han observado un mayor número de accidentes que ocurren en las escaleras y un 60% en el patio de la casa y en la cocina.

Y con respecto a la escuela, un 60% afirma que el mayor número de accidentes ocurren en el patio, por lo general en la hora de recreación, un 72% agrega que es en las escaleras y alarma que el 60% afirma haber tenido problemas en el baño, y ante la pregunta de indagación de razones al respecto,

alegaron que habían sido acosados por los compañeros de la escuela y que intentaban tomarles fotos o grabar videos con los celulares sin distinción de sexo ni edad.

Tipos de accidentes: Cuando se les preguntó qué tipo de accidentes han tenido, un 94% señaló que se ha caído y golpeado, un 48% se ha maltratado con los patines, patinetas y/o monopatín, reportando, además, que no disponían de accesorios de protección, un 48% han sufrido quemaduras, alegando que justo ha sido en la acción de cocinar y un 54% torceduras y fracturas. Algunas de las frases que expresaron los sujetos: “Las personas a mi alrededor no hicieron nada por ayudarme”, “Se resuelven las heridas de los golpes con remedios caseros, no me llevaron al médico”, “No se tenía botiquín de primeros auxilios para ayudarme”, “Cocinaba, estaba solo y se incendió la cocina, apagué el fuego pero me quemé, luego mi mamá me curó.”

Es alarmante que el 25% de los sujetos de la muestra hayan sido víctimas de heridas por arma de fuego, en el camino de retorno de la escuela a la casa, en el callejón junto a su casa mientras jugaba, en la cancha y hasta en su propio hogar. Por otra parte, un 38% reportó haber estado presente en eventos donde hubo víctimas por arma de fuego o haber presenciado trifulcas familiares y callejeras donde la amenaza entre los contrincantes fue efectuada con arma de fuego o arma blanca.

Experiencia con eventos desagradables: Un 80% de los participantes manifestó que ha percibido temblores suaves, un 38% ha vivido derrumbes e inundaciones ocasionados por las lluvias y un 32% ha evidenciado incendios. Algunos de los entrevistados argumentó con las siguientes frases: “Los adultos a mi alrededor se asustaron tanto como yo y no sabían qué hacer”, “Acudí al cuarto de mi mamá y mi papá pero ellos no hicieron nada”, “Debemos tener más información de cómo actuar”, “Si sabemos qué hacer, nos pueden ocurrir menos

cosas desagradables”. Es alarmante que un 18% reportara la intimidación como evento experimentado y un 20% ha estado en situación de secuestro de manera directa o indirecta con sus familiares.

Manejo de información en caso de emergencia: Con relación a si los participantes han tenido algún tipo de capacitación en caso de emergencia, un 48% señaló que no y un 12% manifestó no saber. El 56% afirma no conocer ningún número telefónico de emergencia, un 44% no sabe lo que es una caja de primeros auxilios, un 68% manifestó que en su casa no poseen caja de primeros auxilios y un 66% también dijo que en la escuela no había esta caja.

Cuando se enferman les dan medicamentos sin consultar al médico (78%) y los padres solo consideran importante localizar la atención médica en el caso en de que se sientan muy mal (80%). Es alarmante, que solo 12 sujetos reportaron haber sido llevados al médico y el 60% se quejó de que la mayoría de las veces no los escuchan cuando reportan su estado de salud a sus padres.

Percepción del riesgo: Un 64% señala que los niños y niñas corren peligro al entrar a las páginas web a través del internet, un 98% posee teléfono celular, el cual sus padres consideran básico para comunicarse constantemente con el hijo/a y saber dónde se encuentra o cuando llega a casa o al colegio, un 44% considera que si hay peligro al utilizar teléfonos celulares y de éstos un 60% manifiesta que se corre peligro por las llamadas ilegales. Un 72% señala que no hay adultos que vigilen cuando hablan por teléfono ni cuando están en el internet, tampoco les vigilan con quiénes se comunican por twitter o facebook, manifestando solo un 18% que es papá quien vigila y un 10% que es mamá.

En este sentido argumentaron: “Sí, como ver la pornografía, tengo un amigo que ve mucho eso, bueno, y yo, a veces”, “Lo pueden a uno secuestrar si da el teléfono a un desconocido”, “Un extraño puede entrar a nuestro correo y es peligroso, por el acoso sexual”, “Si no sacamos el teléfono en la calle, bueno

donde hay mucha gente, pues no corremos el riesgo de que nos lo roben”, “En T.V. con cable se pueden ver programas de pornografía, con robos y se ve tiroteos y como matan a la gente también”. Se observa que, de alguna manera en mayor o menor grado, conocen que se encuentran en estado de vulnerabilidad con el uso de la tecnología.

Hábitos de riesgo: El 84% manifiesta no fumar, un 12% afirma que son fumadores y agregan que lo hacen escondidos en casa o en la calle y un 1% no contestó. El 68% de la muestra reporta que en su casa no consumen tabaco, pero el 28% respondió que sus familiares si son fumadores y 4 de los sujetos decidieron no contestar.

El 72% afirma no consumir alcohol, un 20% se atrevió a reportar que si consume alcohol pero en las fiestas y un 4% no contestó. El 64% dice que se consumen bebidas alcohólicas dentro de su casa y reporta que puede ser en días de festividad o sin nada que celebrar. La bebida reportada como de mayor consumo fue la cerveza.

Un 80% señaló haber oído hablar de drogas y un 76% conoce a personas que consumen drogas. Un 68% de los participantes señala que el consumo de drogas no es bueno para la salud, pero alarma encontrar que 12 de los sujetos consideran que no es dañino y además 20 de ellos decidieron no contestar.

Algunos argumentan lo siguiente: “No, no puedo decirte quien es el que fuma”, “Aconsejo a mi familia...que no beban licores...pero igual lo hacen”, “Mi familia consume alcohol en fiesta y sin fiesta también”, “En mi barrio conozco a los que consumen drogas...pero no te digo quienes son”, “Yo les digo que no consuman drogas, que eso es malo para la salud...pero a veces me da miedito hablarles”.

Las actitudes familiares hacia el uso de tabaco y alcohol parecen ir en consonancia con el consumo de los hijos. A mayor consumo, más complacencia se ve en la familia en relación con el uso de tabaco y alcohol. Aunque no es posible conocer si esta complacencia que los consumidores ven en sus familias pueda llegar a ser un efecto o una causa de su consumo. Algunos factores de riesgo explican las condiciones en las que se puede producir el consumo de alcohol pero no se puede considerar que estos factores sean su causa directa, por tanto es imprescindible hablar en términos de probabilidad y no de causalidad. El análisis de la probabilidad de iniciar el consumo de sustancias demuestra que esto ocurre en edades muy tempranas, en especial para el consumo de drogas legales como el alcohol y el tabaco; observándose un ascenso muy marcado entre los 11 y 13 años de edad (Mori, 2004). El abuso de drogas, alcohol, tabaco y otras sustancias que producen dependencia se ha propagado en una magnitud asombrosa, encontrando desprevenidos a las instituciones encargadas de manejar el fenómeno y superando así su capacidad para responder con medidas eficaces.

Estilos de vida: Hay evidencias científicas indiscutibles de que un estilo de vida saludable mejora la calidad de vida y disminuye el riesgo. Los estilos de vida son un conjunto de comportamientos y hábitos, individuales y sociales, que contribuyen a mantener el bienestar, promover la salud y mejorar la calidad de vida de las personas.

En el presente estudio se encontró que un 80% de los participantes considera que es importante tener una adecuada alimentación acentuando en la importancia de consumir una dieta balanceada, menos del 50% de los sujetos afirma que se cepilla tres veces al día, sólo un 28% asiste una vez al año al odontólogo, el 76% alega que se baña todos los días y un 84% reporta que se cambia de ropa todos los días.

Entre los comentarios cabe mencionar: “Es bueno para estar saludable, comer bien y estar limpio”, “Me llevan al odontólogo cuando me duele mucho.”

Aunque la mayoría de los niños de la muestra se encuentran en la práctica eficaz de los estilos de vida saludable, los datos nos reportan que algunos no los practican a cabalidad exponiéndose a un detrimento en su estado de salud. Tal es el caso de la visita al odontólogo donde solo 28 de los sujetos lo visitan una vez al año y en su mayoría solo lo consultan en caso de emergencia.

Debemos tener presente que la adquisición de un hábito saludable favorece la incorporación de otros que también lo son. Del mismo modo, los hábitos perjudiciales no se ejercen de manera aislada, sino que provienen de un estilo de vida no saludable que la familia practica. Efectivamente, el beneficio para el niño será mayor cuanto más temprano se inicie en la adquisición de los hábitos saludables ya que lo conduce a una mejor calidad de vida.

Esparcimiento: los entrevistados afirmaron que en el barrio no hay lugares de encuentro donde los niños y las niñas puedan compartir con libertad. Alegan que hay una falta total de sitios de recreación, siendo pocos los lugares de esparcimiento.

Con respecto a los lugares que frecuentan con mayor frecuencia para el esparcimiento y la diversión, respondieron que van al cine (76%) los días lunes que es a mitad de precio, parques y plazas (68%) los sábados o domingos si los padres los llevan lejos de casa ya que las plazas del barrio son peligrosas porque puede haber un tiroteo (disparos de armas de fuego) o algún delincuente los puede agredir, quedando también expuestos a los drogadictos del lugar, esto incluye tanto a consumidores como a vendedores de estupefacientes, playa (64%) y fiesta en casa de amigos y familiares (56%). Un 59% alega que si existen muchos riesgos en estos lugares que frecuentan para pasear y descansar, y entre

los comentarios, cabe mencionar: “Es peligroso por muchos locos en la calle y por la inseguridad”, “...perseguido o expuesto a que se lo lleven...que me rapten”, “No sé, creo que no hay riesgo...o sí... ¿si hay?”

Utilización del tiempo libre: Como uso del tiempo libre, el 57% de los participantes reportaron que se dedican a estar dentro de su hogar, 63% ven televisión, 59% oyen música, 60% se mantiene en la computadora y solo 9 sujetos asisten a la cancha, 6 de ellos juegan en los alrededores de la casa, 8 se dedican a la lectura y 7 reportan hacer ejercicios.

Podemos observar como mayormente, los niños y niñas de la muestra ocupan su tiempo libre en actividades dentro de la casa, tales como: jugar, ver T.V., jugar en la computadora y oír música, quizás esto se deba a la seguridad que les ofrece el interior de su hogar. La calle es reportada como un espacio muy peligroso, es alarmante que 22 sujetos (50%) de las niñas se atrevieran a reportar acoso sexual de extraños en la ruta de la escuela a la casa, y 5 de ellas manifestaron que sus padres decidieron no dejarlas ir a la escuela el día que no tienen quien las busque para trasladarlas al hogar.

Por otro lado, alarma la cantidad de niños, en número de 60, que están dedicados a jugar en la computadora, esto por el peligro que reviste el estar sentados incursionando en el internet sin una guía de adultos, fáciles presas de información y contactos inadecuados a través de twitter o del uso del facebook. Igualmente se encuentran expuestos al medio televisivo, por lo general con cable de televisión que abre un mundo de información y experiencias no propias de la edad. Por el contrario, ocupan con menos frecuencia su tiempo libre en actividades fuera del hogar y entre ellas señalan: hacer ejercicios, ir a la cancha y jugar en los alrededores de la casa, esto por la inseguridad que el entorno les ofrece.

No existe una política de uso del tiempo libre y de recreación para los niños y jóvenes en el país. Según Fe y Alegría con 160 centros educativos repartidos en toda Venezuela, el uso inadecuado del tiempo libre es un agente propiciador del maltrato, del consumo de sustancias estupefacientes y psicotrópicas y del embarazo adolescente. También CECODAP (2010) afirma con respecto a esto, que la violencia intrafamiliar aumenta en los fines de semana y en las vacaciones, períodos en los que los niños, niñas y adolescentes se encuentran libres. En estos períodos sólo existen como opción recreativa los planes vacacionales privados, los cuales implican altos costos para las familias, lo que excluye a los sectores populares de actividades recreativas, lúdicas y de esparcimiento para estos períodos de tiempo.

Condiciones de vivienda, servicios públicos y medios de movilización: Un 60% de los niños reportan vivir en edificio de bloques y un 40% en viviendas de ladrillo con techo de zinc. El 60% afirma que sus viviendas están constituidas por cinco espacios que incluyen cuartos, cocinas y baños y el resto de la muestra varían entre 2 y 4 espacios.

Un 54% dispone de agua potable, un 80% de luz eléctrica pero con fallas frecuentes, un 48% informa que reciben la visita del camión recolector de basura con poca frecuencia, un 96% reporta disponer de servicio telefónico. Se transportan mayormente en autobús (32%) y carro propio (32%), un 20% reporta andar pedestremente y 16 de los sujetos alegan ser pasajeros en moto, confirmando 10 de ellos que no son usuarios con accesorios de protección correspondiente para el caso.

Tratamiento del agua y desechos sólidos: La mayoría de los sujetos de la muestra viven en hogares donde el agua llega por tubería pero con una frecuencia de 8 a 10 días, encontrándose en la necesidad de almacenar el agua para el consumo diario. La mayoría (52%) la almacenan en envases plásticos, consumen

el agua filtrada pero alegan que los filtros no tienen mantenimiento frecuente por lo que la calidad del agua es baja. No pueden adquirir agua mineral ya que es costosa y las familias no tienen el hábito de hervir el agua porque esto les acarrea un excesivo gasto en el consumo del gas. Por el contrario, si consumen agua potable en la escuela. Se hace necesario hacer énfasis en la importancia de mejorar el hábito familiar en cuanto al consumo de agua potable se refiere.

Los desechos sólidos son colocados en container y luego recolectados por camiones que prestan su servicio 2 veces por semana, pero la acumulación de basura supera la capacidad de los mismos y termina por desparramarse en la calle, originando un ambiente poco o nada saludable y convirtiéndose en nido de animales perjudiciales.

Existencia de animales nocivos o perjudiciales: Los sujetos de la muestra reportaron una alta incidencia de moscas en la escuela (52%) y en la comunidad (56%), zancudos en la casa (72%) y en la escuela (56%), presencia de ratones en el hogar (45%) y en la comunidad (40%), así como también de cucarachas y chiripas tanto en sus hogares (46%) como en su entorno comunitario (40%). Esta circunstancia es otro aspecto importante del cual ocuparse en con todos los involucrados en el contexto: familia, escuela y comunidad, con el fin de cultivar tratamientos ecológicos adecuados que disminuyan las condiciones desfavorables y se esfuercen en procurar un ambiente de mayor calidad.

Convivencia: Un 80% de los participantes manifestó que les gustaba asistir a la escuela, el 60% reporta que la relación con sus profesores es amistosa, un 64% dice que la relación con sus compañeros también lo es en algunas ocasiones, en contraste un 32% señala que es difícil y alarma que un 46% agrega que es una relación de agresión.

Un 80% reporta excelente relaciones con sus padres basada en el amor, la comprensión, protección y el respeto. Sin embargo reportan que no les escuchan lo que tratan de decirles (52%) y que siempre se enojan con ellos (54%).

La relación con los vecinos también la refieren como amistosa (32%) y buena (24%), sin embargo hacen referencia a un ambiente de agresión en el entorno comunitario, donde cohabitan entre peleas, balaceras, etc.

Conocimiento e información desde la escuela: Los participantes señalaron que desde la escuela se ha hecho un esfuerzo en capacitarlos en distintos temas, es así como señalaron que les han dado charlas y talleres relacionados con higiene dental, simulacro de incendios, simulacro sismológico, educación para la salud, cuidado ambiental, educación sexual, prevención de accidentes, convivencia y buen trato entre otros. Pero toda esta información que desde la Escuela han estado recibiendo contrasta con comentarios tales como: “Nos dan muchas charlas, pero cuando algo sucede uno como que no se acuerda de nada” ó “Nos dan de todo....nos dan muchos temas.....eso creo.”

Conclusiones

- Es conocido el impacto emocional y cognitivo ante una situación de estrés extrema o vivir en una comunidad donde se producen situaciones violentas. La inseguridad, producto de la violencia, es considerada como el factor más perjudicial para el desarrollo de los niños y niñas, quienes están expuestos al alcoholismo y las drogas. Y en el presente estudio los sujetos manifestaron sentir temor en distintas situaciones del contexto donde se desenvuelven.

- Las condiciones del entorno en que se desenvuelven los sujetos de la muestra altera la convivencia, induce temor y proporciona un inadecuado modelo de interacción social sometiéndolos a una alta condición de eventos

- Se evidenció la falta de capacitación en el área de prevención del riesgo a nivel familiar, escolar y comunitario.

- Se hace necesario el diseño y desarrollo de un plan integral para minimizar la condición de vulnerabilidad y el riesgo desde la prevención a tres niveles: familiar, escolar y comunitario.

- Es importante capacitar a los niños, niñas y adolescentes para que sean ciudadanos con criterio y conscientes de la importancia de la prevención y la mitigación, así como en la preparación con lo cual se minimizarán los factores que provocan el riesgo y se fortalecerán las competencias individuales, institucionales y comunales para enfrentar situaciones adversas favoreciendo una mejor calidad de vida.

- La adquisición de conductas preventivas en la infancia y la adolescencia pueden derivar en buenos hábitos comportamentales que supongan la disminución de los riesgos y por ende de la accidentalidad y la vulnerabilidad.

- La idea es que los ciudadanos desde la infancia tengan como principio fundamental el respeto por la vida, ejerzan su autonomía y practiquen valores como la tolerancia, la solidaridad, la prudencia, la igualdad, el acatamiento voluntario de normas y la autoprotección.

- En definitiva, se revela la necesidad de facilitar a las comunidades herramientas y conocimientos relacionados con las técnicas de prevención y detección de situaciones de riesgos, contribuyendo así a la reducción de su vulnerabilidad y fomentando una cultura preventiva que garantice la protección de todo ciudadano ante cualquier evento adverso que implique amenaza, vulnerabilidad o riesgo.

Propuestas

- Diseñar y desarrollar talleres para fomentar una cultura preventiva que permita tomar conciencia de los riesgos existentes en la vida cotidiana de los niños, las niñas y los adolescentes con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades y actitudes de respuestas autogestivas a través de acciones de prevención integral para fomentar estilos de vida saludable y favorecer una mejor calidad de vida.

- Ésta cultura preventiva no sólo se refiere a cómo actuar ante movimientos telúricos, ó ante desastres naturales a causa de inundaciones, vientos fuertes, accidentes de tránsito e incendios, entre otras emergencias, sino que enfatiza en la importancia de que el ciudadano desarrolle la habilidad para prever los riesgos a los cuales se puede exponer y cómo ha de solucionarlos, actos tan sencillos como marcar un número de teléfono, en caso de emergencia, pueden salvar una vida.

Reflexiones finales

La verdadera relación adulto-niño debe enmarcarse en un ambiente en el cual se respeten los derechos de ambas partes y, en especial, aquellos en que se enfatiza en la participación de niños, niñas y adolescentes, otorgándoles el derecho a ser informados y escuchados en todos y cada uno de los asuntos que les compete.

El pensamiento adulto centrista imperante otorga a los niños, niñas y adolescentes una capacidad jurídica disminuida, partiendo de la noción de que, a menor edad, menor es la capacidad jurídica disponible. Desde esta perspectiva, dicha capacidad es concedida por el adulto de manera progresiva, de acuerdo con la condición de desarrollo en que los niños, niñas y adolescentes se encuentran.

Esta condición atenta directamente contra la credibilidad, el respeto y la participación de los niños, niñas y adolescentes y termina por poner en entredicho su condición como ciudadanos plenos de derecho.

Se requiere de la voluntad adulta para hacer efectivo y considerar aprobado un cambio de valores hacia una cultura en la que visualicemos a los niños, niñas y adolescentes como protagonistas y en la que los reconozcamos como sujetos de derecho. Esta es una lucha incipiente en la que todos debemos comprometernos a participar activamente y en la que tenemos que involucrar a los propios niños, respetándoles su rol protagónico y haciéndolos merecedores de ese reconocimiento.

Destacamos y sostenemos, que las reformas legislativas en sí mismas no bastan, ya que suficiente evidencia soporta que en la medida que dichas reformas no estén acompañadas de transformaciones institucionales y voluntad política, el espíritu de una ley que sea garante de niños, niñas y adolescentes no se materializará en acciones efectivas. Nada logramos con escribir y dejar plasmadas en el papel las leyes “perfectas”, que cada país elabora tomando como base los principios programáticos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, si no nos aseguramos de que las acciones emprendidas nos están encaminando hacia el verdadero bienestar de la niñez y la adolescencia.

Se hace necesario acoger a través de diferentes programas sociales a niños, niñas y adolescentes que presentan vulneración de derechos encontrándose en situación de alta vulnerabilidad. La idea básica orientada a través de esta línea temática es satisfacer, promover y proteger sus derechos a la vida, a la educación, a la familia, al desarrollo, etc., asociados a una mejor calidad de vida y al desarrollo integral.

Los niveles de violencia afectan directamente el disfrute de otros derechos, principalmente derechos sociales. Los espacios para la recreación se van achicando por temor a ser víctima del delito. Educadores que abandonan escuelas en zonas populares por el deseo de preservar su vida; transportes públicos que reducen sus horas de servicio en las zonas más pobres de las principales ciudades, sumando más inconvenientes a los pobres. Se sumó a ello una grave crisis en los servicios públicos de salud y en el servicio eléctrico.

Los avances son significativos pero los déficits también. El reto como país es seguir avanzando y a esa progresividad es que apostamos.

Referencias bibliográficas

Boniwell, I. (2006). *Positive Psychology in a nutshell*. London: PWBC.

Brendtro, L., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (2005). The Circle of Courage and Positive Psychology. *Reclaiming Children and Youth: the journal of strength-based interventions*, 14(3), 130-136.

Bronfennbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Casas, F. (1976). *Bienestar Social: una introducción psicosociológica*. Barcelona: PPU

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós

Cecodap (2010). Centros Comunitarios de Aprendizaje. *Por los Derechos de la Niñez y Adolescencia*. Informe Anual 2010-2011.

CEPAL (2012). *Informe Panorama Social de América Latina 2012*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://bit.ly/Tsi6Yq>

CICPC. (2011). *Cuerpo de investigaciones científicas, penales y criminalísticas*. República Bolivariana de Venezuela.

Fernández-Ríos, L. (1994). *Manual de psicología preventiva: Teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.

Huston, A. (1991). Antecedents, Consequences and Possible Solutions for Poverty Among Children. En A. Huston (Ed.), *Children in Poverty*. New York: Cambridge University Press.

INE (2011). *Censo poblacional del año 2011*. República Bolivariana de Venezuela.

Izquier (2013). *Diario El Nacional*. Recuperado de: http://www.el-nacional.com/sucesos/MUD-Venezuela-segunda-homicidios_mundo_0_146987795.html

Ley de Prohibición de Videojuegos y Juguetes bélicos (2009). República Bolivariana de Venezuela.

Ley Orgánica de Salud (2004). República Bolivariana de Venezuela.

Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente - LOPNNA (2000). República Bolivariana de Venezuela.

Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa.

Mansilla, M. (1989). *Los niños de la calle. Siembra de hoy, cosecha del mañana*. Lima: ADOC.

McLoyd, V. & Wilson, L. (1991). The Strain of Living Poor: Parenting, Social Support and Child Mental Health. En A. Huston (ed.). *Children in Poverty*. New York: Cambridge University Press.

Ministerio del Poder Popular para la Salud (2006). *Anuario de Mortalidad*. Recuperado de: <http://www.msds.gob.ve/ms/index.php>

Mori Donayre, E. (2004). Estudio Comparativo de factores de consumo y no consumo de alcohol y tabaco en adolescentes del nivel secundario de un colegio nacional de la Provincia Constitucional del Callao. Recuperado de: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpyFIEyuFIOimMuadJ.php>.

Naciones Unidas (2013). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/>

Provea (2012). *Situación de los Derechos Humanos en Venezuela*. Informe Anual.

Seligman, M. E. (2002). *La Auténtica Felicidad/ Authentic Happiness* (Spanish Edition). Ediciones B.

Thompson, C., Locander, W. and Pollio, H. (1989). Putting Consumer Experience Back into Consumer Research: The Philosophy and Method of Existential Phenomenology. *Journal of Consumer Research*, 16, 133-146.

Tonon, G. (2009). Los estudios sobre calidad de vida y la perspectiva de la psicología positiva. *Revista Psicodebate 10. Psicología, Cultura y Sociedad*, pp. 73-81.

Unicef (2008). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de:
<http://www.unicef.org/venezuela/spanish/>

Wright Mills, C. (1961). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 10

POBLACIÓN INFANTIL DE CALLE: CAMBIO Y CONTINUIDAD. EVIDENCIAS DESDE BRASIL Y MÉXICO

Danielle Strickland⁵⁶

Universidad Pedagógica Nacional, Guadalajara, México

Ricardo Fletes⁵⁷

Universidad de Guadalajara, México

Irene Rizzini⁵⁸

PUC-RIO, CIESPI, Brasil

Introducción

El contacto directo e indirecto con distintos actores que conforman lo que puede denominarse “el mundo de la calle” a lo largo de varios lustros, nos ha permitido dar un seguimiento del contexto social y a los seres humanos que aquí definimos como la población infantil callejera⁵⁹. Hemos acompañado a estas personas a lo largo de más de dos décadas en Brasil y México, llevándonos a las siguientes reflexiones.

⁵⁶ Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Guadalajara / investigadora internacional asociada del *Centro Internacional de Estudios e Investigación sobre la Infancia (CIESPI)* de la Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro / directora del *Colectivo Pro Derechos de la Niñez, A.C. (CODENI)*. danielastrickland@hotmail.com

⁵⁷ Profesor de la Universidad de Guadalajara / investigador internacional asociado del *Centro Internacional de Estudios e Investigación sobre la Infancia (CIESPI)* de la Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro. ricardo.fletes@gmail.com

⁵⁸ Profesora de la Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro / Directora del *Centro Internacional de Estudios e Investigación sobre la Infancia (CIESPI)*. ireneri26@gmail.com

⁵⁹ El término “población infantil callejera” nace de la categoría “poblaciones callejeras” promovida por Juan Martín Pérez García y otros actores mexicanos desde el 2006. Las poblaciones callejeras incluyen los y las niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que sobreviven en las calles, reconociéndoles como una población que comparte las mismas redes de apoyo y que se transmite de generación en generación conocimientos y estrategias de sobrevivencia. En este texto, el término “población infantil de calle” se refiere a miembros de las poblaciones callejeras con menos de 18 años de edad.

Los actores en el mundo de la calle son, desde luego, niños, niñas y adolescentes que utilizan la calle como lugar para llevar a cabo estrategias de sobrevivencia y reproducción social, así como un conjunto de adultos que van desde los transeúntes, los policías, asistentes sociales, investigadores, educadores sociales, traficantes u otras personas dedicadas al comercio informal, a actividades ilícitas, voluntarios de distintas iglesias, entre otros, cada cual con su ideología, su manera de ver el mundo y sus intenciones. Lo anterior conforma una compleja red de relaciones sociales y posibilidades que niñas, niños y adolescentes aprenden a aprovechar, no sin un alto costo personal y social. Dicho en otras palabras, el “costo” del aprendizaje de las habilidades para poder vivir en y de la calle puede traducirse en la vida misma, o bien, marcar el futuro de sus vidas.

En este capítulo queremos reconstruir a manera de recuento tanto las características generales que permanecen en esta población, como aquellas en las que hemos encontrado cambios o que son novedosas.

La calle, puede verse también como un barómetro de las transformaciones y la complejidad sociales; la globalización, las crisis económicas, la riqueza de unos y miseria de otros. Los ángeles y los demonios también transitan por las calles de nuestras ciudades.

El fenómeno de “población infantil callejera”

Desde el siglo XIX, se ha registrado la existencia de niños “abandonados física y moralmente en las calles” en diferentes centro urbanos (Rizzini & Butler, 2007, p.27). La novela *Oliver Twist* de Charles Dickens, por ejemplo, originalmente publicada en 1837, muestra la realidad de la población infantil callejera en ciudades europeas durante esta época. Desde la colonización de México, Brasil y el resto de Latinoamérica, han existido registros semejantes, además de la

creación de instituciones, tales como la “Casa de Misericordia” de Guadalajara, en 1810, luego nombrada el Hospicio Cabañas.

En Brasil, el cambio del siglo XIX al XX es marcado por una intensa proliferación de leyes así como medidas de protección y asistencia al llamado “menor abandonado y delincuente,” creando un sistema tutelar, predominado por la institucionalización de niños y niñas pobres (Rizzini, 2011). Así se registra la justificación de la institucionalización de niñez en este período:

Se observa la construcción de ideologías que justifican la práctica de internación, aceras en las humanidades y las ciencias sociales, que surgen en el país. La lucha (discursiva) a la internación fue paradójicamente acompañada por un aumento en el número de instituciones (para menores) (Rizzini & Rizzini, 2004, p.66).

Fue hasta los años 1960 y sobre todo en los 1970 cuando se empezó a reconocer a estos niños y niñas como una categoría social asociada al contexto de la calle⁶⁰. Fue en este tiempo que el término “niño de la calle” nació, así como esfuerzos innovadores de diferentes sectores para atender la problemática.

A lo largo de los últimos cincuenta años, las respuestas mexicanas y brasileñas más comunes al fenómeno de niñas y niños con alguna carencia social han sido la implementación de modelos asistenciales, que cubren necesidades básicas (alimento, vestido, techo, educación, capacitación laboral y religión), y otros de corte represor (el más claro ejemplo del *paradigma de riesgo*), como centros de detención, con la posterior intención de reintegrar al niño o la niña a su familia y a la sociedad en general (Cárdenas, 2008).

Entre 1976 y 1985, todos los países latinoamericanos experimentaron un aumento de migración del campo a las zonas urbanas, debido a cambios en los

⁶⁰ Ver anexo 1 “conceptos sobre niños de la calle”. De hecho, el definir a los niños, niñas y adolescentes de una u otra forma, implica visiones y acciones distintas hacia ellos.

modelos de desarrollo económico que propiciaron “el desmantelamiento del proteccionismo estatal y el término de las políticas de redistribución del ingreso a través del gasto social regular” (CEPAL⁶¹ 2001, p.32 citado en Pérez, 2003). En consecuencia, aumentaron las poblaciones callejeras en las ciudades, así como el número de instancias para atenderlas⁶².

En la década de los 1980, nació otro enfoque de atención en México, replicando los modelos de educación popular de la sociedad civil en Brasil y Colombia. La boga era de praxis pedagógica basada en filosofías de la izquierda, que incluía abordajes directos y la promoción de la toma de decisiones del niño o la niña para mejorar sus condiciones de vida (Fletes, 1996). En esta década, también nació la figura del educador de calle en México (Pérez & Arteaga, 2009). En Brasil, las prácticas de la educación de calle se firmaron, además de ser un modelo para muchos países, pero se han permanecido dentro de la acción no gubernamental.

Algunos programas, como parte de su propuesta pedagógica, buscan promover los derechos humanos entre las poblaciones callejeras y han preservado prácticas provenientes de modelos participativos. Sin embargo, la mayoría de los esfuerzos dirigidos a la población infantil callejera siguen siendo asistenciales y temporales, coexistiendo en tiempo y espacio con modelos aún de corte represor y, una minoría con una clara base de restitución de derechos.

Con el aumento de las poblaciones callejeras, vino la tendencia de valorar más el número de personas atendidas que el proceso y el impacto de las intervenciones. Más allá de esta tendencia, el amplio público tiende estar a favor de proyectos que desalojan de la calle a esta población; prefieren que estén institucionalizados o que se queden en las colonias más marginadas, ya que los

⁶¹ Comisión Económica para América Latina y el Caribe

⁶² Un panorama para el occidente de México se puede leer en: “Infancia marginal y respuesta institucional en el siglo XX” (Fletes, 2010).

callejeros se estereotipan como delincuentes y amenazas a la sociedad (Sauri, 2000).

Actualmente en el Distrito Federal de México (D.F.), hay aproximadamente 40 organizaciones de la sociedad civil (OSC) y varios programas del gobierno dedicados directamente a la población infantil de calle, pero el fenómeno persiste. A pesar de una trayectoria de intervenciones de más de cincuenta años, es menos del 20% de la población infantil callejera que se “reintegra a la sociedad” (Pérez, 2009). En este sentido consideramos que, en tanto las intervenciones se dirijan hacia las niñas, niños y adolescentes que tienen la calle como principal espacio y referencia de vida, y no se dirijan a las condiciones sociales y económicas que están en su génesis, esta población seguirá existiendo. ¿Por qué? Porque los niños y niñas son la consecuencia, no la causa de su existencia.

Vale la pena destacar varios procesos macro sociales que hoy en día contribuyen al fenómeno de poblaciones callejeras. Desde los 1980, el capitalismo transnacional ha promovido la globalización⁶³ neoliberal. Para mucha gente, esta globalización brinda oportunidades económicas, sociales, políticas y culturales, pero para otras personas se manifiesta en problemáticas sociales y la exclusión al acceso a estas oportunidades. Súper poderes como el G8, la OMC, el FMI⁶⁴ y el Banco Mundial, siguen implementando prácticas como la promoción de una globalización del sistema financiero internacional y el comercio de productos agrícolas que excluyen a las clases populares, ya que pequeños productores no pueden competir con los precios de la producción masiva. El neoliberalismo ha llevado a 500 individuos que encabezan la clase capitalista global a tener más ingresos personales que los 40 países más pobres del mundo, o sea 416 millones de personas (Santos, 2008, p.45).

⁶³ Aquí la palabra *globalización* se refiere específicamente a la integración de economías nacionales a la economía internacional por medio del intercambio, el flujo de capital, las inversiones foráneas, migración y los avances tecnológicos.

⁶⁴ G8 (un grupo de ocho países industrializados cuyo peso político, económico y militar es muy relevante a escala global: Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón, Reino Unido y Rusia), OMC (Organización Mundial de Comercio), FMI (Fondo Monetario Internacional)

Los avances tecnológicos durante las últimas décadas han excluido a pequeños productores del mercado, ahora dominado por grandes empresas, gracias en gran parte a programas como el ANLC y la ALCA⁶⁵. El impacto más fuerte en México se siente en las zonas rurales, y una de las principales consecuencias es la migración rural-urbana de familias, buscando oportunidades de empleo y educación. Pero al llegar a las ciudades, la gente encuentra otras limitantes causadas por el capitalismo neoliberal, como la escasez de empleo y bajos salarios, debido a la sobrepoblación de gente en búsqueda de trabajo. Por eso, más y más familias quedan sin otra alternativa que ganarse la vida en la vía pública, y por lo tanto se perpetúan las poblaciones callejeras. Como explica el sociólogo Daniel Stoecklin, de la Universidad de Friburgo en Suiza, “la perspectiva de desarrollo económico contiene su propio fracaso: aún más niños sobreviviendo en el ambiente callejero” (2007, p.86).

El incremento en la población excluida de una sociedad democrática debería generar acciones del gobierno para asegurar los derechos y nuevas oportunidades de la masa de pobres; pero el gobierno mexicano y el brasileño suelen tener una concentración de poder que inhibe la implementación eficaz de políticas públicas y otros esfuerzos para disminuir la distancia entre pobres y ricos en nuestros países. Así, los gobiernos dan prioridad a la inclusión en los sistemas internacionales, descuidando las necesidades de las poblaciones socialmente excluidas. Al observar los efectos de los programas de “ajustes sociales”, éstos parecen “ajustar” a los más desfavorecidos y disminuyendo las capacidades adquisitivas de las clases medias.

En vez de atender la raíz de esta problemática, los esfuerzos gubernamentales con las poblaciones callejeras buscan promover la “seguridad pública”. Las acciones dirigidas a esta gente son generalmente represivas, como campañas de “limpieza” de espacios públicos y la detención de los menores de

⁶⁵ ANLC (Acuerdo Norteamericano de Libre Comercio), ALCA (Área de Libre Comercio en las Américas).

edad en “bodegas” o en granjas, donde están mal atendidos y abusados por custodios y otros internos (Sauri, 2000). Los resultados de estos esfuerzos son temporales, pues siguen existiendo las mismas problemáticas sociales que propician el fenómeno callejero, porque se atienden las consecuencias y no las causas.

La pobreza y la marginación, traducidas en desigualdades y la falta de oportunidades, propician el alcoholismo, el uso de drogas y la violencia intrafamiliar entre las personas que han sufrido las consecuencias de estos procesos macro; y las principales víctimas son las niñas y los niños. Gran parte de la población infantil callejera ha huido del abuso, hacinamiento, hambre, explotación y otros traumas, encontrando más seguridad y apoyo en las calles de las ciudades que en sus hogares⁶⁶. A pesar de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) y programas del gobierno que buscan reintegrarlos a sus familias, muchos adoptan la calle como su mundo de vida permanente.

La evolución reciente de las poblaciones callejeras en México y Brasil

Mientras el fenómeno sigue en aumento, es importante destacar que el perfil del callejero mexicano ha cambiado, y ha roto con la imagen estereotípica “...de suciedad, ropa andrajosa y zapatos rotos...Se imponen otras [imágenes] que prestan a estos niños y jóvenes con ropa limpia y peinados a la moda con tenis de marca y celulares que los vuelven indiferenciables respecto de otros jóvenes urbanos de sectores populares” (Makowski, 2010, p.13). Esta nueva imagen se relaciona con ganancias aumentadas en actividades ilícitas del comercio informal y los diversos apoyos ofrecidos por la plétora de programas dirigidos a la población infantil callejera. Muchos de estos niños, niñas y adolescentes ya no

⁶⁶ Un texto en el que se describe el proceso de salida a la calle es: Paralelismos en el proceso de marginación y niños de la calle (Rizzini & Fletes, 2004)

duermen en la calle sino en hoteles o en cuartos de vecindades; sin embargo, la calle sigue siendo el principal espacio de referencia para ellos.

Ya hay menos niñas y niños y más jóvenes entre las poblaciones callejeras, debido al llamado 'bono demográfico' que se refleja en las calles de nuestras ciudades. Muchos de estos últimos, llegaron a la calle hace varios años y participaron en varios programas de la sociedad civil y gobierno durante su infancia. En sus trayectorias en la calle, generalmente han pasado por gran variedad de espacios, entre ellos casas hogar, centros de detención, hogares de parientes y amigos, e incluso otras ciudades. Sin embargo, siguen arraigados a la calle. Las OSC mexicanas apenas están reconociendo los cambios en el mundo de la calle y están tratando de adaptar sus programas a la nueva realidad, pero en general siguen sin poder desarraigar a la mayoría de estos niños, niñas y adolescentes a ese universo que es la calle.

En Brasil, también hay algunas mudanzas expresivas. Igual a México, hoy en día son más visibles poblaciones callejeras de adolescentes, jóvenes y adultos. Eso se debe a dos factores: el primero se relaciona a un avance en las políticas de protección básica y en los programas de apoyos económicos que abordan una parte de la población de familias que sobreviven en la calle. El segundo factor se refiere al intenso control policíaco, sobre todo en las regiones de mayor poder adquisitivo de las ciudades y acciones de recogimiento compulsorio (limpieza social) iniciadas hace unos años en Río de Janeiro y seguidas por muchos otros estados brasileños⁶⁷. Recientemente, estas acciones represivas han sido más evidentes, argumentando la necesidad de mayor seguridad frente a los mega eventos deportivos que tendrán lugar en Brasil. El mundo se enteró de las noticias en la pasada Copa Confederaciones y, en el año 2014 será la Copa Mundial y en 2016 los Juegos Olímpicos.

⁶⁷ En Río de Janeiro se utiliza el llamado "Protocolo de Servicio Especializado en Abordaje Social" a través de la resolución nº. 20, publicada el 27 de mayo de 2011 por la Secretaria Municipal de Asistencia Social. Esta medida inició el recogimiento compulsorio para las poblaciones infantiles callejeras.

Otra cuestión que se ha centrado en poblaciones callejeras brasileñas es el tráfico y consumo de drogas altamente perjudiciales para la salud, como el *crack*. El abuso de *crack* ha dado lugar a una reconsideración de las formas de lidiar con este problema reciente, trayendo consigo controversias, consensos y disensos. La investigación en este tema señala evidencias de la propagación de esta sustancia, especialmente cuando se asocia con otros problemas sociales y cuestiones estructurales como la pobreza y la violencia intrafamiliar (Fundação Oswaldo Cruz, 2013a y 2013b). En este sentido, el análisis de este fenómeno requiere un gran cuidado en el campo de las políticas sociales al proponer atención a los adictos del crack dentro de las poblaciones callejeras, contemplando aspectos sociales, psicológicos, biológicos y culturales (Delgado, 2013 & Vasconcelos, 2013).

Otros cambios en el entorno callejero

El fenómeno callejero Latinoamérica sigue complejizándose. Hoy en día, más y más familias que viven en pobreza aceptan la necesidad de tener a sus hijos e hijas en la calle, ayudando a obtener el dinero para el sustento del hogar o trabajando por su cuenta, a veces utilizándolos para generar más lástima social y aumentar sus ingresos. También familias de ingresos medios que se insertan en el comercio informal en las calles de las ciudades, integrando a los niños y adolescentes al trabajo en estos espacios, poniéndolos directamente en contacto con la cultura callejera.

La normalización o naturalización de la presencia de niñas y niños trabajando en la calle, marca un notable cambio en la cultura popular en México en las últimas décadas. En las generaciones anteriores, las familias que contribuyeron al trabajo infantil fueron deshonradas⁶⁸, ya que esta práctica reflejaba la inhabilidad

⁶⁸ En el sentido de que eran mal vistas; o dicho de otra forma: había un desprestigio, traducido en una presión social hacia aquellas familias que sacaban a sus hijos e hijas a trabajar a la calle.

para cuidar a sus hijas e hijos. Se hablaba de la expulsión de niños a la calle - huérfanos, víctimas de abuso, etc. - y era una desgracia para la familia si sus hijos trabajaban en la calle. Ahora se encuentran familias completas expulsadas de los barrios marginados, buscando su sustento en espacios públicos, y la presión social por ello ha disminuido. Hay una expresión que conlleva desesperanza: “ni modo, así nos tocó vivir”, o en portugués: *“a vida é assim tio, o que fazer? A gente tem que se virar...”*

Con aproximadamente el 60% de la población mexicana fuera del mercado formal de trabajo, es decir que trabajan sin pagar impuestos y sin recibir las prestaciones garantizadas por la ley (INEGI, 2013), hoy en día se justifica la actividad económica de las niñas y los niños. A grandes rasgos, se puede notar una pérdida de honra (en el sentido enunciado) en las clases populares, a cambio de nuevas estrategias de sobrevivencia en respuesta a la creciente precariedad.

Esta desesperación entre las clases populares ha generado otros cambios significativos para el análisis de la infancia callejera, lo cual debe llevarnos a contemplar que, si bien el fenómeno de la población infantil callejera se concentra en ella, tiene distintos impactos en el resto de la sociedad. En primer lugar, notamos el origen y la permanencia de varias OSC, así como programas del gobierno para atender a estos niños y niñas. La reacción más común a las problemáticas relacionadas a la infancia marginada sigue siendo la respuesta institucional. Hay grupos religiosos, OSC y programas del gobierno con diversos modelos, incluyendo apoyos asistenciales, proyectos de educación formal e informal, intervenciones psicosociales y atención médica, entre otros. Al parecer, el problema disminuye si estas personas son beneficiarios de uno de estos programas. Mientras reciben algún apoyo, sea una despensa o una capacitación, la sociedad se siente más tranquila, aun cuando el problema de fondo no se aborda. Por otra parte, la evaluación y medición del impacto de estos diferentes esfuerzos apenas está entrando a la discusión.

Además, gracias a las redes sociales y otros avances tecnológicos, la visibilidad de los programas sociales ha aumentado. Puede ser que su mayor difusión se confunde con un mayor impacto. Cuando nos fijamos que se están ofreciendo apoyos de muchos lados, el creciente número de personas trabajando y pidiendo en los cruceros nos preocupa menos.

A pesar del aumento y diversidad en las intervenciones con las poblaciones callejeras, en el estado de Jalisco y en México, la pobreza sigue en aumento. Según la publicación más reciente de las mediciones de los indicadores de pobreza y pobreza extrema del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) en México, entre 2010 y 2012, la población jalisciense que vive en situación de pobreza y pobreza extrema pasó del 37 por ciento de la población al 39.8, es decir de los 2 millones 766 mil personas a 3 millones 51 mil personas en esa condición, propiciando la salida de más niñas y niños a las calles.

Otra característica de la nueva generación de la población infantil callejera es que sus discursos reflejan una identidad callejera. En México, hay adolescentes y jóvenes quienes se auto-identifican como *callejeros profesionales*. Su “familia” está conformada por otros “chavos” en la calle. La policía y otras autoridades son amenazas para estos jóvenes, y se refieren regularmente a las violaciones de sus derechos humanos por los servidores públicos. Lo interesante de estos nuevos discursos es su fuerte relación con los discursos de las y los educadores de las OSC que trabajan en la calle. Vale la pena considerar, seriamente, si la educación popular contribuye más a la superación del arraigo a la calle o a fortalecer la identidad callejera.

A pesar de que las instancias de gobierno, las fundaciones, las OSC, los educadores y las poblaciones callejeras hablan sobre los derechos humanos, existe una gran brecha entre los discursos de los agentes y la verdadera

promoción de los derechos de las poblaciones callejeras. Un factor importante es la victimización de la población infantil callejera. Es común para todos los agentes ubicar a estos niños y niñas como objetos pasivos cuando se habla de ellos. Son víctimas del abuso policiaco, de los operativos de limpieza social, de la discriminación, y un sin número de otras violaciones de sus derechos. En este sentido, ellos tienen conciencia de sus derechos, pero está fuera de sus manos el poder exigir que se respeten; son el gobierno, los servidores públicos, las Comisiones de Derechos Humanos y las OSC los que pueden promover los derechos de estas “pobres” víctimas⁶⁹.

La victimización de la población infantil callejera propicia la separación entre ellos y los otros agentes, posicionando a los otros en un nivel más alto. Esta diferenciación fortalece la identidad callejera con la idea de que los demás trabajan para ayudarles porque no pueden ayudarse si mismos. En específico, los niños y las niñas son vistos, como “objetos de protección” y “necesitados de tutela”. Conocida como “Discriminación Tutelar”, la tendencia de institucionalizarlos violenta los derechos de la población infantil callejera, “ya que no se escucha su opinión en los temas que les afectan, les niega su calidad de sujetos de derechos... En la intención de ayudarles se les disminuye en su calidad humana” (CDHDF⁷⁰ 2010, p.7).

A pesar de los discursos que plantean los diversos agentes como defensores con proyectos que garantizan y promueven los derechos de las poblaciones callejeras, de nuevo faltan evaluaciones para medir los logros reales en este ámbito. No está claro si los proyectos con enfoques de derechos realmente son efectivos o se quedan en el ámbito de los discursos.

⁶⁹ En la ciudad de México la única OSC con un programa de políticas públicas que promueve la práctica de denunciar las violaciones a los derechos humanos entre las poblaciones callejeras es el Caracol, A.C. En Río están *São Martinho y Amar* realizando esta labor.

⁷⁰ Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF).

Los vínculos con programas de apoyo no solamente influyen la forma de pensar y los discursos de la población infantil callejera, también contribuyen a sus proyectos de vida. En ciertos casos, se amplían las oportunidades para las y los beneficiarios de las instituciones, ayudándoles a desarrollar proyectos de vida fuera de la calle. Al otro extremo del espectro de los apoyos, hay proyectos asistencialistas, basados en el fundamento de “dar por dar”. De pronto las y los beneficiarios llegan a depender de estos apoyos, desarrollando sus proyectos de vida con base en la caridad y el asistencialismo.

En el mismo sentido que los apoyos asistenciales pueden promover el arraigo a la calle o llegar a ser sustentos básicos para las poblaciones callejeras, habrá que considerar si los discursos de otros actores no tienen un efecto parecido. ¿Qué tanto nace la identidad callejera por dentro y qué tanto se influencia por otros interventores?

Un tercer elemento que ha influenciado a la cultura callejera durante las últimas décadas es el creciente interés en el consumismo. Hay quienes entran al mercado laboral del mundo de la calle con metas claras. A menudo los y las jóvenes laborando en las vías públicas refieren a su interés por juntar dinero para comprar un celular, tenis de marca o cierta ropa, por ejemplo. Lo interesante es que una vez que obtiene el objeto deseado, tienden durar poco tiempo con él. Al parecer hay más interés en conseguirlo que realmente tenerlo. A pesar de su marginación y exclusión social, siendo económicamente activos, estos jóvenes pueden obtener cosas de valor, dándoles cierto estatus social. Dicho en otras palabras, el consumismo impacta también a la población infantil callejera.

Jorge Larraín (1997) identifica algunos procesos de la modernidad latinoamericana que se oponen al mito neoliberal que postula que llegaremos a la modernidad siguiendo los pasos de los estadounidenses y los europeos. El primero es el enfoque del desarrollo en la esfera económica, pero el rechazo al

desarrollo en las esferas sociales. La existencia de las poblaciones callejeras se debe en gran parte a esta realidad, ya que el desarrollo económico beneficia principalmente a las elites, no a las masas pobres. Larraín también destaca el autoritarismo presente en la acción política, la administración de las organizaciones públicas y privadas, la vida familiar e incluso en la cultura popular de Latinoamérica. El autoritarismo promueve las salidas a la calle y facilita la opresión de las poblaciones callejeras.

A pesar de notar más OSC, la modernidad latinoamericana ha carecido de la autonomía y el desarrollo de la sociedad civil. Estas organizaciones siguen dependiendo de los dictados del Estado y la política. La miseria vivida por tantos pobres y la poca eficacia de las intervenciones con las poblaciones callejeras y otros grupos marginados se deben, en gran medida, a las carencias de la sociedad civil.

La modernidad en América Latina se caracteriza por la marginalidad y la economía informal, realidades conocidas por todos los miembros de las poblaciones callejeras. En suma, la modernidad urbana en Latinoamérica se distingue en varias formas de la modernidad en Estados Unidos y Europa. El desequilibrio entre el desarrollo económico y el desarrollo social, el autoritarismo, la falta de autonomía y desarrollo en la sociedad civil, la marginalidad y la economía informal son factores dominantes en la actualidad de México y Brasil, así como de toda Latinoamérica que no se notan tanto en los Estados Unidos, Canadá o la Unión Europea, por ejemplo.

A pesar de estas características especiales de la modernidad latinoamericana, domina el consumo de bienes materiales igual que sucede en los países industrializados. El mismo Larraín habla del “apego afectivo a cierto conjunto de objetos materiales” y plantea que “el sí mismo de un hombre es la suma total de todo lo que él puede llamar suyo” (1997, p.25). En relación con las

poblaciones callejeras, este planteamiento teórico es interesante, ya que casi no cuentan con posesiones materiales. Desde la perspectiva de Larraín, ¿significaría que su sentido de sí mismo es más débil?

Algunos teóricos denominados como “posmodernos” argumentan que tenemos una “libre elegibilidad” de nuestras identidades y “los individuos pueden cambiar de identidad cuando y donde quieran” (Giménez 2004, p.35). Hoy en día existen más identidades colectivas que nunca, a las cuales tenemos acceso gracias a la globalización (por medio de la televisión, el Internet, importaciones, etc.). Según esta postura, podemos escoger atributos de estas identidades para construir una “identidad fragmentada”. Sin embargo, retomando las palabras de Giménez, “la libertad de elegir entre diferentes ‘estilos de vida’ es de acceso restringido, queda fuera del alcance de la mayoría y está rígidamente condicionada por la estructura de clases” (2004, p. 38).

Hoy en día es posible encontrar los videojuegos y los servicios de cablevisión más caros en hogares de las colonias más pobres. Similarmente, los grupos pauperizados urbanos a menudo se encuentran eligiendo entre ropa o zapatos de marca y la cobertura de sus necesidades básicas. El hecho de que las poblaciones infantiles callejeras ya son menos visibles, y se parecen cada vez más a los otros jóvenes urbanos de colonias populares, también es muestra de cómo las y los callejeros han podido elegir entre diferentes “estilos de vida”; o si se quiere, cómo han sucumbido al consumismo contemporáneo.

En fin, la modernidad es parte del medio ambiente urbano del que las poblaciones callejeras no pueden separarse, y el consumo de bienes materiales es uno de los principales intereses de los chavos callejeros. Una investigación del grupo Quórum sobre las poblaciones callejeras en la ciudad de México explica cómo “han ido incorporando... a distintas modalidades de consumo cultural juvenil, como asistencia a conciertos de bandas urbanas y a espectáculos públicos, acceso a internet a través de los cibercafés, uso de teléfonos celulares, fotografías

y videos, que los incluye como consumidores...” (Makowski 2010, p. 57). Según Kurt Shaw (2002), el acceso al consumo material contribuye a la eficacia de los proyectos de intervención con esta población. ¿La población infantil callejera busca superar la exclusión social y el estigma callejero por medio del consumo? ¿O se trata de una inclusión simbólica, mediada por objetos materiales?

En la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), entre 21 millones de habitantes, es posible imaginar cómo podían sentirse confundidos los niños, niñas y adolescentes con respeto a su identidad. Muchos de ellos pierden conexión con sus raíces étnicas y familiares, y se encuentran sin recursos en medio de un contexto exagerado de pluralismo cultural. No cabe duda de que la modernidad urbana y el consumo contribuyen a la nueva identidad callejera y su creciente complejidad.

¿Seguridad ciudadana o limpieza social?

Durante las últimas décadas ha habido varios planes y operativos de “limpieza social” con el fin de expulsar a las poblaciones callejeras de ciertas zonas de las ciudades en Latinoamérica. Son detenidas y/ o expulsadas de espacios públicos para mejorar la imagen de la ciudad. Tales prácticas se ejemplifican en las acciones de la administración del alcalde de la ciudad de México, Andrés Manuel López Obrador, con la contratación del ex-alcalde de Nueva York, Rudolph Guiliani para replicar su plan de “cero tolerancia”. El mismo tipo de orientación está siendo utilizada ampliamente en Brasil. En específico, las recomendaciones de Guiliani en contra de los derechos de la poblaciones callejeras incluyeron, “recuperar espacios públicos” (núm. 121), “medidas efectivas de control para evitar la proliferación de franeleros y limpia-parabrisas” (núm. 123) y “atención a los niños de la calle e indigentes” (núm. 124).

En respuesta a las prácticas de limpieza social en América Latina surgió el movimiento del Derecho a la Ciudad. La *Carta mundial por el derecho a la ciudad* proclama que:

El Derecho a la Ciudad es definido como el usufructo equitativo de las ciudades dentro de los principios de sustentabilidad, democracia, equidad y justicia social. Es un derecho colectivo de los habitantes de las ciudades, en especial de los grupos vulnerables y desfavorecidos, que les confiere legitimidad de acción y de organización (Foro, 2004).

Este derecho todavía no está muy reconocido, pero ofrece esperanza para prevenir y terminar con las acciones de limpieza social que violan tantos derechos de las poblaciones callejeras. Históricamente en América Latina, antes de las reuniones multinacionales que congregan a mandatarios de países o ministros de economía, la ciudad anfitriona se encarga de una previa limpieza y “arreglo de la casa”, lo cual incluye retirar de la vista pública a toda las poblaciones callejeras.

Lo mismo sucede en mega eventos deportivos (ya lo comentamos líneas antes), desde los Juegos Panamericanos hasta los Juegos Olímpicos. Con el afán de dar “una buena imagen”, miles de niñas, niños y adolescentes son retirados de los únicos espacios que han encontrado para buscar su supervivencia. Programas de seguridad “ciudadana” son implementados aquí, allá y acullá con lógica similar: ofrecer algún apoyo a las OSC y programas gubernamentales, antes del inicio de los eventos; pero al acercarse la fecha de inicio, hay una verdadera compulsión por limpiar la ciudad de la población que la hace ver “fea” y peligrosa.

En realidad, no importa revertir los problemas sociales que están en la génesis de la expulsión de niñas, niños y adolescentes a las calles; interesa la imagen. En los pasados Juegos Panamericanos de la ciudad de Guadalajara en 2011, se tuvo la oportunidad de crear infraestructura deportiva en las zonas deprimidas de la ciudad y así contribuir a dotar de espacios recreativos a esas zonas, pero por el contrario, la mayoría de los escenarios panamericanos se

construyeron en las zonas que contaban con este tipo de instalaciones y espacios verdes. Las diferencias en infraestructura deportiva, en sectores sociales, se acentuaron luego de estos juegos; la oportunidad de lograr un equilibrio se desaprovechó.

Por su parte Brasil, con la reciente copa confederaciones, mostró uno de los rostros más indignantes de Latinoamérica: la corrupción y complicidad entre los sectores público y privado, que se pudo evidenciar ante los sobre precios de los costos en la construcción de estadios deportivos e infraestructura vial. Los posibles beneficios sociales y la derrama económica se concentraron en pocas manos. Las manifestaciones de repudio comenzaron antes de la gota que derramó el vaso: ¡el aumento en el transporte público! Todos conocemos el resto de la historia. Por cierto, aún se mantienen las muestras de inconformidad social.

Reflexiones finales

Reconocemos que la postura de este capítulo contiene elementos bastante pesimistas. Pero a pesar de las acciones de limpieza social y la creciente población de personas que sobreviven de las calles en Brasil, México y otros países de Latinoamérica, hay que destacar las consecuencias positivas también.

Existe una nueva ola de respuestas a estas problemáticas. Hoy se ven luchas y esfuerzos de nuevos sectores a favor de los derechos humanos, la justicia y la igualdad. La producción académica, la información sobre esta población infantil es, por un lado, cada vez más confiable y, por el otro, hay estudios más profundos (ver la bibliografía de este artículo). La sociedad civil organizada sigue creciendo e interactuando con diferentes grupos de jóvenes inquietos, determinados a levantar su voz, combatir la corrupción y las injusticias, y defender los derechos humanos. Las discusiones de las problemáticas sociales están involucrando a más sectores y más actores, generando un panorama de

más perspectivas e ideas. Las portadas de los periódicos alrededor de Latinoamérica traen noticias de protestas, movimientos y otras iniciativas en búsqueda de justicia e igualdad. En fin, hay poca posibilidad que las acciones represivas de limpieza social pasen sin respuesta hoy en día.

El uso de los medios electrónicos, internet, teléfono celular permiten presentar imágenes en tiempo real de la represión, a pesar de su crueldad suelen inhibir o dejar testimonio de las injusticias cometidas.

Es evidente que la pobreza ha causado un aumento en la inseguridad de la ciudadanía en Latinoamérica y requiere atención del Estado. Sin embargo, la criminalización de la pobreza con acciones de limpieza social en las calles no es la respuesta; más bien, se requiere atender problemas de corrupción en las fuerzas policíacas e impunidad para sembrar semillas de una seguridad sustentable.

Durante por lo menos un siglo y medio se ha reconocido la existencia de la población infantil callejera, y su presencia ha generado una gran variedad de respuestas. Sin embargo, a pesar de los diversos esfuerzos para atenderles, sigue habiendo niñas, niños y adolescentes en las calles, las plazas públicas, etc. Aquí hemos notado algunos cambios en la población -un mayor promedio de edad, una apariencia menos diferenciable a comparación de otras poblaciones juveniles, y la presencia de más familias y grupos intergeneracionales, por ejemplo- pero las causas del problema siguen sin resolverse.

Los recientes esfuerzos de diversos actores nos muestran que ha llegado la hora de reconocer que las prácticas violentas e inhumanas no nos llevarán a solucionar los problemas crónicos exacerbados por las desigualdades y las faltas del gobierno. El aumento de acciones de la sociedad civil organizada y otros grupos ciudadanos nos trae una nueva esperanza, que podrían significar la mudanza de paradigma necesaria para fomentar una conciencia social más

humana, más justa, y más autónoma, que reconoce y respeta los derechos de todas las personas, para así generar la igualdad y justicia que tanto se espera en Latinoamérica.

Referencias bibliográficas

Boydston, J. A. (1991). *The Collected Works of John Dewey*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Cárdenas, S. (2008). *Niños de la calle rompiendo círculos: trayectorias de un proceso educativo Liberador*. Tesis de maestría. Guadalajara: ISIDM.

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF). (2010). *Derechos de las poblaciones callejeras: Capítulo 31 del diagnóstico de Derechos Humanos del Distrito Federal, Capítulo 26 del programa de Derechos Humanos del Distrito Federal y Recomendación 23-2009 CDHDF*. Ciudad de México: El Caracol A.C.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). (2013). *Medición de la Pobreza: Resultados de pobreza a nivel nacional y por entidades federativas 2010-2012*. Recuperado de: <http://www.coneval.gob.mx/medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza%202012/Pobreza-2012.aspx>, consultada el 7 de septiembre de 2013.

Del Rio Lugo, N. (coord.). (2007). *Niñez y juventud. Dislocaciones y mudanzas*. México: UAM/Childwatch.

Delgado, P. & Godinho, G. (2013). *Violência e saúde mental: os termos do debate. Violências e garantias de direitos. O Social em Questão, 28 (2)*.

Fletes Corona, R. (1996). *La infancia abandonada*. Guadalajara. Jalisco: El Colegio de Jalisco.

Fletes Corona, R. (2010). Infancia marginal y respuesta institucional en el siglo XX En C. Gutiérrez & R. Marcial (coords.). *Discursos Hegemónicos e identidades invisibles en el Jalisco posrevolucionario*. México: El Colegio de Jalisco.

Foro Social de las Américas. (2004). Carta mundial por El derecho a la ciudad, Quito. Recuperado el 31 de diciembre de 2011 de: http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1239291239Carta_mundial_de_recho_ciudad.pdf.

Fundação Oswaldo Cruz. (2013). Perfil dos usuários de crack e/ou similares no Brasil. Livreto Epidemiológico. Publicado el 19 de sep de 2013 por Portal da Saúde. Recuperado el 10 de oct de 2013 de <http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/noticia/13382/162/pesquisa-revelaperfil-dos-usuarios-de-crack-no-brasil.html>.

Fundação Oswaldo Cruz. (2013) *Estimativa do número de usuários de crack e/ou similares nas Capitaisdo País*. Livreto Domiciliar. Publicado el 19 de sep de 2013 por Portal da Saúde. Recuperado el 10 de oct de 2013 de: <http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/noticia/13382/162/pesquisa-revela-perfil-dosusuarios-de-crack-no-brasil.html>.

Giménez, G. (2004) Culturas e identidades. *Revista Mexicana De Sociología*, 66, 77-99.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2013). Indicadores oportunos de ocupación y empleo: Cifras preliminares durante julio de

2013. Recuperado de:

<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/comunicados/ocupbol.pdf>.

Larraín, J. (1997). Modernidad e Identidad en América Latina. *Revista Universum*, 12.

Makowski, S. (2010). *Niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situaciones de calle: Elementos para repensar las formas de intervención*. México, D.F.: Lenguaraz.

Pérez García, J. (2003). La infancia callejera: apuntes para reflexionar el fenómeno. *Revista Española de Educación Comparada*, 9.

Pérez López, R. & Arteaga Monroy, M. A. (2009). Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales sobre Niñez y Juventud*, 7(2), 887-905.

Rizzini, Irene & Rizzini, Irma. (2004) *A institucionalização de crianças no Brasil: percursos históricos e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola.

Rizzini, I; Zamora, M. H. & Fletes, R. (2004) *Niños y adolescentes creciendo em contextos de pobreza, marginalidad y violència en América Latina*. Rio de Janeiro: CIESPI/Childwatch/PUC-Rio.

Rizzini, I. & Butler, U. (2007) *Children and adolescents living and working on the streets: revisiting the literature, en Life on the Streets, Children and*

adolescents on the Streets: Inevitable Trajectories? (pp. 27-47). Suiza: Institut international des droits de l'enfant.

Rizzini, Irene. (2011) O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. (3ª Ed). *Revista*. São Paulo: Cortez.

Remus, L. (2008). *De la debilidad a la fuerza. La construcción de la resiliencia en niños abandonados*. Guadalajara: UNIVA.

Santos, B de S. (2008). El Foro Social Mundial y la Izquierda Global. En J. García (ed.), *El Viejo Topo*. España.

Sauri, G. (2000). Globalización e Infancia Callejera. Recuperado de: http://www.derechosinfancia.org.mx/Temas/temas_calle_globa.htm

Shaw, K. (2002). Hacia una teoría de la calle. Recuperado de: <http://www.shinealight.org/Teoriageneral.rtf>

Stoecklin, D. (2007) Children in street situations: A Rights-based Approach. *Life on the Streets, Children and adolescents on the Streets: Inevitable Trajectories?* (pp. 77-97). Suiza: Institut International des Droits de L'enfant.

Strickland, D. (2012) Las interfaces callejeras: logros, desafíos y oportunidades para las organizaciones de la sociedad civil. Tesis de Doctorado en Antropología Social. Guadalajara: CIESAS Occidente.

Vasconcelos, E. (2013). Cenário econômico, social e psicossocial no Brasil recente e crescente difusão do crack: balanço e perspectivas de ação. *Violências e garantias de direitos. O Social em Questão*, 28(2).

ANEXO 1: Conceptos sobre “niños de la calle”

CONCEPTOS SOBRE “NIÑOS DE LA CALLE”		
AÑO	DENOMINACIÓN	CARACTERÍSTICAS
1966	Desamparados	Hacen de la calle su hogar. Se les da abrigo, adiestramiento, instrucción.
1976	Niño en situación irregular	No tiene familia; salida a la calle; no tiene estabilidad o de riesgo económica y emocional. Se localiza en sitios públicos.
1983	MESE, menor en situación extraordinaria	Menor de 17 años; viven o trabajan en la calle; carencia de satisfactores primarios o secundarios (materiales y socioafectivos).
1986	Menor EN la calle	Actividades de subempleo en la calle; irregularidad escolar o deserción en la escuela.
	Menor DE la calle	Separado totalmente de la familia; la calle es su medio de vida; actividades de subempleo, vagancia, delincuencia.
	Menor en riesgo	Aquel cuya familia se encuentre en situación económica precaria. Falta de escuela; probablemente será expulsado de la familia; son orillados a buscar el sustento para la familia.
1990	MECED Menor en circunstancias especialmente difíciles	También se hace una división DE y EN la calle
1995	Menor trabajador urbano marginal	Enfatiza las actividades “laborales” de niños, niñas y adolescentes. Propone trabajo preventivo comunitario con la participación de las familias en las llamadas zonas expulsoras.
2000	Niñas, niños y adolescentes en Situación de Calle	Centra la atención en la actividad laboral que realizan en la calle como una situación posible de modificar.
2005	Población infantil callejera	Trata de ser descriptiva, sin emitir juicio alguno sobre este grupo de personas; se reconoce su carácter de colectividad con derechos

Los conceptos aquí presentados (sin ser exhaustivos) son resultado de la revisión documental en archivos estatales, y son documentos oficiales, tales como informes del DIF Nacional o DIF Jalisco; también, a partir de 1989 Unicef define a un conjunto de niños como MECED, entre los cuales se encuentran niños, niñas y adolescentes que viven y trabajan en las calles de las ciudades.

Creemos que existe una relación en el cómo es denominada esta población, las características que los definen y, en consecuencia, las acciones que se implementan hacia ellos. En este sentido, podemos decir que los conceptos orientan prácticas; más aún cuando estos conceptos han sido utilizados por organismos gubernamentales (y no gubernamentales), para definir programas y acciones para atenderlos.

Por ejemplo, la primera definición de 1966: desharrapados; al considerar que hacen de la calle su hogar, lo que se hace con ellos es darles abrigo así como adiestramiento e instrucción. Ni siquiera se habla de educación, menos de derechos. La visión que en ese momento correspondía al paradigma de riesgo, precisamente, donde se consideraba que el “menor” era un peligro para la sociedad, había que recluirlo y ahí instruirlo.

La otra perspectiva la encontramos en la definición del 2005, en donde se reconoce a niñas, niños y adolescentes, como un grupo social -población- con derechos, en el que se trata de no discriminarlos conceptualmente y se les trata como una colectividad.

La diferencia entre una y otra de las perspectivas revela visiones distintas y más distantes conceptualmente que en el tiempo. No obstante lo anterior, en la actualidad y en el terreno de los hechos, ambas perspectivas aún persisten en las prácticas de atención a la población infantil callejera; además a ellas se suma la perspectiva caritativa y la filantrópica.

Si hoy podemos intentar mirar las prácticas de asistencia a la población infantil, en general y callejera, en particular, debemos reconocer que coexisten las perspectivas más variadas de atención. Desde luego, ello añade complejidad al fenómeno.

Capítulo 11

PRÁCTICAS DISCURSIVAS SOBRE VIOLENCIAS Y DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD DE CALDAS COLOMBIA

Myriam Salazar Henao⁷¹

Ligia López Moreno⁷²

CINDE- Universidad de Manizales, Colombia

Introducción

En este capítulo, se busca dar a conocer los avances de la investigación titulada *Prácticas discursivas de niños, niñas, jóvenes en contextos de vulnerabilidad, y de agentes familiares e institucionales frente a la violencia, los derechos y política de Haz Paz, en el Eje Cafetero, Antioquia y Valle del Cauca*⁷³. Este trabajo investigativo se pregunta por las prácticas, tensiones, rupturas y regularidades que se expresan en las narrativas de niños, niñas, agentes familiares e institucionales sobre los derechos y la violencia desde las condiciones y circunstancias de las culturas que habitan, sus contextos generacionales y de vulnerabilidad e implicaciones en la convivencia, la construcción de la paz y la democracia desde el trabajo de los Observatorios de Infancia y Familia de Caldas.

⁷¹ Dra. en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza CINDE-Universidad de Manizales. myriam@umanizales.edu.co

⁷² Dra. en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza CINDE-Universidad de Manizales. Directora de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano CINDE-Universidad de Manizales. llopez@cinde.org.co

⁷³ Este proyecto se adscribe al programa de investigación Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana. Grupo Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud. Convocatoria 543 de COLCIENCIAS- 2011 Tema "Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación"

Para lograr el objetivo de la investigación, se desarrolla un proceso de carácter cualitativo, sustentado en la hermenéutica, mediante el diálogo entre diferentes narrativas.

Metodológicamente incluye tres momentos: descripción, profundización, y comprensión de las narrativas sobre las percepciones, vivencias y emergencias relacionadas con la política, los contextos de vulnerabilidad, la calidad de vida y las posibilidades de transformación de las condiciones objetivas y disposiciones subjetivas de niños, niñas, familias e instituciones en los contextos socioculturales de procedencia del Eje Cafetero, Antioquia y Valle del Cauca⁷⁴, mediante la interpretación y a partir de la comprensión de los acontecimientos, tramas, sentimientos, metáforas, tradiciones, situaciones históricas, productos materiales e instituciones que aparecen en el contexto de la narrativa como constitución de la experiencia interhumana.

A partir de lo anterior, se argumentan las comprensiones sobre las pautas institucionalizadas, las que permiten señalar los desplazamientos teóricos sobre las tensiones acerca de los derechos, mediante la triangulación entre las narrativas de la política y las vivencias de niños, niñas, jóvenes y agentes institucionales y familias. También mostrar las regularidades y rupturas que se identifican en las vivencias de niños y niñas en sus contextos, en las diferentes

⁷⁴ El primer momento centrado en la constitución y delimitación de las fuentes primarias: población de niños-niñas, jóvenes del ámbito urbano y rural, padres de familia, agentes institucionales y decisores de políticas públicas. Fuentes secundarias: consulta directa de procesos de judicialización y protección de niños, niñas, jóvenes y sus familias archivados en las regionales del ICBF en el Eje Cafetero, seleccionadas con base a la calidad de información que arrojen de acuerdo con las categorías de la investigación. Así mismo, se incluirá el registro de noticias que circulan en los diarios oficiales desde el 2006 a 2010 acerca de los derechos de niños y niñas en el Eje Cafetero. En el segundo momento, se llevarán a cabo la composición de relatos, discursos y testimonios de niños, niñas, jóvenes, familias y agentes institucionales, se trabajarán las narrativas mediante diferentes técnicas en el trabajo de campo. Durante este segundo momento se realizarán 3 talleres focales con agentes familiares; así mismo, se desarrollarán entrevistas semi-estructuradas con agentes institucionales por cada una de las regionales del Eje Cafetero, las narrativas intergeneracionales con niños, niñas, jóvenes y cuidadores o responsables de ellos y ellas; y un encuentro con agentes de instituciones operadoras de la política. El tercer momento de interpretación de la información pretende llegar a una descripción, relación- diferenciación y constitución de sentido sobre las percepciones, prácticas discursivas sobre violencias, paz, derechos y política, a desarrollarse en un contexto participativo frente a la política de Haz Paz. Los textos seleccionados responden a las distinciones que se quieren señalar en los diferentes intérpretes del proceso y su posición con respecto a las condiciones materiales y simbólicas mundo vitales, para reconocer las regularidades y rupturas en los discursos tácitos y los contra-discursos desde los diferentes ángulos de comprensión de la realidad por parte del Estado, los agentes institucionales de protección y las comunidades que construyen la política.

prácticas institucionales y aplicaciones normativas en el cumplimiento de los derechos y calidad de vida.

Posteriormente, se avanza en una discusión teórica sobre las condiciones subjetivas y objetivas que se constituyen en contextos de vulnerabilidad, en la que se integran categorías emergentes que dialogan entre las propuestas teóricas y su confrontación con las vivencias sobre los derechos narradas por niños y niñas y las formas en que ellos y ellas son narrados, sustentando el discurso tácito que se localiza entre el discurso universal sobre los derechos y el discurso culturalista sobre la niñez y la juventud, lo que implica reconocer las tensiones en las prácticas discursivas sobre la niñez, la juventud y los derechos. Estos relatos tácitos de la política, señalan también discursos y contra-discursos en un contexto de tecnificación e instrumentalización de la niñez, la juventud y sus derechos. Estos relatos tácitos de la política, señalan también discursos y contra-discursos en un contexto de tecnificación e instrumentalización de la niñez, la juventud y sus derechos.

Se resalta la importancia que tiene en este proceso investigativo, el potencial de las tensiones y contradicciones en los lenguajes como signos de vitalidad y como oportunidades para la creación y la expansividad, frente al discurso o lenguaje del déficit en la lectura de problemáticas sociales e ideológicas, que conllevan a prácticas opresivas y de distanciamiento de las opciones para el desarrollo de niños, niñas y jóvenes.

Antecedentes

El lenguaje sobre vulnerabilidad, se encuentra asociado a un discurso del déficit, relacionado con una manera de identificar la estratificación que la sociedad occidental hace en la jerarquía socioeconómica de las personas con serias dificultades económicas. Sin embargo, por razones metodológicas, se mantendrá

este denominador, para identificar a una población de niños, niñas y jóvenes, que particularmente en Colombia, son sujetos susceptibles de ser lastimados y se encuentran en la frontera de la exclusión social. La pertinencia del concepto de vulnerabilidad para esta investigación, está referido a los contextos, más que a los sujetos implicados. El uso de este lenguaje, lleva a reconocer permanentemente las capacidades de los niños, las niñas y los jóvenes en su condición negativa y de déficit, por lo que requiere ser leída en relación con unas políticas, desde donde se establecen prácticas y dispositivos de poder, para la atención consecuente de esta población.

En la investigación de López y Alvarado (2011), se analiza como Foucault advertía sobre las relaciones de poder, cuando aclaraba que cualquier sociedad se caracterizaba y estaba atravesada por relaciones de poder múltiples, pero que éstas no pueden establecerse ni funcionar sin 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, proporcionó instrumentos de intervención material muy importantes en las historias narradas.

La bibliografía consultada permite vislumbrar situaciones derivadas de la violencia, tal como el desplazamiento forzado, como el éxodo obligado de pobladores dentro de las fronteras de un mismo país (López, 1999), situación que pone en evidencia la coexistencia de una sociedad de clase con una sociedad del riesgo “Mientras los ricos aportan dinero para la guerra, los pobres aportan los hijos” y se advirtió la afectación de la dignidad humana al resquebrajar todos y cada uno de los derechos humanos promovidos desde la revolución francesa: “es que ahora no somos pobres sino miserables...salvamos la vida pero perdimos la dignidad”.

El reconocimiento de la complejidad de las violencias, puede evidenciarse en los estudios sobre el conflicto armado y la guerra en Colombia realizados por Pecauc (1997), García (1996), Palacio, Sánchez y Valencia (2002).

El estado del arte sobre la relación conflicto armado y niñez resalta los trabajos de Álvarez y Aguirre (2002); Ardila y Castro (1999), ante a los cuales se resaltan las conclusiones de Bello y Ruiz (2002) quienes afirman que los niños y las niñas colombianos y colombianas, han nacido y crecido en medio de un conflicto intenso y degradado, algunos viven la guerra directamente, porque están en medio del fuego, porque deben empuñar las armas, observar al enemigo, recoger información y participar en el conflicto, otros son espectadores de las “últimas noticias” y primicias de los medios de comunicación, espectadores de imágenes que invaden sus espacios y relaciones y amenazan con arrebatarse las figuras y los lugares que les proveen afecto y seguridad” (Bello & Ruiz citados en Palacio, 2005, p. 95).

A partir de los antecedentes mencionados, se puede dar cuenta de los procesos de producción de sentidos, de lógicas de guerra y violencia de los niños y niñas que han participado directamente en estos escenarios con el objeto de encontrar conectores intergeneracionales que permitan sustentar algunos matices de la reproducción del orden de las violencias. Como aproximaciones conceptuales se resalta que la guerra irregular que se sostiene en y desde los cuerpos de los niños y las niñas, evidencia la continuidad de una tragedia humana y el desastre social que responde a la formación de una lógica que ha naturalizado la violencia, como un dispositivo de sobrevivencia y convivencia, que enlaza a las generaciones en la conservación del orden dentro del desorden y se ha instituido en la sociedad colombiana.

La experiencia de los niños, niñas y jóvenes en los escenarios de guerra y violencia, entra a constituirse en referencia socializante para la niñez y la juventud, tanto o más importante que las familias; se llega a una *normalización de las relaciones deshumanizantes* para dar cuenta de una *militarización social de la cotidianidad*. Pero esto no sólo ocurre con los niños y las niñas vinculados directamente a los escenarios de guerra, dado que todos los espacios sociales se ven afectados en su cotidianidad.

La familiarización con los contextos de guerra y de violencia en los que se desenvuelve la infancia, se encuentra recreada y materializada en los juegos infantiles y en las expresiones juveniles, por cuanto, esta experiencia les ha reportado una posibilidad de interiorizar y problematizar unos roles por medio de los cuales han resignificado los estereotipos dados por el contexto cotidiano; así mismo, las vivencias de un ritual de iniciación e inserción en un marco del escenario simbólico de socialización frente a la guerra con aprendizaje de normas, valores y sanciones que comienzan a experimentar a través de la disciplina, el orden y la autoridad, han contribuido a la identificación de dichos contextos.

Las violencias van aparejadas de sistemas de dominación según Hirigoyen, (1999), el dominio es una acción de apropiación mediante el desposeimiento del otro; una acción que mantiene al otro en un estado de sumisión y dependencia, de tal forma, que es necesario romper con las cadenas de reproducción y autoproducción de violencias con sistemas que logren deconstruir la impunidad, la corrupción y las pobrezas para que integren los patrones de valor cultural de auto-reproducción de violencias como avance en los procesos de legitimidad, construcción de oportunidades para la desjerarquización social sin pretender homogeneidad en los programas o en las expresiones familiares.

Las expresiones violentas en los escenarios familiares se expresan como el padecimiento de las consecuencias de las injusticias postergadas en los contextos

de corrupción, banalización de lo público, negación o invisibilización o desconocimiento de minorías que en términos de Montero (2006), son mayorías sociales en las cuales la carga de sostenimiento de la vida física y afectiva, asume cualquier costo para su supervivencia.

Así, mismo plantea que las violencias irrumpen con relación bidireccional perpetradora a la víctima, que articulan diversos personajes (actores, espectadores pasivos y activos) en la relación violencias, relaciones familiares, sociales y contextos. Las investigaciones que se han venido realizando en Caldas⁷⁵, reflexionan la realidad de niños, niñas, jóvenes y familias en contextos específicos, con circunstancias vitales particulares, evidenciando los modos de interpretación social sobre nociones abstractas como la niñez, la juventud, la justicia, el maltrato, la pobreza, la protección, los derechos humanos, las políticas públicas, y las consecuencias que ello tiene frente a los programas que se agencian, lo que permite avanzar en la comprensión de los matices, tensiones y desplazamientos que dichas nociones adquieren en prácticas discursivas puntuales, en contextos particulares y en épocas específicas, que se reconocen como nociones que no son invariantes, sino que se modifican de acuerdo con las circunstancias que acaecen.

Frente a los discursos y prácticas institucionales como camino de la inserción en la vida social legal, este trabajo permite comprender que la racionalidad de las instituciones ve igualmente al “menor desvinculado” como “víctima y sujeto de riesgo” a quien es necesario “re-socializar”. Sin embargo, el proceso de institucionalización requiere poseer unas bases tan sólidas y centradas en las condiciones y necesidades de los niños y niñas, que posibiliten una asimilación subjetiva de un nuevo orden de acción en el mundo.

⁷⁵ A partir del proceso investigativo con los Observatorios de los Municipios de la Dorada, Manzanares, Neira, Salamina, Chinchiná, Villamaría, y Manizales (Comuna San José, Ciudadela Bosques del Norte y La Fuente) en el que se reconoce que la construcción de sujeto individual y colectivo aparece como un imperativo lógico implícito en los estilos de vida democrática, en la descripción del conflicto social en Colombia, el “individualismo” aparece como una de las características dominantes de los ciudadanos colombianos⁷⁵. En nuestro contexto, la colectividad permanece como un ideal o se queda en el vacío, especialmente en la posibilidad de adquirir conciencia por el otro.

Por otro lado, las políticas culturales retoman diferentes ámbitos de actuación: el nivel micro institucional o escenarios de actuación de los actores y espectadores sociales, el mundo de la vida cotidiano en el cual se tejen las decisiones del día a día, así mismo, el nivel macro institucional (en escenarios de formulación y ejecución de la política pública/ instancias públicas y privadas de control y regulación social que van desde el mundo formalizado de la política en los Estados Nacionales y transnacionales, hasta el mercado como institución reguladora) y el nivel meso institucional (mundo institucional formal/informal/no formal en el cual se construyen las reglas de juego y se materializan las formas de vida de los habitantes de contextos concretos, en este nivel aparecen las instituciones tradicionales como la escuela, la familia, las iglesias, los medios masivos de comunicación, como las instituciones encargadas de tramitar los derechos de la gente: instituciones de Salud, de cultura, ONG, OG, instituciones del sector productivo de la mediana y pequeña empresa).

El énfasis de estudios sobre políticas culturales⁷⁶ inspirados en los trabajos de desarrollo y post-desarrollo de Escobar (2005), cobran un norte de discusión sobre problemáticas contemporáneas como la antiglobalización, las nuevas redes de acción colectiva, la reconfiguración de pactos sociales, el nacimiento de los procesos de auto organización, la ruptura de jerarquías en las asociaciones espontáneas, temáticas que se mueven en la tensión entre las políticas de pluralidad e igualdad, la universalidad y la focalización, la globalidad y la localidad, lo nacional y la transnacional.

Romper con las cadenas del maltrato, el abuso, la indiferencia, el miedo, la subordinación, implica recuperar el carácter público visible y audible de las injusticias, indignidades que se repiten de una generación a otra y de una época a otra. Las narrativas intergeneracionales permitieron romper con el discurso a-

⁷⁶ Algunas temáticas y líneas de pensamiento propuestas por esta perspectiva son: *Territories of Difference: "In The World Social Forum. Poststructuralist Political Ecology, Place, Economy and Culture in a Postdevelopment Era, ¿globalización o postdesarrollo?* (Botero, 2009).

histórico de prácticas discursivas tanto en los imaginarios de los sujetos actores, espectadores, defensores, profesionales, como de los agentes que deciden desde un carácter naturalizado y fatalista de las condiciones de vida de los sujetos denunciados, asumiendo que los asuntos de juicio son tan estructurales, enmarañados y funcionales que impiden afectar el tránsito en que se presentan. Afectar socio política, cultural, económica y psicológicamente las circunstancias de un caso implica afectar inter-generacionalmente las condiciones de historia en que dichos casos acaecen.

Frente a voces ahogadas agenciadas por la circulación de los imaginarios como niño/a, incapaz, menor, inferior o mentiroso; joven peligroso y familia ignorante, es necesario entonces, desinstalar tanto los patrones de valor cultural que median dichos imaginarios y representaciones y equipar de herramientas hacia la afectación de las circunstancias ofreciendo en términos de Sen (2000) oportunidades y condiciones materiales y simbólicas para alcanzar las libertades y las capacidades. Además y de manera enfática, es necesario reconocer las voces, saberes de niños, niñas, jóvenes e integrantes familiares como interlocutores que desde sus saberes permitirán la co-agencia de un contexto local, regional y nacional oferente y agente de un mundo alternativo, no sólo en su visión de lo que podría ser mañana, sino de lo que está siendo hoy, como bien lo reafirman Botero, Salazar y Torres (2010).

Lo anterior implica una mirada que descentre las explicaciones jurídicas y profesionales como problemas atribuidos solamente a la negligencia y omisión intrafamiliar, para reconocer las negligencias institucionales en que familias han padecido un sistema perfecto cumplidor de normas para el mantenimiento de problemas estructurales de familias en contextos de violencias, crímenes y descuidos.

En tiempos de circulación de saberes, de la emergencia de nuevos agentes de socialización, de desjerarquización de relaciones: la autoridad se gana por reconocimiento, no por temor; la ley se construye, no se reproduce; y la acción política se sitúa o agencia en contexto, no en abstracción. Apostar al ejercicio del juicio crítico, especialmente, por parte de agentes institucionales, y al fortalecimiento del capital político, por parte de familias y actores sociales, es un reto para que el ejercicio de los mínimos normativos estén a favor de la infancia, la juventud y la familia y no en su contra (Botero & Alvarado, 2006).

El tránsito hacia una política con perspectiva intergeneracional, invita a un tiempo, a relacionar los archivos de judicialización de familias que en circunstancias similares, develan regularidades frente: a la situación de migración, abandono y búsqueda de oportunidades por parte de la madre de origen, remisión del niño/a por problemas de comportamiento, dificultad de establecimiento de límites por parte de abuela o adulto responsable quien presenta dificultad para asumir y legitimar su autoridad frente a los/las niños, niñas y jóvenes (Botero, Salazar & Torres; 2010). Lo anterior lleva a señalar la necesidad de implementar una perspectiva intergeneracional en las políticas públicas frente a los nichos y contextos de violencias que habitan niños y niñas y en general otros integrantes de la familia. Así mismo, se señala una tendencia emergente de implementación de políticas que afecten las condiciones de precarización de las comunidades y contextos locales con el fin de afectar los procesos de democratización en las familias, expresada por las mismas autoras para el Eje Cafetero.

La noción de familias en contextos de violencias devela que ésta no es un conjunto homogéneo e invariante sino que cambia según la diversidad de condiciones y oportunidades de los contextos, las experiencias y posición frente a las violencias socio-históricas y políticas. Asumir las violencias familiares sólo desde el ángulo de las conductas indeseadas como abusos, explotaciones, maltratos, es necesario pero insuficiente. Las violencias familiares se cruzan por

las condiciones de época que las atraviesan, en las cuales, hoy en día re-significan los medios, mediadores o agentes de socialización que se integran, complementan y compiten con ella. De allí, que para esta investigación, resulte importante el marco de referencia aquí relacionado para encontrar tendencias teóricas que den respuestas a la pregunta de la investigación, en torno a las posibilidades que los actores mencionados tienen, al dar cuenta de las relaciones, tensiones, rupturas, regularidades y acontecimientos frente a la Política de paz y convivencia familiar (Haz Paz.)

Una comprensión teórica

Las narrativas se remiten a relatos con principio, fin, desenlaces y azares, dichas narrativas en términos Bajtiniano, aparecen en diferentes géneros discursivos tales como: panfletos, manifiestos, veredictos, tratados, artículos, lecciones, habla cotidiana, relatos, cartas, órdenes militares, todas estas configuran textos que señalan un lugar de comprensión de la realidad. Así mismo, estas narrativas configuran una obra. Los siguientes conceptos, corresponden a las principales categorías trabajadas en esta investigación. Se desarrollarán conceptualmente, para fundamentar el proceso.

Niñez, juventud y emergencias sobre la noción de vulnerabilidad

Los discursos de saber poder aparecen como juegos de verdad que median las disposiciones legales, ilegales y científicas en la configuración de la niñez y la juventud como campo de conocimiento (Foucault, 1973). La noción de vulnerabilidad *-At Risk-*, aparece entre los años 1995-2003 con los estudios de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), traducido como vulnerabilidad en los entornos social, político y económico. Dicha noción señala que la vida y la subsistencia de alguien quedan en riesgo por un evento distinto e identificable de

la naturaleza o de la sociedad (Blaikie, Cannon, Ian & Ben; 1996). Por otro lado, ha sido asimilada por diferentes focos de análisis en la cual se resalta la debilidad en un sistema permitiendo a un atacante violar los sectores sociales más deprivados. Es importante notar que las teorías que agencian dicha noción provienen del discurso económico y sociológico, en el cual se realiza una conceptualización y clasificación de la pobreza a partir de instrumentos como los *Indicadores Sociales* que miden variables tales como: nivel de educación, salud, transición demográfica, distribución del ingreso, etc.

Siguiendo el estudio de Filgueria (2001), la "*vulnerabilidad social*" se basa en la "*estructura de oportunidades*" y los "*activos de los hogares*"; la posesión, control o movilización de recursos materiales y simbólicos conlleva a la clasificación de diferentes tipos de capitales como condición inicial de los individuos y sus trayectorias en el sistema socio-económico, tales como el capital financiero, el capital humano, la experiencia laboral y el nivel educativo.

Desde una perspectiva histórica los términos de vulnerabilidad, inclusión y exclusión evocan las nociones de marginalidad, pobreza, igualdad, desigualdad y justicia en este sentido, Botero (2000/2005), rastrea dichas nociones, destacando que:

La marginalidad remite a grupos sociales cuyo modo de vida ha estado marcado por el vagabundeo, la mendicidad, la criminalidad y los trabajos socialmente mal vistos...pillos, malabaristas, comediantes, rameras y prostitutas pueblan estos territorios mal demarcados pero que sin embargo han ocupado un amplio lugar en el espacio social (Castel, 1998, p. 123).

Los estudios realizados acerca de las violencias en Colombia, los niños, las niñas y jóvenes aparecen como protagonistas en la historia. De este modo, estos testimonios invitan a transitar de una política focalizada en grupos etarios y poblacionales, aislados de los contextos productores de violencias, hacia la lectura

de colectivos intergeneracionales que han vivido en medio de la corrupción, el destierro y la muerte; situación que interpela por la ampliación de los sentidos de comprensión y la configuración de una perspectiva histórica o generacional en la política en la emergencia de la noción de vulnerabilidad. Así mismo, para Castel (1998), la vulnerabilidad se concibe como la precarización de grupos que antes estaban integrados como emergencia de nuevas desigualdades.

Inmersos en un mundo complejo y socialmente injusto, los niños y las niñas, como uno de los colectivos que se ha desconocido socialmente, evidencian, como lo plantea Gentile (2001), una invisibilidad como su marca más visible, en la cual, la exclusión parece haber perdido poder para producir espanto e indignación en una buena parte de la sociedad. “La exclusión se normaliza y, así, se naturaliza. Desaparece como ‘problema’ y se vuelve sólo un dato” (Gentile, 2001, p.25).

Al respecto estamos aprendiendo que el problema del desarrollo no es tecnocrático, no se soluciona con simples recetas instrumentales, que suelen tener acogida porque son cómodas, dado que no exigen tocar los privilegios, las relaciones de poder ni la organización de la sociedad, pues al decir de Boaventura de Sousa:

Hay que mantener la capacidad de espanto o sorpresa en una sociedad cuando la novedad se transforma en rutina. Hay que mantener la capacidad de indignación cuando la brutalidad y la violencia están trivializadas. Hay que preservar la capacidad del inconformismo cuando la posibilidad de fracaso es tan alta. Cuando emprendo un proyecto tengo presente que a veces las iniciativas fracasan en sí mismas dejando semillas completamente caóticas; pienso que debemos aplicar la teoría del caos que precisamente no hemos sabido cómo aplicar. Las cosas pueden tener efectos perversos pero también positivos en otras dimensiones de la vida. Normalmente nosotros antropologizamos la historia. Queremos éxitos en nuestra vida y nuestra vida es muy limitada; en nuestra dimensión, el largo plazo no encuentra un lugar en nuestras teorías, porque trabajamos y queremos ver cambios a corto plazo. Esto es absolutamente normal, pero la paciencia de la transformación histórica es mucho más grande que nosotros. ¿Cómo

articular nuestras experiencias dentro de un estudio que parte desde nuestra propia identidad como entes humanos, que tenga una dimensión temporal más amplia? ¿Cómo hacer esto sin entrar en el juego de la razón cínica? (Boaventura citado en Lepri, 2003, p.1)⁷⁷

Las narrativas que emergen sobre las nociones de vulnerabilidad y niñez expresan diversidad de matices de cómo un grupo se representa su propia existencia desde las experiencias pasadas, las nuevas formas de percibir el presente y los relatos de las visiones e imágenes que se construyen en torno al futuro. De esta manera, Bourdieu (2000), sostiene que los agentes aplican a las estructuras objetivas del mundo social estructuras de percepción, no obstante, este fenómeno no pasa por alto cuestiones que tienen que ver con el poder material, pues la pobreza, y la opresión no son cuestiones sólo del lenguaje sino cuestiones históricas, políticas y económicas.

Coexiste la visión de niño y niña débil y sujeto de protección en contraposición con la de promotores de la realización de la democracia. Estas expresiones retan a las sociedades a enfrentar el modelo tradicional de infancia para pensar de otras maneras las posibilidades de realización del mundo de la niñez, teniendo en cuenta las motivaciones, experiencias, habilidades y conocimientos que van elaborando, para trascender la mirada deficitaria de la infancia.

La vulnerabilidad social del latín *Vulnus* (herida, golpe, corte) evoca la idea de fragilidad, indefensión, lenguaje que se constituye en un factor poderoso que naturaliza, invisibiliza y establece supuestos que transfieren y adelgazan el contenido potencial de un concepto. Al transferir y el significado del verbo vulnerar: herir, transgredir, dañar, para usar en su lugar la forma nominalizada

⁷⁷ Entrevista realizada por el equipo periodístico Unimedios de la Universidad Nacional de Colombia. Publicada por U. N. Periódico, marzo de 2005. En el Encuentro con los investigadores del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (Iepri) de la Universidad Nacional. Esta entrevista indaga acerca de su posición frente a temas actuales como el desarrollo de la globalización y el papel que juegan los países en vías de desarrollo en el marco del nuevo orden internacional. Disponible en <http://comminit.com/en/node/67092/348>

vulnerabilidad-vulnerable se petrifica la acción, convirtiéndola en un estado, en un atributo pasivo de quien lo sufre, y se oculta la agencia y el sujeto de quien lo produce, el sujeto de la acción de vulnerar. De esta forma, las noticias y los relatos que circulan sobre la vulnerabilidad agencian un discurso implícito acerca de la niñez que se sintetizan en discursos tácitos reiterativos: Entre el lenguaje literal y la comprensión de las circunstancias vitales, la voz de niños y niñas requiere más que una decodificación literal de sus palabras, una comprensión contextual; es necesario poner en contexto el significado de lo dicho o darle sentido desde el mundo de la vida cotidiana de estos actores como interlocutores.

En la narrativa siguiente, se evidencia una práctica discursiva que conlleva a la “satanización” de la conducta indeseada, situación que impide ampliar la comprensión contextual de la problemática, por lo que las intervenciones no logran afectar las circunstancias de los actores en condiciones de marginación y pobreza.

El menor se hace presente en las instalaciones de la SIJIN para acogerse a lo contemplado en la ley 418 de 1997 y al decreto 1385 de 1994 entregándose voluntariamente por haber pertenecido al frente Bolchevique del ELN.

Niño: Me fui para la guerrilla hace 15 meses por el sector de letras. Yo trabajaba en una finca y un día se me acabó el trabajo y empezaron ellos a convidarme y a convidarme. Un día me dijeron que iban a pagarme y me fui. Los muchachos compañeros guerrilleros que me invitaron fueron, voy a decir los nombres que nos colocan allá, no sé los nombres ni los apellidos reales: Hair, Gomelo, Miguelito y otro.

Me dijeron que me iban a pagar 250.000 mensuales por estar allá, [así que] llegué el año pasado en mayo de 2004, el día de las madres...me recibió un comandante y me empezaron a dar instrucciones sobre el manejo del fusil. Antes yo no había tenido ni había accionado armas. Me enseñaron a manipular el fusil, armar y desarmar. ...A los tres meses me metieron de tropero, mero asalto como profesional, combates, encuentros con otros guerrilleros, nosotros llegábamos y los atacábamos, eso era a biliar plomo, no sé cuantos llegué a matar porque uno en medio de la plomacera uno no se da cuenta, en medio del intercambio de disparos usted no sabe cuántos maté. Estuve como en cuatro asaltos, y en el primer asalto hubieron (sic) 7 muertos, en el

segundo 3, en el tercero 5 y en el cuarto 4. A mí nunca me hirieron, solamente esquirliáo.

Me sancionaban porque a veces decía que me iba para la casa, entonces me daban una noche de guardia o me ponían de rancho.

Mamá: Cuando el niño llegó a la Galería y me dio mucha alegría, me dijo que las cosas no eran como decían. Que si se había ido era porque veía la situación económica mía, que le habían dicho que le pagaban pero no fue así, que había estado con ELN, que lo habían mandado para Medellín con unos compañeros y se les voló, que habían estado trabajando en una finca y que cogió un bus y se vino.

Le tocó aguantar hambre y comer maíz crudo. Yo no busco nada ni plata, solo un hogar de protección. Que en la ciudad habían visto unos compañeros del grupo y que tenía como miedo de que lo mataran y nos hicieran daño.

Me mandaban a sacar una caleta por el perrillo Antioquia, me mandaban a pedir plata no se para quien, aguanté mucha hambre, iba a donde los campesinos para pedir la comida así pagaban la vacuna...

Papá: El 13 de Diciembre le dije que se entregara, que fuéramos a la policía, bajó la policía nos llevaron a la SIJIN y allá nos dijeron como lo iban a tener, lo dejaron 14 días allá y después lo entregaban a bienestar, luego lo llevaron al juzgado de Menores y lo trasladaron para la linda. Se me dio muy duro, casi no me lo dejan ver y lo tenían como en un encierro. El juez me solucionó el problema. Los del Gaula se los llevaron hasta el páramo, hasta de Bogotá vinieron a interrogarlo y le dijeron que le daban plata, por todo lo que él dijo cogieron como a seis... (Archivo 17b000-2006. Infracción: Rebelión)⁷⁸

La anterior narrativa da cuenta de la existencia de políticas de atención a la niñez, que como políticas sociales básicas y de protección para esta población, están vinculadas a políticas correccionales y a los derechos judiciales. Así vemos que con ellas, se criminaliza a niños que viven en situación de pobreza y se elude la responsabilidad central del estado en proveerles las condiciones mínimas para una vida digna.

La naturaleza íntima de una sociedad se relaciona con la manera en la que trata a sus niños y niñas, como un indicador fundante de los valores que prioriza. El pensamiento moderno se ha ido, a su vez, dotando de instrumentos frente a la

⁷⁸ Narrativa extraída de los archivos de las investigadoras, 2013

marginalidad social y la conducta inadaptada, que se traduce en procesos de institucionalización que en muchas ocasiones fragiliza las posibles acciones de las políticas.

La tecnificación de los modelos de desarrollo y progreso inventaron una realidad del subdesarrollo en la cual las minorías vieron su destino planificado, intervenido y encasillado en etiquetas, tales como “analfabetas”, subdesarrollados, vulnerables etc. Conceptualizaciones que reducen la vida de una persona a un aspecto singular y convirtiéndola en un "caso" que debe ser tratado o reformado (Escobar, A., 1999), consecuentemente, dicha planificación hace olvidar a la gente los orígenes de sus mediaciones históricas.

Específicamente, en el campo de la niñez, el estudio de Garbi, Grasso y Moure (2004/2007); y Botero (2000/2005) aparecen nociones como niñez institucionalizada y juridización de la niñez, en las cuales se resaltan los juegos de verdad en la construcción de la visión de la infancia.

Este trabajo evidencia como se van construyendo ciertos discursos en el entrecruzamiento de lo jurídico y lo psicológico a partir de una mirada normalizadora: “menores víctimas de abuso sexual o de violencia familiar”, “chicos que están acá porque justamente son abandonados o no los quieren tener, o (cuyos padres) están detenidos, o están en neuropsiquiátricos”, “niños diferentes a mis hijos...con una marca...con una necesidad de afecto que lo pueden expresar directamente o llegar a agredirte, enfrentarte, romper cosas”. De esta forma, este trabajo corrobora los hallazgos de García (1995), quien anuncia un tipo de esquizofrenia jurídica en la cual coexisten dos leyes: por un lado, los derechos de los niños y las niñas, y por el otro, las formas de control institucional en resonancia con lo que Foucault (2004) llama los dispositivos de seguridad, civiles y sociales o *biopolíticos* que unen el orden del conocimiento penal con el de la salud en el contexto de una sociedad liberal.

El cuestionamiento a las practicas institucionales se remite a los estudios de Goffman (1963/2003 y 1984/2001) los cuales evidencian las formas de estigmatización y los trabajos de Foucault (2001) en torno a las prácticas de control sobre los cuerpos y las subjetividades como verdades instaladas acerca de la niñez.

Desde el punto de vista de los estudios sobre normalidad y niñez, Huertas, (2005) retoma las fuentes de Foucault sobre la relación entre crimen y locura de tal forma que el tratamiento moral y su práctica en el espacio del manicomio quedan confinadas a “La irracionalidad, la incompetencia, la desviación, el error, el sinsentido...sobre estas bases, las personas y las prácticas son valoradas o estigmatizadas, premiadas o castigadas, rechazadas o revestidas de autoridad o de poder” (p.270). El hospital, la escuela, la prisión, la institución sanitaria y el método de enseñanza son espacios privilegiados de la normalización y la psiquiatrización de la infancia. Foucault (2001), aventura en la figura del “niño loco”, la hipótesis de que dicha psiquiatrización del niño pasó no por una relación constitutiva entre locura e infancia. Las implicaciones del presente estudio ponen de manifiesto la necesidad de estar alertas frente a los procedimientos que siguen agenciando la naturalización del terror y la legitimación de las injusticias. Niños, niñas, jóvenes y otros integrantes familiares en contextos de guerra, abusados sexualmente, hijos de la inequidad a quienes parece que se les atribuyera culpabilidad por conductas delictivas, participación en el conflicto o en el círculo de las violencias contextuales que habitan en la doble situación de ser víctimas/verdugos, elemento que indica una expresión de conflicto como bumerang (Botero, Torres & Alvarado; 2008) que va más allá de los personajes o actores directos del conflicto, e implica reconocer la responsabilidad colectiva frente a aquél.

Romper con las cadenas del maltrato, el abuso, la indiferencia, el miedo, la subordinación, implica recuperar el carácter público visible y audible de las

injusticias, indignidades que se repiten de una generación a otra y de una época a otra. Las narrativas intergeneracionales permitieron, pues, romper con el discurso a-histórico de prácticas discursivas tanto en los imaginarios de los sujetos actores, espectadores, defensores, profesionales, como de los agentes que deciden desde un carácter naturalizado y fatalista de las condiciones de vida de los sujetos denunciados, asumiendo que los asuntos de juicio son tan estructurales, enmarañados y funcionales que impiden afectar el tránsito en que se presentan. Afectar socio política, cultural, económica y psicológicamente las circunstancias de un caso, implica afectar inter-generacionalmente las condiciones de historia en que dichos casos acaecen.

Frente a voces ahogadas agenciadas por la circulación de los imaginarios como niño/a, incapaz, menor, inferior o mentiroso, joven peligroso y familia ignorante, es necesario entonces, desinstalar tanto los patrones de valor cultural que median dichos imaginarios y representaciones, equiparar de herramientas hacia la afectación de las circunstancias ofreciendo en términos de Sen (2001), oportunidades y condiciones materiales y simbólicas para alcanzar las libertades y las capacidades. Además, y de manera enfática, es necesario reconocer las voces, los saberes de niños, niñas, jóvenes e integrantes familiares como interlocutores que desde sus saberes permitirán la co-agencia de un contexto local, regional y nacional oferente y agente de un mundo alternativo no sólo en su visión de lo que podría ser mañana, sino de lo que está siendo hoy.

Dicho cambio de paradigma implica desmitificar prácticas y patrones de valor cultural que agencian un falso respeto encubierto por el miedo, el castigo como expresión de aprendizaje y la obediencia como sinónimo de rectitud. Existen metáforas y discursos que permean regulaciones culturales transversalmente en los agentes representantes de los ámbitos macro, meso y micro, tales como la formación por medio del castigo como medida pedagógica, evidenciado en refranes populares como: *“palo que crece torcido no hay quien lo enderece”*, *“hay*

que dar con palo para que crezcan derechos”, “Cría cuervos y te sacarán los ojos”, “reprender, si no, nos comerá vivos”, “Muerto el perro se acaba la rabia”. Aquellos que agencian la indiferencia frente a las injusticias socio familiares “El pez muere por la boca”. “El diablo sabe más por viejo que por diablo” “En boca cerrada no entran moscas”, “Agua que no has de beber déjala correr”; y finalmente, discursos que naturalizan los hechos y como tales, los deja intactos como situación del destino o a la situación personal aislada de tiempo y contexto: “De tal palo tal astilla”, “El que a hierro mata a hierro muere”, “Al mal tiempo buena cara” “Del dicho al hecho hay mucho trecho”, “No hay mal que por bien no venga”, “No hay mal que dure cien años ni cuerpo que lo resista”.

En consecuencia, es necesaria una mirada que descentre las explicaciones jurídicas y profesionales como problemas atribuidos a la negligencia y omisión intrafamiliar a reconocer y comprender los descuidos institucionales en virtud de los cuales las familias han padecido un sistema perfecto cumplidor de normas para el mantenimiento de problemas estructurales de familias en contextos de violencias crímenes y descuidos.

Afectar las circunstancias de las familias en situaciones de violencias implica acudir a una perspectiva de políticas ya no sólo con enfoque de género y de derechos, sino, especialmente con perspectiva intergeneracional de tal manera que pueda impactarse el inmediatez de la sobrevivencia, la ausencia de futuro(s), y la imposibilidad de ver más allá de las propias circunstancias. Así, las clasificaciones de disfuncionalidad conyugal, los delitos sexuales, el maltrato infantil, y la violencia entre familiares requieren una comprensión en su carácter histórico contextual y cultural.

En tiempos de circulación de saberes, de la emergencia de nuevos agentes de socialización de desjerarquización de relaciones, la autoridad se gana por reconocimiento, no por temor; la ley se construye, no se reproduce y se agencia la

acción política desde casos particulares, porque sólo desde éstos existe una posibilidad de cambio. No aplaza para mañana el bienestar, sino que ve, en las actuaciones cotidianas, las formas de imaginar y re-imaginar el cohabitar mundos/biografías que se dignifican en el ser siendo como posibilidad.

En este sentido, una política con perspectiva generacional retoma la noción de generación que en términos Martín (1998) quien referencia un tipo de clase instalada en el espacio social como la posición que se ocupa en ésta, un aprendizaje que incorpora o se hace cuerpo, no sólo en el plano de la consciencia individual, sino en los referentes del espíritu de una época, con su historia y circunstancias particulares en las que acontecen los hechos sociales.

A manera de conclusión

Desde el punto de vista de las narrativas que se hacen sobre la niñez, la juventud y los relatos propuestos por agentes institucionales, las evaluaciones y los formatos de cumplimiento de indicadores se constituyen en una de las prácticas más activas, en las cuales, se presenta un fenómeno de manipulación de las esperanzas de la pretendida reducción de la pobreza. Dichos relatos tácitos implican la necesidad de trascender un enfoque centrado en indicadores deductivos a una perspectiva que reconozca las potencialidades de las luchas y embates que niños, niñas y familias construyen en sus vidas cotidianas.

De esta manera, tanto el enfoque carencial o antipobreza como el de los derechos humanos como abstracciones deductivas posibles de medir y planificar pierden su contenido vital y la historicidad de las luchas y embates que comunidades han realizado en la ampliación del significado de la vida política. De esta forma, ante esta perspectiva de formulación de diagnósticos y tecnificación de discursos cada vez más sofisticados, es necesario reconocer la producción de conocimiento que formula las preguntas desde Latinoamérica misma, rompiendo

con el modelo civilización-barbarie que ha negado sistemáticamente las historias de pluralidad.

Referencias bibliográficas

Agier, M. & Hoffman, O. (1999). Pérdida de lugar, despojo y urbanización: un estudio sobre los desplazados en Colombia. En *Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales*. Bogotá: Observatorio Sociopolítico y Cultural. Universidad Nacional de Colombia. Ministerio del Interior.

Álvarez, M. & Aguirre, J. (2002). *Guerreros sin sombra. Niños, niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado*. Bogotá: Procuraduría general de la Nación. I.C.B.F

Ardila, C. & Castro, R. (2003). *La palabra de los inocentes. La construcción de lo impensable: la paz*. Bogotá: Ceda Vida.

Arquidiócesis de Cali (1997). *Desplazados en Cali. Entre el miedo y la pobreza*. Cali: Comisión Vida, Justicia y Paz.

Azócar A., R. E. (11 de Febrero de 2009). Entrevista con Boaventura de Sousa Santos. Recuperado de: <http://ramneazcara.blogspot.com/2009/02/entrevista-con-boaventura-de-sousa.html>

Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.

- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press. Barcelona: Anthropos.
- Barco, M. E. (2001). Los rostros del Éxodo en Colombia. En *Migrations en Colombie. Les Cahiers Alhim. Amerique Latine. Historie et Memoire N° 3*. Paris: Universite Paris.
- Bello, M. N. & Ruiz, C. S. (Comp). (2002). *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Fundación Dos mundos.
- Blaikie, P., Cannon, T., Ian, D & Ben, W. (1996). *Vulnerabilidad. El entorno social, político y económico de los desastres. La Red de Estudios Sociales en Prevención de desastres en América Latina*. Perú: Tercer Mundo Editores.
Recuperado de https://docs.google.com/viewer?url=http://www.desenredando.org/public/libros/1996/vesped/vesped-todo_sep-092002.pdf&embedded=false&chrome=false&dov=1
- Botero, E. (s.f.) ¿Desplazamiento o exterminio? Claves indiciarias para iniciar un proceso de averiguación. *Revista Nova y Vetera*, (44).
- Botero, P. (2000/2005). *Niñez ¿política? y cotidianidad: Reglas de Juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contextos márgenes*. Tesis doctoral, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Alianza: Cinde - Universidad de Manizales, Colombia.
- Botero, P. (2009). *Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y

Juventud. Manizales, Universidad de Manizales-Cinde y PIRKA. Cultura, política y Artes de hacer, Santiago de Cali.

Botero, P. & Alvarado, S. V. (2006). Niñez ¿política? y cotidianidad. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud*, (4).

Botero, P., Salazar, M. & Torres, L. (2010). Relaciones y tensiones entre las prácticas discursivas en las lógicas de formación e implementación de la Política Pública, las prácticas institucionales y las narrativas familiares, frente a la crianza en 8 OIF de Caldas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud. Número monográfico: "Panorama de la investigación en niñez en Latinoamérica, siglo XXI*, 7, (2).

Botero, P., Torres, L. & Alvarado, S. V. (2008) (Argentina: en prensa). *Una aproximación a la noción de participación, política juvenil*. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (6).

Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Ediciones Istmo.

Castillejo, A. (2000). *Poética de lo otro*. Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia. Bogotá: COLCIENCIAS. Ministerio de la Cultura.

Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (CISP). (1999). *El desplazamiento por la violencia en Colombia. Experiencias, análisis y posibles estrategias de atención en el Departamento de Antioquia*. Medellín: ACNUR Pastoral Social.

De Sousa S. B. y García, M. (2001). *El Caleidoscopio de las justicias en Colombia*. Bogotá: Siglo del hombre Editores. COLCIENCIAS. Instituto Colombiano de Antropología.

El pos-desarrollo como concepto y práctica social. (2005). En D. Matto (Coord). *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. (pp.17-31). Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.

Escobar, A. (1999). *El final del salvaje*. Santafé de Bogotá: CEREC, ICAN.

Espinosa, O. M. (2001). Del territorio, la guerra y desplazamiento forzoso. Un vistazo sociológico. *Revista Territorio y Cultura*.

Fajardo, D. (2001). Circuitos de los desplazamientos forzados en Colombia. En Museo nacional de Colombia (ed.), *Memorias Éxodo, Patrimonio e Identidad. V Cátedra anual de Historia*.

Ferro, J. G. & Uribe, G. (2002). *El orden de la guerra. Las FARC-EP: entre la organización y la política*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano. CEJA.

Filgueira, C. (Junio, 2001). Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social aproximaciones conceptuales recientes. En *Seminario internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL y Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía CELADE*. Recuperado de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/8283/cfilgueira.pdf>

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica: Curso en el College de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2001) *Vigilar & Castigar* (31.^a ed.). México: Siglo XXI.

Genealogía del poder. Microfísica del poder. (1992). Madrid: Ediciones La Piqueta.

El orden del discurso. (1973). Barcelona: Tusquets Editores, S.A.

Garbi, S., Grasso, C. & Moure, A. (2004/2007). *Infancia institucionalizada*.

García, E. (1995). Legislaciones Infanto-Juveniles en América Latina. Modelos y tendencias. En A., Baratta & S., Rivera, *La niñez y la Adolescencia en conflicto con la ley penal. El nuevo derecho penal juvenil. Un derecho para la libertad y la responsabilidad*. San Salvador: Hombres de Maíz.

Gentili, P. (Septiembre, 2001). *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento*. Ponencia presentada en el Paraninfo de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ).

Giddens, A. (1996). *Modernidad e identidad del Yo*. Madrid: Editorial Piados.

Goffman, I. (1963/2003). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Internados. (1984/2001). Buenos Aires: Amorrortu.

Henao, H. (1999). Los desplazados. Nuevos nómadas. *Revista Nómadas*, (10). Bogotá: Universidad Central.

Hirigoyen, F. M. (1999). *El acoso moral*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2005). El poder psiquiátrico. (pp. 268-381). Madrid: Akal.

Informe de Gestión (2001). *Atención a la población desplazada por la violencia en Colombia*. Bogotá: Red de Solidaridad.

Larousse (2000). *Diccionario enciclopédico*. Colombia: Agrupación Editorial S.A.

López, 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), 247 - 260. Manizales.

López, O. L. (1999). *La resiliencia de las familias en el desplazamiento forzado*. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?url=http://www.bdigital.unal.edu.co/1363/17/16CAPI15.&embedded=false&chrome=false&dov=1>

Martín C., E. (1998). Generaciones. Clases de Edad. En Reyes, R. (2009). *Diccionario crítico de Ciencias Sociales. Terminología científico social*. España y México: Plaza y Valdés Editores.

Martín, G. (2002). Dimensión nacional del desplazamiento forzoso. *Memorias desde lo local*.

Millán, C. & Gil, E. (2002). Identidad colectiva y desplazamiento forzado. Red de Solidaridad Social. Bogotá: ACNUR.

Molano, A. (2001). *Desterrados. Crónicas del desarraigo*. Bogotá: El Ancora Editores.

Montero, M. (2006). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

Naranjo, G. (2000). Reinención de la identidad. Implicaciones del desplazamiento forzado en las culturas locales y nacionales. En Museo Nacional de Colombia (Ed.), *Memorias Éxodo, Patrimonio e Identidad. V Cátedra anual de Historia. Ernesto Restrepo Tirado*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Ortiz, J. et al. (2001). *Diagnóstico del fenómeno del desplazamiento forzado en el Departamento del Cauca de 1999 a mayo de 2001*. Popayán: Universidad del Cauca.

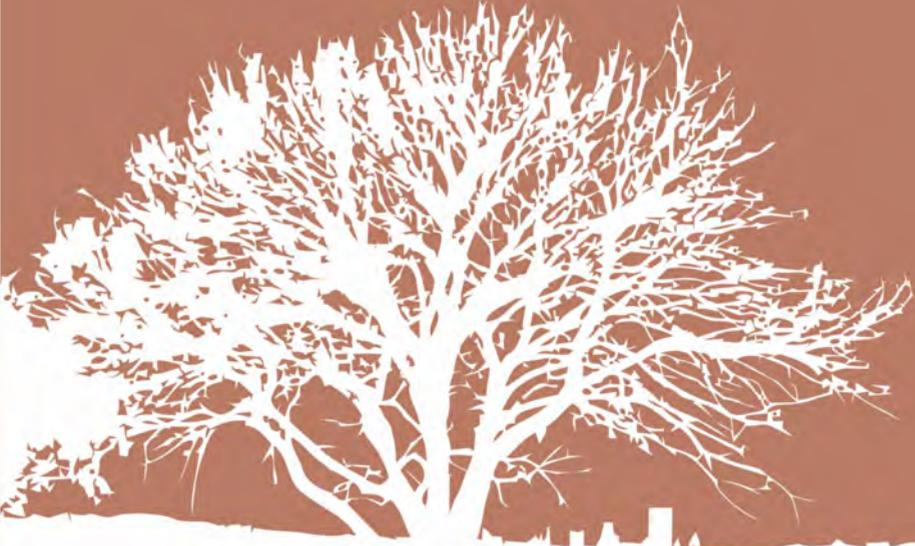
Palacio, M. C., Valencia, A. J. & Sánchez, M. H. (2002). *Los conflictos y las violencias recientes en Colombia*. Colombia: Centro editorial Universidad de Caldas, Conciencias Manizales.

Pecaut, D. (1997). Estrategias de paz en un contexto de diversidad de actores y factores de violencia. En F. Leal (Ed.), *Los laberintos de la guerra. Utopías e incertidumbres sobre la paz*. Santa Fe de Bogotá: Tercer mundo.

Procuraduría General de la Nación (2000). *Raíces sin tierra. Atención e impacto del desplazamiento forzado*. Bogotá: Instituto de Estudios del Ministerio Público.

Red de Solidaridad Social (2002). *Balance de la política de atención al desplazamiento interno forzado en Colombia 1999-2002*. Bogotá: ACNUR.

Sen, A. (2001). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá, D.C.: Planeta.



ESCENARIOS COTIDIANOS y CALIDAD DE VIDA DE NIÑAS, NIÑOS y JÓVENES EN AMÉRICA LATINA

ANALES DE LA IX CONFERENCIA INTERNACIONAL DE LA RED LATINOAMERICANA Y
DEL CARIBE DE CHILDWATCH INTERNATIONAL RESEARCH NETWORK 2013

GRACIELA TONON (COMPILADORA)



Facultad de
Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Lomas de Zamora