

# **NIÑEZ Y JUVENTUD LATINOAMERICANAS.**

**Experiencias de relacionamiento y acción  
colectiva**

---

# **NIÑEZ Y JUVENTUD LATINOAMERICANAS.**

## **Experiencias de relacionamiento y acción colectiva**

---

OFELIA ROLDÁN VARGAS

Coordinadora

Irene Rizzini

Norma Del Río

Graciela Tonon

Martha Zanabria

Minerva Gómez

Gloria López

Yuherqui Guaimaro

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-

Childwatch International Research Network

Pontificia Universidad Católica -PUC-, Brasil

CIESPI, Brasil

Universidad Autónoma Metropolitana, México

Universidad Nacional de la Matanza, Argentina

Universidad Metropolitana, Venezuela

# EDITORIAL

Proyecto Editorial de la Fundación Cinde

La Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde) es una organización no gubernamental creada en 1977 en Colombia con el fin de contribuir a la creación de ambientes adecuados para el desarrollo integral de la niñez y la juventud con la participación de la familia y la comunidad. [www.cinde.org.co](http://www.cinde.org.co)

**Autoras:**

Ofelia Roldán Vargas

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-. Colombia

Irene Rizzini

CIESPI- PUC. Brasil

Norma Del Río

Universidad Autónoma Metropolitana. México

Graciela Tonon de Toscano

Universidad Nacional de la Matanza. Argentina

Minerva Gómez Plata y Martha Zanabria Salcedo

Universidad Autónoma Metropolitana. México

Gloria López y Yuherqui Guaimaro

Universidad Metropolitana. Venezuela

**Equipo evaluador:**

Marta Arango Montoya

María Teresa Luna Carmona

Jackeline Duarte Duarte

Adriana María Upegui Velásquez

Ofelia Roldán Vargas

**Portada:**

ELIO, Innovaciones CINDE

**Diseño gráfico y diagramación:**

Hernán A. Sepúlveda Pérez, Innovaciones CINDE

**Copyright © 1a. edición, 2009**

**ISBN:**

978-958-8045-16-0

**Impreso en:**

Litografía HERBER. Medellín, Colombia. [gloriabernal@une.net.co](mailto:gloriabernal@une.net.co)

Este libro no podrá ser reproducido en todo o en parte, por ningún medio impreso o de reproducción sin permiso escrito de las autoras.

# **CONTENIDO**

---

**PREFACIO ..... 9**

**PRESENTACIÓN ..... 15**

**CAPÍTULO UNO ..... 21**

**DARSE CUENTA PARA TENER EN CUENTA...AL OTRO Y A LA OTRA.**

Potencia resiliente y capacidad de agencia de niños, niñas y adolescentes con experiencia de desescolarización.

*Ofelia Roldán Vargas*

*Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE- Colombia*

**CAPÍTULO DOS ..... 51**

**LA UNIVERSIDAD COMO ESCENARIO DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA:**

Percepciones de jóvenes estudiantes de la carrera de Ciencia Política.

*Graciela Tonon de Toscano*

*Universidad Nacional de la Matanza Argentina*

<b>CAPÍTULO TRES .....</b>	<b>75</b>
<b>PARTICIPACIÓN POLÍTICO-SOCIAL JUVENIL EN DOS CONTEXTOS URBANOS LATINOAMERICANOS:</b>	
Río de Janeiro y Ciudad de México.	
<i>Norma Del Río.</i>	
<i>Universidad Autónoma Metropolitana. México</i>	
<i>Irene Rizzi</i>	
<i>CIESPI-PUC. Brasil</i>	
<b>CAPÍTULO CUATRO .....</b>	<b>105</b>
<b>INFANCIA Y PARTICIPACIÓN INFANTIL.</b>	
La situación de los niños que viven en internamiento en una Casa Hogar de la ciudad de México.	
<i>Minerva Gómez Plata y Martha Zanabria Salcedo</i>	
<i>Universidad Autónoma Metropolitana</i>	
<i>México</i>	
<b>CAPÍTULO CINCO .....</b>	<b>137</b>
<b>PROTAGONISMO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN Y DEFENSA DE SU HÁBITAT</b>	
<i>Gloria López</i>	
<i>Yuberqui Guaimaro</i>	
<i>Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CENDIF)</i>	
<i>Venezuela</i>	
<b>LAS AUTORAS .....</b>	<b>169</b>

A quienes con el silencio y la palabra construyen la  
posibilidad,  
a quienes desafiando la incertidumbre devienen en  
natalidad;  
a ellos y a ellas...en quienes se concentra el milagro  
del "todavía por venir",  
esto es, a los(as) niños, niñas, adolescentes y jóvenes  
latinoamericanos(as)



## **PREFACIO**

---

Darle forma a un texto escrito, concluirlo y dejarlo libre para que por sí mismo vaya abriendo camino entre los(as) lectores(as), algunos(as) medianamente previstos(as) y otros(as) ni siquiera imaginados(as), a la vez que constituye una experiencia gratificante para quienes hemos optado por la investigación como espacio importante de realización profesional y ejercicio político, representa un reto significativo que está íntimamente relacionado con la responsabilidad de ser fieles en la traducción de las prácticas vitales humanas que en él se describen y analizan.

Desde esta perspectiva, es motivo de alegría y a la vez una gran oportunidad ubicar para el debate en el escenario público este texto, derivado del Encuentro Internacional "Socialización Política: Niñez y juventud, tendencias y contratendencias", realizado en Colombia bajo la coordinación de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE- y la Universidad de Manizales en el que, además de profesionales nacionales de amplia trayectoria, nos encontramos investigadores(as) de varios países miembros de la Red de investigación Childwatch Internacional.

Childwatch Internacional es una red de centros de investigación, pertenecientes a cincuenta países aproximadamente, dedicada al estudio de las condiciones de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de todo el mundo y a la construcción de alternativas que contribuyan a su bien-estar, o como diría Sen (2000, p. 33), a la expansión de su libertad que "entraña tanto los procesos que hacen posible la libertad de acción y de decisión como las oportunidades reales que tienen los individuos"



de desarrollar sus potencialidades, crecer sanamente y posicionarse en un contexto social, multideterminado por factores económicos, culturales y políticos.

Consecuente con sus objetivos, la Red Childwatch Internacional concibe la investigación como una estrategia metodológica y política importante, en tanto moviliza el pensamiento y la acción, para trabajar de manera cooperada por la reivindicación de los derechos de los(as) niños, niñas, adolescentes y jóvenes del mundo entero; de ahí, que una de sus principales metas sea precisamente posibilitar el intercambio de conocimientos y experiencias entre los diferentes países de una misma región y también entre continentes, con la intención de profundizar y diseminar los aprendizajes significativos o lecciones aprendidas y continuar innovando en cuanto a metodologías que hagan de la investigación una verdadera apuesta por el desarrollo humano y social.

Desde esta perspectiva, la Red Childwatch tiene grandes desafíos que enfrentar en América Latina y el Caribe considerando los alarmantes índices de pobreza en que transcurre la vida de muchos(as) niños, niñas y adolescentes en esta región. De 200 millones, aproximadamente, de personas menores de 18 años de edad que hay en nuestra región, la pobreza afecta a 82 millones de niños(as) entre 0 y 12 años y a 36 millones de adolescentes entre 13 y 19 años. Aún más alarmante es que, aproximadamente, dos de cada cinco pobres extremos son niños y niñas menores de 12 años<sup>1</sup>.

Aunque se reconoce que el crecimiento económico de algunos países de la región junto al desarrollo de programas sociales han ayudado a disminuir la pobreza en países como Venezuela, Perú, Chile y Argentina

---

<sup>1</sup> (CEPAL y organismos del sistema de las Naciones Unidas, Objetivos de desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe, 2005).

en el período comprendido entre los años 2002-2006, hay otros países, como República Dominicana, que no han visto mucho cambio en la pobreza durante este mismo periodo. Adicionalmente, por lo menos la mitad de los países de América Latina y el Caribe aún tiene más del 30% de su población viviendo en la pobreza<sup>2</sup> y es probable que este índice se incremente debido al reciente aumento del estimado que usa el Banco Mundial para determinar las tasas de pobreza. Las cifras que se acaban de describir ilustran el enorme desafío, ya enunciado en párrafos anteriores, respecto a la búsqueda de alternativas que aseguren calidad de vida para los(as) niños, niñas, adolescentes y jóvenes que hoy suelen ser el rostro de la pobreza latinoamericana y del Caribe.

En esta referencia a la pobreza, además de los determinantes económicos responsables en parte de la precarización de las condiciones de vida, reflejada en la imposibilidad de acceder a servicios básicos como la salud y la educación, es importante hacer alusión a factores sociales, culturales y políticos que convergen para que finalmente a muchos(as) niños, niñas, adolescentes y jóvenes les sean conculcados sus derechos y coartadas sus libertades, en otras palabras, para que se vayan naturalizando actitudes y acciones perversas en las que no podría leerse otra cosa que el anhelo de concentrar el poder y excluir a los(as) más débiles.

Sin desconocer, por ejemplo, que en la región se han hecho inversiones significativas en la infraestructura escolar para garantizar el acceso a la educación formal, lamentablemente no siempre acompañadas del número de maestros(as) suficientes e idóneos(as) y de los materiales educativos de calidad, es necesario ubicar la inequidad social con sus consecuentes fenómenos de exclusión y marginalización

---

<sup>2</sup>Social Panorama of Latin America, 2007, released by ECLAC and the United Nations. Available at: [http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/30309/PSI2007\\_Sintesis\\_Lanzamiento.pdf](http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/30309/PSI2007_Sintesis_Lanzamiento.pdf)

como factores importantes en la configuración y perpetuación de la pobreza en América Latina y el Caribe, la cual se agudiza aún más cuando se presenta lo que podría denominarse "inequidad de segundo orden", esto es, estar excluido en el grupo de los(as) ya excluidos(as) como es el caso de los(as) niños, niñas, adolescentes y jóvenes pobres cuyas voces se silencian y cuyas acciones se coartan en los ambientes familiares, escolares y comunitarios en los que interactúan cotidianamente.

Las anteriores consideraciones, unidas a la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) por gran parte de los países del mundo, visibilizan aún más el desafío que se tiene en América Latina y el Caribe, como región con índices altos de pobreza; pues, si bien, la Convención es resultado de movimientos por la defensa de los derechos de los(as) niños y niñas del mundo, que inician con la Declaración de los Derechos del Niño en 1924 y se desarrollan a lo largo del siglo XX, como se advertía en párrafos anteriores, sus derechos no son precisamente respetados en todos los contextos y en consecuencia, para muchos(as) sus condiciones de vida resultan bastante precarias, no sólo en lo económico sino también en cuanto a las posibilidades de constituirse y posicionarse en los contextos cotidianos de interacción.

No hay cómo negar que la Convención constituye un referente sin precedentes en la historia de la humanidad, sobre todo al desafiar lógicas y prácticas del pasado. Ella impone nuevas concepciones de los sujetos niño, niña y adolescente, además, plantea nuevos paradigmas relacionales entre generaciones que alcanzan las más variadas culturas y tradiciones; pero como ocurre con todo cambio, esta nueva referencia de derechos trae consigo resistencias. Antes se esperaba que el(la) niño(a) permaneciera callado(a) delante del(la) adulto(a): "en su lugar". Este lugar del(la) niño(a) ya no es el mismo en la era de los derechos. Reconocer que los niños y las niñas tienen voz y derecho a expresar

sus opiniones, a participar y a aparecer en la esfera pública para discutir y tomar decisiones sobre asuntos que les competen y que están a su alcance, implica una mudanza de puntos de vista que sólo podrá darse a partir de la identificación y análisis crítico de las prácticas autoritarias, e incluso violentas contra ellos y ellas, que se han venido naturalizando como si se tratara de una parte constitutiva de la cultura latinoamericana y del Caribe.

El reconocimiento de los(as) niños, niñas, adolescentes y jóvenes como ciudadanos(as) plenos y con derechos, esto es, hacedores(as) de su proceso vital y constructores(as) de su biografía en relación con otros y otras con quienes comparten los espacios cotidianos y se entrecruzan en el ejercicio político es, sin duda, una contratendencia importante en la que se ha ido incursionando en las últimas décadas. Como veremos en esta publicación, hay mucha riqueza al igual que muchos desafíos, relacionados con los paradigmas contemporáneos sobre los(as) niños, niñas, adolescentes y jóvenes sujetos políticos con un lugar y unos roles importantes por cumplir en nuestra sociedad.

Frente a este cometido, al que se hace alusión en las páginas anteriores y que se refuerza o ilustra con los resultados de los procesos investigativos presentados en el texto, queda abierto el desafío de construir colectivamente nuevos caminos a través de metodologías más participativas y ajustadas a las especificidades de América Latina y Caribe, desde las que sea posible involucrar a los(as) niños, niñas, adolescentes y jóvenes tanto en el hecho como en la reflexión, tanto en el análisis de la problemática como en la búsqueda de la solución.

*Irene Rizzini*  
*Ofelia Roldán Vargas*



## PRESENTACIÓN

Teniendo en cuenta que sólo de la reflexión crítica podrán derivarse acciones contundentes y capaces de remover los pilares que sostienen la inequidad, la exclusión y la pobreza, se espera que este texto que hoy adquiere forma y se presenta a la luz pública, gracias al esfuerzo de varias profesionales vinculadas a instituciones promotoras de la investigación como alternativa movilizadora del pensamiento y la acción, sea lo suficientemente sugerente respecto al tono, sentido u orientación que se le debe dar al debate de las problemáticas que están obstaculizando el sano y feliz desarrollo de las nuevas generaciones en nuestros países.

En consecuencia con lo anterior, a lo largo del texto se genera la reflexión a partir de las experiencias y las voces frescas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes considerando que ésta es una manera de renovar el discurso, mejorar la calidad del debate e ir configurando una línea de pensamiento pluridimensional, que parta de la inclusión de quienes han permanecido excluidos(as) y del reconocimiento de todos los planos intervinientes en el análisis de los fenómenos sociales.

Este texto está constituido por cinco capítulos que se complementan, en tanto, hacen referencia o abordan temáticas relacionadas con el desarrollo humano de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los diferentes países de la región, pese a que pueden encontrarse en ellos algunos matices diferenciadores. Cada capítulo, evaluado por un(a) profesional experto(a) con trayectoria en el tema, corresponde a una experiencia investigativa desarrollada en un país latinoamericano en la que participaron o están participando grupos de niños, niñas, adolescentes o jóvenes, tal como puede apreciarse en las páginas que siguen.

Sin desconocer que existen muchos factores sociales, económicos, políticos y culturales de naturaleza macro que determinan las condiciones de inclusión o exclusión del sistema escolar, en el capítulo uno se hace un abordaje más centrado en lo microsocioal, apoyado en las voces de varios grupos de niños, niñas y adolescentes colombianos(as), con experiencia de desescolarización, del que se derivan elementos importantes que ubican la escuela en sí misma, esto es, sus concepciones básicas, su estructura organizativa, su institucionalidad y las formas de relacionamiento entre actores, como un objeto de estudio y análisis importante en la comprensión del fenómeno de la exclusión en su conjunto. De manera complementaria, se genera la discusión acerca de desarrollos importantes en cuanto a potencia resiliente y a la capacidad de agencia, que dadas las condiciones actuales de la escuela, es muy común que pasen desapercibidas.

En el capítulo dos, la discusión se centra en la Universidad como escenario de construcción de ciudadanía. Para ello, se parte de un rastreo de textos a lo largo de la historia de este escenario educativo, ejercicio que se remonta a la Edad Media y concluye con los discursos de un grupo de jóvenes argentinos, estudiantes de Ciencia Política. En este estudio de corte cualitativo, aún no concluido, se empiezan a perfilar tensiones interesantes entre elementos transformadores y la permanencia o fidelidad a un orden instituido; entre la función academicista y reproductora de cultura y la creación de una conciencia crítica fundamentadora de un nuevo orden social; entre la adherencia a unos dispositivos gubernamentales y la construcción de espacios de ejercicio ciudadano.

En el capítulo tres, referido a los motivos y los alcances de la participación político-social, se desarrolla una discusión interesante a partir de las voces de dos grupos de jóvenes latinoamericanos, uno de Río de Janeiro y otro de ciudad de México, en la que emergen elementos muy variados y de gran impacto tanto en el plano de lo personal como en la configuración de otros mundos posibles, más centrados en la

acción intersubjetiva y en la construcción del bien común. Así mismo, aparece una amplia gama de motivos, que según los(as) jóvenes, han aportado a su constitución como sujetos participativos, interesados y comprometidos en la transformación de las condiciones que no sólo les molestan como individuos sino que inhiben u obstaculizan el ejercicio de la participación en el espacio público.

En el capítulo cuatro se hace referencia a las experiencias vitales de un grupo de niños mexicanos que están bajo tutela estatal, desde una medida asistencial de internamiento denominada casa hogar. La reflexión en este caso gira en torno a factores que configuran la circunstancia asilar, a las políticas de protección social de la población infantil en condiciones de desamparo y a los modos de vida que subyacen en las experiencias relatadas por quienes "padecen" la medida estatal o "tienen la fortuna" de cohabitar en estos centros. Este ejercicio de aproximación comprensiva se desarrolla a partir de las voces de un grupo de niños que, desde su participación en un taller de cuentos, narran la permanente exposición a las pérdidas y a las separaciones; hacen explícitos sus deseos, temores y sueños; dejan entrever los vínculos construidos y dan cuenta del impacto del internado en sus historias personales, bastante marcadas por la coexistencia de dos mundos: el de afuera y el de adentro.

El último capítulo hace notar la distancia entre el discurso sobre la participación de los niños, las niñas y los(as) adolescentes, que se ha venido propagando de manera significativa en el transcurso de las dos últimas décadas, y los precarios desarrollos en cuanto al ejercicio participativo propiamente dicho del que se puede dar evidencia hoy. La discusión se desarrolla en el contexto de un programa orientado a la creación de condiciones que le permitan a un grupo de niños, niñas y adolescentes venezolanos acceder a los elementos conceptuales y metodológicos necesarios para convertirse en sujetos protagónicos en la construcción y defensa de su hábitat.



Una vez concluidos los procesos investigativos que soportan el texto que ahora se presenta para circulación pública, en los cuales tuvimos el privilegio de encontrarnos con muchos(as) niños, niñas, adolescentes y jóvenes mexicanos, brasileños, argentinos, venezolanos y colombianos que de manera generosa hicieron relato de sus experiencias de vida, de los motivos que sostienen su día a día y de los sueños que entretejen la posibilidad y le dan forma a la esperanza de vivir en una mejor América Latina, nos unimos a sus voces para ratificar el gran compromiso que tenemos no sólo como latinoamericanas sino también desde nuestros múltiples roles como mujeres, educadoras e investigadoras sociales, esto es:

Compromiso de dejar suspendido en la autobiografía el "todavía no", que no sólo evidencia la incompletud humana sino también la necesidad permanente de ser, hacer y hacerse, es decir, recogerse en la intimidad para cuidar de sí como diría Foucault (1999) y continuar constituyéndose en atención a los propios deseos, necesidades, expectativas y potenciales y, simultáneamente, desplegarse de sí para ir al encuentro amoroso y constructivo con otros y otras diversos(as), pero también llenos(as) de motivos, sueños, vicisitudes, potencialidades y esperanzas.

Compromiso de conformar un espacio de posibilidades que se puede y tiene que construir desde el reconocimiento de las especificidades de los sujetos con los que se interactúa en el día a día y las características de los contextos de actuación, lo que implica entender la investigación, la educación y el desarrollo en el contexto de una biografía amplia y multideterminada.

Compromiso de descubrir en cada amanecer y ratificar a cada puesta de sol la esperanza de un "si se puede" dibujada tenuemente en la sonrisa que acaricia, en el gesto adusto, en la palabra que reclama, en las voces que calladamente gritan la necesidad de atención y compañía

y en las expresiones, quizás ingenuas pero a la vez abrasadoras, que solicitan un darse cuenta para que se les tenga en cuenta.

Compromiso de continuar animando la configuración de espacios favorables al descubrimiento, a la construcción y a la generalización de la esperanza aún en los momentos en los que el camino se angoste, el viento vaya en contravía, los sinsabores se agudicen y la luz se haga tenue.

Compromiso de seguir investigando para aportar a la transformación de las formas de relación que atemorizan, inhiben, excluyen, esclavizan y detienen o que por su envejecimiento, pierden la capacidad de emocionar.

Compromiso de posicionar en la agenda investigativa regional nuevas búsquedas y apuestas de desarrollo, fundamentadas en la responsabilidad con la vida en relación entre los seres humanos en su diversidad y entre ellos y el ambiente que constituyen, al que influyen y por el que son permeados, que contribuyan a la construcción de una conciencia crítica respecto a las condiciones particulares de vida en la región y a la movilización, desde el pensamiento y la acción, por un hábitat más equilibrado y un tejido social más plural e incluyente en los que los(as) niños, niñas, adolescentes y jóvenes encuentren nicho de posibilidad, cómo expandir su libertad y sobre todo, cómo dejar huellas entendiendo con Berger (1997, p. 147) que éstas "no son sólo lo que queda cuando algo ha desaparecido, sino que también pueden ser las marcas de un proyecto, de algo que va a revelarse".

Compromiso ineludible de aportar al derrumbe de los límites que atrapan y reducen la acción humana al juego malicioso de las externalidades e ir tras el cometido ético, político y social, que hace del conocimiento una opción de vida, una posibilidad de desarrollo y una oportunidad de expandir las libertades.

Compromiso de descubrir en el ejercicio investigativo la manera de acceder a diversas lentes, agudizar el oído y sensibilizar la piel para cambiar la pregunta rutinaria, estigmatizadora y conducente a intereses prefijados; para encontrar el sentido que se esconde en la apariencia sutilmente construida y para traducir respetuosamente los textos que reflejan las experiencias cotidianas.

Mucho podríamos seguir diciendo en torno a nuestra responsabilidad como investigadoras comprometidas en descubrir y potenciar posibilidades de desarrollo humano y social en la relación educación-investigación, pues como tal, no podemos ver el mundo y las realidades que en él se configuran iguales, planas, unicasales, simples y sencillas, no obstante, en este día y también en los venideros, dejemos descansar las palabras para que sea precisamente el testimonio el que hable en nuestro nombre.

Finalmente, queda abierto el compromiso y explícita la convocatoria a vincularse a esta reflexión que trasciende las fronteras nacionales y se ubica en una región ávida de lectura crítica y conocimiento científico transformador que iluminen otras maneras de ser y de relacionarse, que aporten a la disminución de las brechas inter-generacionales y que ayuden a encontrar en las voces y las acciones infantiles y juveniles nuevos horizontes de sentido y otras formas de abordar, más constructiva, equitativa y creativamente, las tensiones entre el conflicto y la posibilidad, entre la negación y la oportunidad, entre la opulencia y la precariedad porque ya es hora de construir conjuntamente las bases y los pilares para edificar la región que soñamos, una América Latina más justa, más solidaria, más incluyente, esto es, una América Latina con rostro y corazón más humanos.

*Ofelia Roldán Vargas*

## **CAPÍTULO UNO**

---

### **DARSE CUENTA PARA TENER EN CUENTA... AL OTRO Y A LA OTRA.**

#### **Potencia resiliente y capacidad de agencia de niños, niñas y adolescentes con experiencia de desescolarización**

Ofelia Roldán Vargas

La discusión que aparece en este capítulo está soportada en resultados parciales del componente cualitativo denominado "Perfil psicosocial, en cuanto a su potencia resiliente y capacidad de agencia, de niños, niñas y adolescentes desescolarizados(as) en situación de pobreza y extrema pobreza" del proyecto de investigación "Sistema Educativo e Inclusión Social en Medellín 1994-2005", identificado con el código 7272-11-17675 y desarrollado entre 2005 y 2008 por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y la Corporación Región con el apoyo de Colciencias, tal como consta en el contrato 318-2005.

El interés de aportar elementos que contribuyan a la cualificación del sistema educativo en general y al fortalecimiento de los programas y proyectos orientados a superar la desescolarización y a prevenir sus impactos, en particular, da origen a la construcción de este texto, resultado de la aproximación comprensiva a las experiencias de un grupo de niños, niñas y adolescentes que, sin haber concluido los diez años de formación gratuita y obligatoria a los que hacen referencia la Constitución Política de Colombia y la Ley de Infancia y Adolescencia, hoy se encuentran alejados(as) de la institución educativa o vinculados(as) temporalmente a programas alternativos, que han sido

creados con el fin de hacer el puente que les permita regresar a la institución a continuar o a finalizar su proceso de formación correspondiente a la educación básica y media.

En consideración a lo anterior, es claro que este componente cualitativo del estudio indaga por razones, más centradas en el ámbito de lo psicosocial, que las cifras por sí mismas no alcanzan a explicar. Éste es el caso, por ejemplo, de la búsqueda de razones que sustenten el leve descenso de la cifra de desescolarizados(as), pese a los esfuerzos de las últimas administraciones municipales por ampliar la cobertura y garantizar la escolarización total de niños, niñas y adolescentes con edades entre los 5 y 17 años, pues en el componente cuantitativo del estudio se muestra que sólo se desciende de 79.089 desescolarizados(as) en 1994, equivalente al 12.9% de la población en edad escolar, a 77.802 en 2005, equivalente al 10.6%.

Sin querer decir que un 2.3% de disminución en desescolarización sea una cifra despreciable, tampoco puede afirmarse que sea un gran logro considerando la importancia que tiene la educación en el desarrollo de las capacidades humanas y en la expansión de las libertades de los sujetos y de los grupos poblaciones que éstos constituyen en su condición de "otros concretos", como diría Benhabib (2006, p.183), al referirse a seres "con una historia, identidad y constitución afectivo-emocional concreta (...) y con necesidades, aptitudes y capacidades específicas". De ahí, la importancia de situar el análisis de la brecha entre lo que se desea y lo que efectivamente se logra, en términos de escolarización, en la relación entre las condiciones psicosociales -más concretamente en la potencia resiliente y en la capacidad de agencia- de quienes tienen experiencia de desescolarización y el reconocimiento que de ello hacen las instituciones educativas al momento de gestionar el currículo y crear los ambientes educativos en los que se da el encuentro de los diferentes actores que concurren a la escuela, transitan por ella y la dotan de sentido, mientras se constituyen a sí mismos.

Mirado de esta manera el tema de la desescolarización, conduce necesariamente a factores mucho más profundos que no se alcanzan a analizar con la descripción de cifras, como las anteriormente consideradas, porque tocan precisamente con experiencias vitales de sujetos -niños, niñas y adolescentes- que se constituyen relacionalmente a la vez que afrontan situaciones bastante difíciles, signadas por múltiples pobreza que los(as) ubican en condiciones alarmantes de desigualdad social. Pensar en los índices de desescolarización, implica preguntarse por las razones que no hacen atractivo el escenario escolar como para quererse vincular a él cuando se está afuera o encontrar motivos suficientes y formas adecuadas de permanencia, cuando se está haciendo parte de él.

Interesa entonces, ahondar en el análisis de las razones con que sustentan el abandono de la escuela algunos(as) niños, niñas y adolescentes, sin descartar de su proyecto vital el sueño de "estudiar, aprender, graduarse y ser alguien" reconocido y posicionado en un contexto social, pese a las vicisitudes asociadas a su vida personal y familiar; e interesa también, analizar las razones que hacen de la escuela un escenario poco favorable al descubrimiento y desarrollo del potencial resiliente y la capacidad de agencia cuando se está en situación de pobreza y extrema pobreza, tratando de demostrar desde luego la relación de todo esto con el tema de la desescolarización en particular y la inclusión escolar en general, o dicho de otra manera, se pretende mostrar cómo los modos de gestión habitualizados en la institución educativa, centrados en logros únicos, prescripción, orden y disciplina homogenizantes, no sólo impiden el descubrimiento del potencial resiliente y la capacidad de agencia de niños, niñas y adolescentes en situación de pobreza y extrema pobreza, sino que también se convierten en detonantes de deserción escolar para muchos(as) de ellos(as).

Una vez hecho el planteamiento central en torno al cual gira la discusión, se presentan los argumentos que lo soportan, elaborados a

partir de las entrevistas, relatos u observaciones participantes que, a propósito de la investigación, se realizaron con niños, niñas y adolescentes que han tenido la experiencia de desescolarización, que siguen en ella o que están temporalmente vinculados(as) a programas que se adelantan en la ciudad de Medellín como son "Aceleración del aprendizaje" y "La Escuela busca al niño", entre otros.

## **Condición de "estudiante ideal" que opaca la esencia del SER real.**

*"Cada joven tiene que construir su propia e inconfundible biografía; ya no como un postulado idealista, sino como exigencia cotidiana y social bajo el signo de la individualización epocal".*

*Michel Brater*

Lamentablemente cada vez se evidencian con mayor fuerza los estragos o consecuencias del empeño homogenizante, en mi opinión, aún no reflexionado de manera profunda, que la escuela tradicional ha mantenido a lo largo de la historia, esto es, formar sujetos en serie, que se ajusten a los requerimientos o características de los tipos ideales de hombre y de mujer que están demandando la sociedad del consumo y los cánones de alta productividad, fundamentados en el saber para tener, que invisibiliza o debilita una concepción de educación más constructiva, soportada en la idea de saber más para ser mejor ser humano.

La carrera loca o sin mucho sentido en la que últimamente nos hemos embarcado, consecuente con representaciones sociales sobre el trabajo, la posición individual en el mundo social y el desarrollo, que se van difundiendo a través de expresiones, aparentemente simples pero muy cargadas de sentido, como: "quien se duerme se lo lleva la

corriente" y "quien no se sube rápido al tren, se queda", también ha permeado la vida escolar y desafortunadamente, se ha constituido en argumento justificador de acciones y decisiones, tanto disciplinarias como académicas y evaluativas, que desconocen la esencia misma de los seres humanos y los convierten en máquinas productoras de resultados, que se miden con estándares similares a los que se utilizan en la industria productora de artefactos.

Pensar en seres humanos dócilmente moldeables, para quienes incluso se quieren determinar condiciones futuras de desempeño en el contexto social y laboral, como lo muestran las expresiones "hay que unificar criterios sobre el tipo de ser humano que queremos formar", "en nuestras manos están los ciudadanos del mañana", y en consecuencia, se les obliga a cursar un currículo estandarizado y a convivir en un espacio regido por normas que en buena parte desconocen su condición infantil y juvenil, ignoran su proyecto de vida e invisibilizan el gran potencial de resiliencia y la capacidad de agencia que tienen, es lo que ha hecho de la escuela un escenario poco amigable y, en ese sentido, débilmente deseado para muchos(as) niños, niñas y adolescentes que en principio se sienten diferentes y quisieran encontrar condiciones de interacción más ajustadas a sus especificidades como lo ilustran los siguientes textos:

*"No se podía uno comer el refrigerio cuando le daba hambre sino cuando saliéramos a descanso; a veces uno se encarpataba en alguna tarea que faltaba hacer y llegaba la profesora de la otra clase y ahí mismo nos hacía guardar las cosas, y aunque casi todo el grupo le suplicaba y le rogaba que nos dejara terminar, ella contestaba toda repelente, el que no quiera así sálgase, por eso me salí de verdad porque ya no me aguantaba tanta autoridad". Adolescente, 13 años.*

*"Los profesores no lo entienden a uno, ponen un mundo de lecciones y tareas como si uno no trabajara para llevar plata a la casa y cuando no las hacía me daba mucho miedo ir porque me sacaban adelante, me regañaban y todo*



*mundo se burla y eso es muy maluco pa uno, por eso mejor me salí". Niño, 10 años.*

Resulta muy preocupante que en contextos de tanta inequidad social, donde es tan común encontrar niños, niñas y adolescentes cuyos derechos fundamentales les han sido conculcados por razones derivadas de la injusta distribución de los recursos, la ineficiencia de las políticas públicas y su correspondiente institucionalidad y/o de las multiproblemáticas familiares que cada vez se agudizan de manera acelerada, sea precisamente la escuela un escenario pasivo frente al sufrimiento y a las vicisitudes que enfrentan los(as) estudiantes y lo que es peor aún, reforzador de prácticas que en lugar de hacer de la educación una oportunidad de vida y desarrollo, la convierten en un proceso elitista, discriminativo y excluyente.

A propósito de lo anterior, nada más inequitativo que tratar a los(as) diferentes como iguales, nada más excluyente que someter al mismo proceso y estandarizar los resultados sin la indagación y debida consideración de las condiciones personales, familiares y sociales que median la experiencia vital de cada sujeto, y nada más improductivo que adelantar procesos educativos desconociendo que "una característica esencial de la enseñanza es que el educador entienda el aprendizaje y el desarrollo del niño en el contexto de una biografía amplia" (Van Manen, 1998, p. 67).

*"A mi me gustaba estudiar pero como tenía que bañar a mi hermanito, dale el desayuno y llevalo a la guardería porque mi mamá salía pa la cafetería donde de trabaja desde la cinco de la mañana, entonces yo llegaba media hora tarde todos los días a la escuela y la coordinadora dijo que así no podía seguir, que si tenía tantas obligaciones mejor me saliera y entonces mi mamá me sacó y yo lloré mucho porque a mi me gusta el estudio". Niña 11 años.*

El marcado énfasis de los procesos educativos en externalidades y en formas homogenizadas y homogenizantes de aproximarse al

conocimiento le han impedido a la escuela entender lo que significa ser niño, niña y adolescente en contextos culturales caracterizados por pobrezas de diferente naturaleza. El afán por cumplir el requerimiento de formar sujetos académicamente bien dotados y cumplidores de reglamentos, que la posicionen como institución reconocida y en consecuencia, con un mejor escalafón entre otras con las que compite por un espacio social, ha hecho de la escuela un escenario poco sensible en el que no se alcanza a pensar lo duro que resulta para muchos(as) niños, niñas y adolescentes crecer en una sociedad competitiva y excluyente como la nuestra.

Así, por principio, se parta de una posición de desacuerdo frente a la delegación de funciones y responsabilidades adultas en los(as) niños, niñas y adolescentes no se puede dejar de analizar que, en situaciones como la anteriormente relatada, la institución educativa desde su compromiso de promover el desarrollo humano está llamada a reconsiderar su posición rígida y a presentar alternativas que despolaricen las decisiones a las que se tienen que enfrentar muchos(as) de sus estudiantes, esto es, contribuyen con la crianza de sus hermanitos o estudian, apoyan a su madre en la consecución del sustento diario o hacen las tareas, atienden sus responsabilidades maternas o van a la escuela, como lo muestra este texto:

*"Me recriminaban por el embarazo, que me había dañado la vida, que ya no podía ir a la escuela". Adolescente, 16 años.*

Si realmente la institución educativa reflexionara sobre su compromiso de promover el desarrollo humano, entendiendo por ello la constitución del sujeto posicionado histórica y socialmente, es decir, un sujeto real, con anclaje en un mundo cultural y social particular, con una biografía que integra su trayectoria de interacción con otros(as) y su propio recorrido vital; sería incapaz de seguir su rumbo dejando por el camino a quienes, pese a que intentaron ajustarse a sus cánones,

no dieron la medida y tuvieron obligatoriamente que desertar engrosando las cifras de los(as) más vulnerables, los(as) condenados(as) a perpetuar las pobrezas, los(as) típicos(as) habitantes de los cinturones de miseria y los(as) de esperanzas cortas, reflejadas en la satisfacción de la necesidad inmediata y la ilusión del día a día que muere al espirar la noche.

Si la institución educativa entendiera que su compromiso es con todos(as), no habría tanta desolación en el corazón de quienes no han podido. Si entendiera y acogería a quienes arriban al mundo bien dotados genética, cultural, social y económicamente y a quienes escasamente llegan; a quienes tienen una familia que es nicho de acogida y protección y a quienes, pese a su corta edad, tienen que ingeniárselas para acoger y proteger a otros(as) mientras crecen; a quienes todo lo entienden y a quienes requieren estrategias personalizadas para acercarse al conocimiento; a quienes siempre están de acuerdo y a quienes asumen la controversia como forma de hacer presencia; a quienes disponiendo de todo el tiempo también tienen el de sus adultos(as) significativos(as) y a quienes tienen que repartirse entre el estudio, la calle y el sufrimiento.

Si la institución educativa entendiera que "la finalidad principal no es la de ajustar a los estudiantes a la sociedad existente; en vez de eso, el propósito principal es estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas" (Giroux, 1999, p. 254), no habría tantos(as) niños, niñas y adolescentes desertores(as) ni tantas puertas cerradas para quienes todavía conservan el sueño:

*"Yo como soy mal estudiante, no me reciben en ninguna parte"*  
*Adolescente, 14 años.*

*"pa' que, yo estaba animada y hacía planes de cuando fuera bachiller, pero esa imponentia y esa joda, no me la aguanté, aunque mi mamá no estaba de acuerdo".* *Adolescente, 13 años.*

Si la institución educativa entendiera como Ricoeur (2003, p. 40) que "la acción es aquel aspecto del hacer humano que reclama narración y que a su vez, es función de la narración determinar el quien de la acción", no permitiría que tantos(as) niños, niñas y adolescentes se ausentaran de sus aulas sin ser lo suficientemente conocidos(as) como sujetos de acción, es decir, sin haber puesto en escena su pensamiento; sin haber narrado en espacios de diálogo abierto el sufrimiento padecido y las iniciativas desplegadas para resistirlo y superarse; sin haberse auto-encontrado y descubierto en sí mismos(as) el gran potencial que los(as) caracteriza y finalmente, sin haber entendido las verdaderas razones que subyacen en su desventaja socio económica ni haber descubierto en la educación la forma de tramitarlas. Si la institución educativa entendiera todo lo anterior, diseñaría e implementaría estrategias orientadas a escuchar las voces que silenciosamente reclaman su atención:

*"No es que a uno no le gusten los maestros, pero tampoco tienen a todo hora la razón..., pero si escucharan a los estudiantes las cosas serían distintas, porque en nosotros hay vida". Adolescente, 13 años.*

*"Cuando pasé a bachillerato me empecé a aburrir, como no era necia los profesores no me sabían el nombre, sólo me llamaban a lista y uno ahí, eso era no más cantaleta cuando no llevaba las tareas y uno con hambre y muchos problemas y todo, y a nadie le importaba, a veces los otros hasta se burlaban y... yo muy aburrida, por eso no aguanté y un día no volví. Niña, 11 años.*

*"...no soy tan vago como dicen, sólo que no estudio porque la escuela me parece muy maluca, las maestras son como amargadas y así quieren que uno se vuelva..." Adolescente, 13 años.*

La manera contundente como se demanda atención y escucha en los textos anteriores deja entrever una institución educativa desgastada por el paso de los años repitiendo las ideas del modelo fundacional de

tendencia reguladora y homogenizante; incapaz de leer en la diferencia, marcada por la condición de pobreza y extrema pobreza, el potencial de resiliencia y la capacidad de agencia que hay tras los rostros y las voces de muchos(as) niños, niñas y adolescentes, unas veces marchitos por el peso del sufrimiento y otras, soberbios e inconformes como consecuencia de la inequidad en la que han nacido y siguen viviendo. Por eso, teniendo en cuenta que "acción y agente pertenecen a un mismo esquema conceptual, que contiene nociones tales como circunstancias, intenciones, motivos, deliberación, moción voluntaria o involuntaria, pasividad, coacción, resultados queridos, etc." (Ricoeur, 2003, p. 39), es preciso que la institución educativa se revise y re-fundamente, es decir, que analice la pertinencia de sus prácticas y las concepciones que las soportan a la luz de las especificidades del contexto y los sujetos concretos, esto es: los sobresalientes y los de bajo rendimiento; los puntuales y los de reducida asistencia o que llegan tarde; los que todo lo tienen y los que están llenos de sueños, en fin, todos(as) los(as) niños, niñas y adolescentes reales, no los ideales que sólo pertenecen al modelo o al texto escrito.

No hay disculpa para seguir excluyendo justo a quienes ya la pobreza económica ha privado de "la libertad necesaria para satisfacer el hambre, para conseguir un nivel de nutrición suficiente, para poner remedio a enfermedades tratables, para vestir dignamente o tener una vivienda aceptable" (Sen 2001, p. 20). Permitir o reforzar la deserción escolar desde corta edad por la inadecuación de los ambientes educativos o por la estandarización de los procesos, las metodologías, los horarios de asistencia a la escuela y los resultados únicos esperados, poniendo de antemano el mito del "buen estudiante" o "el ser humano ideal que se espera formar", es hacer de la educación una estrategia que agudiza más la brecha entre los(as) pocos(as) que lo tienen todo y la multitud que todo le falta.

Estimular el retiro de un(a) estudiante o consentir que se vaya porque sus condiciones no corresponden a las demandas de una institucionalidad que desconoce su sentir y su ser, es perpetuar calladamente la privación de sus libertades y seguir soportando la pervivencia de ese mito del(a) "estudiante ideal", ese(a) en quien se concentren no sólo los máximos conocimientos sino las virtudes del buen comportamiento, tras el cual se esconden siglos de adoctrinamiento, mentira e injusticia. De acuerdo a los aportes de las neurociencias, no es cierto que se pueda tener un desempeño escolar óptimo cuando las condiciones iniciales -primeros años de vida- han estado mediadas por múltiples privaciones y tampoco es cierto que se logren buenos niveles de concentración, memoria y análisis cuando además de lo anterior, se continúa viviendo en medios familiar y social adversos, violentos y precarios.

Más que pretender el ajuste a modelos, fácilmente alcanzables para unos(as) pocos(as) e imposibles para la mayoría, una de las funciones primordiales de la institución educativa es "darse cuenta" del potencial que hay en cada uno de los seres humanos y generar las condiciones que les permitan a ellos(as) también "darse cuenta", esto es, auto-reconocerse y tomar conciencia que "existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento" (Freire, 1971, p. 100), que en ninguno de los casos podría ser la huida, la deserción o la ruptura con el vínculo escolar.

En consideración a lo anterior, hay que tener cuidado de no caer en la trampa advertida por Iván Illich y ahora reforzada por Mendieta (2008, p. 347) que "sólo se aprende fuera del mundo, y el mundo no tiene nada que enseñar. La escolarización separa al joven del mundo, y el mundo se convierte no sólo en un extraño, sino en un enemigo del aprendizaje". Siendo consecuentes con que "el aprendizaje no debe

tener lugar en situaciones cognitivas especiales, sino que debe realizarse en situaciones de acción lo más cercanas a la vida y auténticas posible, como un momento evidente (natural) del obrar" ( Brater, 2002, p. 139), cabe afirmar que la separación tajante entre escuela y vida cotidiana, que con frecuencia se aprecia en los ambientes escolares, es lo que hace precisamente de los procesos educativos hechos episódicos, fragmentados y descontextuados, restando de esta manera sentido al estudio como parte constitutiva de la vida de todo sujeto y erigiéndose en causal de deserción para quienes más deben enfrentar la adversidad en el día a día.

Una vez analizada esta penosa situación de desconocimiento e invisibilización soportada por muchos(as) niños, niñas y adolescentes que han vivido la experiencia de la desescolarización, se discuten dos elementos importantes, derivados de la investigación, que ponen en cuestión la organización y la dinámica escolares como factores intervinientes en el mantenimiento de los índices de desescolarización.

## **1. Capacidad de enfrentar situaciones de riesgo y actuar creativamente en condiciones de hostilidad: dos razones importantes para estar incluido(a)**

*"Pensar significa traspasar. De tal manera, empero, que lo existente no sea ni escamoteado ni pasado por alto. Ni en su indigencia, ni menos aún en el movimiento que surge de ésta. Ni en las causas de la indigencia, ni menos aún en los brotes de cambio que maduran en ella" Francisco Serra*

Teniendo en cuenta que las causas de los fenómenos sociales pueden estar asociadas tanto a las realizaciones inadecuadas como a lo que se deja de hacer o dicho de otra manera "a lo cometido y a lo omitido"

(Sen, 2007, p.26), al pensar en la desescolarización, como un fenómeno particular que refuerza la exclusión social negando el derecho a la educación, es importante prestarle especial atención a las omisiones de la escuela, en lo referente al reconocimiento de las experiencias de los(as) niños, niñas y adolescentes, por el peso que ellas tienen en la constitución de su subjetividad individual y su identidad colectiva.

*"Yo iba perdiendo muchas materias pero yo sé mucho de matemáticas, hacer cuentas, resolver cosas con las cuatro operaciones porque a mí me toca reemplazar a mi mamá vendiendo minutos de celular ahí en la última estación del metrocable mientras ella va a llevar a mi hermanito a la escuela y después a traerlo. Y a veces uno le toca atender hombres que lo miran a uno todo azaroso y yo lo que hago es que les vendo, me pongo seria y me arrimo donde la señora de la taquilla o me meto dentro de la gente pa protegerme". Adolescente, 13 años.*

*¡Oiga!, si usted viera lo que a uno le toca hacer para no dejarse morir de hambre y ayudar en la casa, nada malo, pero si vender lo que sea, mejor dicho como uno es creativo, uno ve lo que a la gente le puede gustar y así uno se inventa qué vender. Adolescente 14 años.*

Admitiendo con Mèlich (2008, p. 35) que "ahora ya sólo quedan narraciones que no se sostienen sobre un horizonte de absoluta inteligibilidad y sentido" porque la verdad única se ha relativizado para dar cabida a múltiples verdades y a variedad de formas de conocer, que a su vez amplían el rango de las posibilidades de ser; resulta inadmisibles pensar que la institución educativa todavía siga opacando, invisibilizando o dejando al margen de su acción cotidiana las experiencias que constituyen a muchos de los sujetos de la educación, precisamente, aquellos que "tienen que enfrentar un mundo contradictorio, fragmentado, desregulado, con muchas perversiones naturalizadas" (Alvarado, 2009, p. 23).



Si ya no hay verdades absolutas y sólo quedan interpretaciones, según Nietzsche, ¿qué pasa con la escuela que sigue interpretando desde una única óptica?; ¿por qué aparece como si tuviera el imperativo de dar continuidad a los principios que la originaron, sin permitirse ampliar su horizonte de sentido?; ¿por qué centra todavía su mirada en formas estandarizadas de enseñar y de aprender, habiendo múltiples maneras de acceder al conocimiento?; ¿por qué no se aventura a leer y a construir a partir de experiencias vitales sin el sesgo de la estigmatización tradicional?; ¿por qué la fidelidad a ideas fundacionales, si los sujetos y los contextos son otros?; ¿por qué no alcanza a develar el potencial y la riqueza de los aprendizajes logrados en la adversidad?; ¿por qué sigue atada a un solo punto de legitimación? Interrogantes similares a éstos podrían surgir muchísimos en el intento de encontrar las razones de tantas omisiones y acciones inadecuadas que finalmente han contribuido a la exclusión del derecho a la educación a muchos(as) niños, niñas y adolescentes.

Es claro que el interés por escenarios educativos ideales asociado a la concepción de sujeto niño, niña o adolescente ordenado, disciplinado, receptor, seguidor y sumiso, ha convertido a las instituciones educativas en "centros de adoctrinamiento y obediencia impuesta. De ahí que, lejos de favorecer el pensamiento independiente, la escuela a lo largo de la historia, no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción" (Chomsky 2007, p. 24), que se hace hostil o poco amigable para muchos(as) por la incapacidad que demuestra para reconocer en ellos y ellas sus desplazamientos de sentido, esto es, los significados particulares que construyen en su experiencia cotidiana al lado de otros(as) actores(as) y en otros escenarios que, pese a que no son explícitamente denominados educativos, también educan borrando de esta manera el límite entre educación y vida que tanto pesa en los ámbitos institucionalizados.

Cuando las tramas institucionales o el "conjunto de marcas que constituyen la gramática escolar y las condiciones de producción de la institución educativa no necesariamente coinciden con las lógicas del reconocimiento" (Duschatzky, 1999, p. 107), se evidencia un problema grave de concepción que deriva en procedimientos igualmente problemáticos si se tiene en cuenta que "el no reconocimiento o el mal reconocimiento puede infligir daño, puede ser una forma de opresión, que aprisione en un falso, distorsionado y reducido modo de ser" (Taylor, 1997, p. 293), conducente, la mayoría de las veces, a decisiones apresuradas e indebidas o a que los sujetos se atribuyan como suya la culpa del fracaso, cuando no son más que víctimas de órdenes institucionales que no han sido pensados para que encajen allí los textos de sus vidas, tal como lo ilustran los siguientes comentarios:

*"El día que me salí me sentí contenta porque fui capaz, porque hacía días que quería salirme... yo sé que muchos quisieran pero no son capaces, aunque todo el mundo me regañó, pero yo quiero seguir estudiando algún día, pero en otra escuela distinta" Adolescente, 13 años.*

*"Sí, el estudio es importante, pero yo no sirvo pa eso, mi mamá dice soy dura como ella pa las matemáticas y la profesora cuando yo no era capaz de resolver los problemas me hacía sentir mal delante de todos los compañeros... entonces pa qué va uno así a la escuela, apenas a calentar el puesto como dicen los profesores" Niña de 11 años.*

Sin pretender ahora entrar en la lógica reduccionista y tan poco constructiva de la búsqueda de culpables, después de un acercamiento comprensivo al fenómeno de la desescolarización, no es posible seguir permitiendo la reproducción de discursos absolutistas que minimizan responsabilidades y dejan que la dinámica escolar siga intacta como si nada estuviera pasando por el cerebro, el corazón y la piel de miles de niños, niñas y adolescentes desertores(as). Cuando se escucha de viva voz el dilema entre someterse de nuevo a los regímenes que controlan, coartan y desconocen o dejar esfumar ese gran sueño de "ser alguien

en la vida", al que se refieren quienes son interrogados(as) respecto a la importancia de la educación, pese a que no estén estudiando, resultan muy duras y poco posibilitadoras esas expresiones que de manera tan tranquila se pronuncian en muchos escenarios escolares: "quien no responde mejor que se vaya", "la escuela no puede darle voluntad de estudiar a quien no la tiene", "aquí cumple o se va", "hicimos lo que pudimos...".

Frente al fenómeno de la desescolarización se corre el riesgo de considerar como causas lo que apenas son manifestaciones de problemas estructurales, que han acompañado a la escuela a lo largo de su devenir histórico y que se agudizan precisamente cuando los actores(as) cargan, además, con el estigma de la precariedad y la pobreza, o dicho de otro manera, se puede caer en la trampa de atribuirle la responsabilidad a los(as) desertores(as) de no haber sido capaces de adaptarse cuando, de antemano, se sabía que no se contaba con los arreglos institucionales que garantizaran su acogida en la diversidad que los(as) caracteriza. Cabe entonces preguntarse, ¿qué tanto fue lo que se hizo para conocerlos(as) en cuanto sujetos históricos y contextualizados(as)? ¿Conocía la institución educativa en general y los(as) educadores(as) en particular la capacidad de los niños, las niñas y los adolescentes, ahora desertores(as), para enfrentar situaciones de riesgo y actuar creativamente en condiciones de hostilidad?, ¿se hizo reconocimiento explícito de estas competencias frente a sus compañeros(as), se crearon condiciones para que relataran la forma en que accedieron a ellas y se reflexionó colectivamente sobre su importancia en el agenciamiento personal y de grupo?, ¿fueron los ambientes educativos favorables al auto-reconocimiento y al reconocimiento de otros(as) como una forma de restituir y consolidar la confianza y construir nuevas solidaridades?

De acuerdo a lo anterior, sin pretender que la escuela sea la responsable de solucionar todos los males sociales o que sea la única

posibilidad de salvaguardia, protección y desarrollo de quienes han sido "traspasados por el mundo", como diría Nussbaum (2008, p. 42), no puede negarse que tiene una función preponderante en la armonización de las contradicciones sociales y en la transformación del sustrato de esa herencia cultural que niega, cohibe y excluye; de ahí, el compromiso de diversificar sus espacios institucionales y disponerse a que su propia gramática pueda ser permeada por el pensamiento y la acción de esos otros actores, que en su momento también la constituyeron, y que desde sus experiencias vitales y multiplicidad de significados tienen mucho que aportar en la constitución de sí mismos(as) y de otros(as) desde las dimensiones que los constituyen, razón más que suficiente no sólo para haberlos(as) retenido dentro del sistema escolar sino para haber construido, desde ellos(as) y con ellos(as), nuevas y mejores maneras de interpretar el mundo y de habitarlo; de ser y de relacionarse.

En consonancia con lo anterior y considerando que "la enseñanza y el aprendizaje están comprometidos en aumentar, en lugar de disminuir, las oportunidades para que los estudiantes, entre otros, sean agentes sociales, políticos y económicos" (Giroux, 1996, p. 209), si se quiere avanzar en la búsqueda de un resultado satisfactorio en relación a este compromiso, habría que empezar por la generación de espacios que permitan tanto el reconocimiento del potencial y las experiencias de cada sujeto como la identificación de las características que ha de tener el proceso educativo para que realmente favorezca su desarrollo, dentro de lo cual adquiere especial importancia la determinación de los aportes puntuales que debe hacer la institución y la elaboración del plan personal de desarrollo como responsabilidad de cada estudiante.

Si la institución educativa asumiera que "como agentes, los estudiantes, entre otros, necesitan aprender cómo asumir riesgos, entender cómo el poder actúa de modo diferente como fuerza productiva y también dominante, ser capaces de leer el mundo desde diversas

perspectivas y estar dispuestos a pensar más allá de los presupuestos racionales que gobiernan la existencia cotidiana" (Giroux, 1996, p. 209), sería capaz de convertir las experiencias de niños, niñas y adolescentes que desertan en insumos valiosos para reorientar los procesos educativos y promover, con mayor probabilidad de acierto, el desarrollo humano tanto de ellos y ellas como de quienes logran permanecer en el espacio escolar. ¿Qué mejor material didáctico para el análisis de la concentración del poder cultural y/o político en pequeños grupos poblacionales o personas, de la injusta distribución de los recursos económicos, de las causas y consecuencias de una guerra de años entre hermanos(as) y de la pobreza en todas sus manifestaciones, que la autobiografía de quienes están padeciendo inocentemente sus rigores?, ¿qué mejor manera de sensibilizarse, fortalecerse y construir conjuntamente alternativas para enfrentar las demandas de esta "sociedad del riesgo" (Beck, 2006) que el contacto directo y el trabajo cooperado con quienes han lidiado con toda suerte de vicisitudes sin perder la esperanza?, como se aprecia en el texto que sigue:

*"Hasta ahora nos ha ido muy mal, pero mi abuelita y yo vamos a salir adelante. Yo quiero seguir estudiando para ser alguien en la vida, pero todavía no puedo porque el horario del colegio es muy estricto". Adolescente, 12 años.*

"Cuestionar las profundas divisiones de raza y clase que están desgarrando esta sociedad y destruyendo su sistema de escolarización, cada vez más discriminatorio y desigual" (Giroux, 1996, p. 109), es una responsabilidad política importante de la institución educativa, es un encargo social del que no puede desentenderse con el argumento de responder a predeterminantes curriculares diseñados para sujetos y contextos ideales y es, sobre todo, un compromiso ético con los(as) menos favorecidos(as) que implica enfrentar el quiebre de soportes desgastados de la escolarización para "movilizar no ya en el diálogo del alma consigo misma, sino, intersubjetivamente, el horizonte de horizontes en el que se nos da como participantes, el mundo de la vida

y en el cual la experiencia cotidiana es el principio de todos los principios" (Hoyos, 2008, p. 33); de ahí que enseñar y aprender a leer las condiciones contextuales que están demarcando el devenir humano no podría tener mejor punto de entrada que la puesta en escena de las condiciones de vida concretas de los y las estudiantes, esto es, sus angustias, sus dificultades, sus intentos fallidos, en general sus problemáticas y la forma de enfrentarlas; pero también sus sueños, sus sentidos de vida, los conocimientos que han construido y valoran, sus relaciones y sus más cercanos afectos.

Finalmente, atendiendo a Mèlich (2008, p. 53) en su referencia a que "una educación postmoderna es especialmente sensible al otro, a la palabra del otro, a los otros, y, concretamente, es una práctica atenta al sufrimiento, al sufrimiento de los presentes y de los ausentes", no hay nada que justifique la prolongación del sufrimiento y las pobrezaas a él asociadas en niños, niñas y adolescentes desescolarizados(as), y mucho menos aún, si ellos y ellas valoran la educación como posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y mantienen viva la esperanza de continuar estudiando para ser mejores seres humanos.

## **2. Experiencia en la construcción de vínculos socioafectivos y redes de apoyo, una razón importante para estar incluido(a)**

*"Ash, me prometes que la próxima vez que tengas que salvar el mundo no irás muy lejos de casa"  
(La mamá de Ash en Pokemon 2000, citado por Gutiérrez)*

La sobresaturación de responsabilidades que hoy tiene la institución educativa, consecuentes con la lógica instrumentalista que concibe la educación como el proceso conducente a la formación para el mundo

del trabajo en contextos competitivos y de cambio permanente, en los que el ser humano es valorado por la habilidad y rapidez para asimilar conocimientos, desaprender y producir de acuerdo a las reglas que rigen la sociedad global de corte neoliberal hegemónico, ha ido configurando un ethos escolar igualmente competitivo, legitimador de estándares de control, conformista y centrado en externalidades que opacan los múltiples sentidos producidos por los actores educativos, en su intento de ser y estar en el mundo de una manera más gratificante y feliz.

El requerimiento que hoy tiene la escuela de ampliar su radio de acción o, más bien, de integrar en su gestión las demandas del mundo globalizado para estar a tono con lo que de ella se espera, en tanto, instancia formadora de trabajadores(as) portadores(as) del conocimiento de punta y los valores del mundo capitalista, la insensibiliza de tal manera que termina centrando su atención en quienes se ajustan fácilmente a estos parámetros sin darse cuenta que muchos(as), aunque tengan el estigma del bajo rendimiento académico causante en buena medida de su deserción, cuentan con experiencias muy significativas relacionadas, entre otras, con la construcción de vínculos socio afectivos y redes de apoyo, que podrían ser muy aportantes en el esperado tránsito hacia la construcción de un mundo social más edificante, esto es, con mayores posibilidades de encuentro intersubjetivo y más dotado de sentido para quienes lo constituyen y son constituidos(as) por él, tal como se deja entrever en los siguientes textos:

*"Lo que a uno le ayuda a no embarrarla por ahí y meterse en cosas raras es la familia, el amor a la cucha y también la unión familiar porque eso sí, primero está la familia, por los de uno, uno es capaz de todo". Adolescente de 13 años.*

*"Aunque mucha gente dice que amigos no hay, yo creo que sí porque mis amigas ¡pa qué!, son la verraquera, siempre nos apoyamos y cuando una consigue plata le ayuda a la que está embalada o nos apoyamos, así fue*

*cuando tuve a mi hijo y me tuve que salir a trabajar en una tienda, una me lo cuidaba un día y al otro día otra en la jornada contraria a la que estudiaban y también mi mamá en los días que no le tocaba ir a hacer aseo en casas. Adolescente 16 años.*

*"Cuando uno tiene amigos en quien confiar aunque uno esté triste, aburrido o desplatado... es distinto. Niño, 12 años.*

Es difícil entender que la institución educativa resulte haciéndole el juego a "la hegemonía de lo cuantitativo, que ignora las cualidades de la existencia, de la solidaridad, del ambiente, de la vida, de las riquezas humanas que no son calculables, ni son monetarizables" (Morin, 2003, p. 7) y que, en consecuencia, no perciba la magnitud y los alcances del potencial social que ha ido emergiendo en su interior, representado en las experiencias de solidaridad, confianza, seguridad y apoyo mutuo entre quienes se van configurando como grupo en torno al sufrimiento, a la precariedad, al rebusque cotidiano de condiciones básicas de subsistencia e incluso a la estigmatización y al rechazo por parte de quienes corrieron con mejor suerte en cuanto a dotaciones iniciales y a oportunidades de promoción y desarrollo.

La escuela, en tanto institución socializadora corresponsable del fortalecimiento de la subjetividad ético- moral y política de los diferentes actores educativos, no puede dejarse arrollar por el mundo de las cantidades, por la precisión de lo estandarizado y por la falacia de la producción seriada con "cero errores", características del momento actual, que la reducen a la función de "reproducir habilidades de trabajo y de producir actitudes que legitimen las relaciones sociales en las que esas habilidades están localizadas" (Giroux, 1999, p. 108). Si su apuesta real es por el desarrollo humano y la configuración de un orden social más tranquilo -no por ello estático ni conformista-, incluyente, equitativo y justo, en el que todos y todas entren como diría Bustelo(1998), o dicho de otra manera, si lo que interesa es que a



través de la educación se puedan encontrar formas de ser y relacionarse consigo mismo(a), con otros(as) y con lo otro más favorables al despliegue simultáneo de las potencialidades individuales y colectivas, necesariamente hay que empezar por la vía del "darse cuenta", esto es, reconocer-se, cuidar-se, cuestionar-se, visibilizar-se en espacios de mayor pluralidad.

De acuerdo a lo anterior, para la institución educativa tiene que ser muy significativo contar con experiencias de niños, niñas y adolescentes que se reconocen como sujetos capaces de generar confianza y también de depositarla en otros(as), con quienes constituyen un colectivo que se configura en muralla cuando deben enfrentar las arremetidas de la precariedad o hacerle frente a las formas diversas que asume la pobreza. Si la evaluación en la institución educativa, en lugar de proyectarse hacia la estratificación de las inteligencias lingüística y lógico-matemática, con el apoyo en instrumentos psicométricos, y al señalamiento de los no logros con los que se puede perder el estatus de estudiante, se fundamentara en la identificación de los aciertos y desarrollos, en cualquiera de las dimensiones o potencialidades humanas, habría efectivamente lugar para todos y todas reconociendo con Gardner (2001) que las inteligencias son múltiples y que no hay unas más o menos importantes que otras.

Sin querer de ninguna manera banalizar el acervo de contenidos académicos que transitan por la institución educativa y que se espera sean apropiados por los y las estudiantes, como condición para ascender en los niveles del sistema escolar y acreditarse posteriormente como buenos(as) trabajadores(as), no se puede minimizar el valor de la experiencia de construcción intersubjetiva, en tanto, "supone hacer un trayecto hacia afuera, un trayecto en el que uno se encuentra a sí mismo en la medida en que se encuentra respondiendo a otro, en la medida en que es responsable de otro y tiene cuidado de él" (Duch, citado por Mèlich, 2002, p. 80), como se intuye en los siguientes textos:

*"En el colegio nos prohibían la amistad con los más amigos y siempre nos separaban de puesto disque porque eso nos perjudicaba pal estudio, sabiendo que uno antes se ayuda y se apoya pa las que sea. (...) Aunque me salí, lo más bacano fueron los amigos que conseguí" Niño, 11 años.*

*"A no... yo si no me quise dejar de las amigas, los profes nos separaban de puesto pero en los descansos y a la salida siempre estábamos juntas pa todo, como un chicle como dice mi mamá, pero yo las quiero mucho y nos cuidamos en la calle o en los buses cuando nos toca vender y también una de ellas pidió en el colegio que la pasaran pa la tarde pa cuidar a mi hermanito pa que yo pudiera ir a los talleres en los que estoy ahora." Adolescente, 14 años.*

Son tan importantes las relaciones intersubjetivas y tan vitales los significados que a ellas les atribuyen los niños, las niñas y los(as) adolescentes que, aunque no subvaloran los aprendizajes obtenidos en la institución educativa y que mantienen viva la esperanza de regresar a ella, el haber expandido sus relaciones con la inclusión de otros miembros en sus grupos de referencia y/o haber fortalecido los vínculos, con la superación de pruebas de apoyo y cooperación, constituye para ellos y ellas la mejor, si no la única, ganancia que resaltan de su estadía en la escuela, pero no precisamente como consecuencia de la acción intencionada de la institución sino como producto de sus resistencias al orden escolar establecido.

Textos como los anteriormente presentados dejan entrever dispositivos sutilmente utilizados por la institución educativa para seguir concentrando el poder, como lo ha hecho por siglos y, a su vez, ilustran las formas también casi naturalizadas que asumen los(as) estudiantes para resistirse frente a lo que no consideran adecuado, en tanto, lesiona sus intereses y expectativas o simplemente no se ajusta a las condiciones particulares en las que han aprendido a vivir.

Es clara la manera como la institución educativa mantiene lo que ha considerado "orden" y asegura el control, casi generalizado, de las

actuaciones prescribiendo hasta los mínimos detalles como: el asiento que puede ocupar cada estudiante, los(as) compañeros(as) que puede tener a su lado y con quienes puede hacer equipo de trabajo, relacionarse o ser amigo(a). También es evidente la recurrencia al viejo truco, anclado en su herencia panóptica según Foucault (1984), de desconocer y desestimular las construcciones relacionales que emergen de las acciones intencionadas de los(as) estudiantes entre los que aflora una cierta empatía, además de mostrarlas como relaciones equivocadas, que pueden ser causantes de daño y poner en riesgo el desempeño individual, con lo cual se ubica de nuevo en la posición determinante y prescriptiva del "poder ser y del poder estar", que desconoce al sujeto del discurso y de la acción capaz de auto-producirse y contribuir a la producción del mundo social y sus universos de sentido, al que hace referencia Arendt (1999).

De otro lado, pero convergente con la misma situación de separación y antagonización de lógicas, intereses y sentidos a la que se viene haciendo alusión y en la que se entrevé el juego del poder que sigue concentrado y los mecanismos que le resisten, los(as) estudiantes optan por "el hacer creer" que se ajustaron a lo prescrito, que obedecieron el mandato, que están convencidos(as) de las bondades de trabajar con quienes no tienen ningún vínculo afectivo, cosa que sólo hacen mientras tienen encima la mirada que controla y aquieta, es decir, el(a) profesor(a) que asigna una nota, retira de clase o envía mensaje a la familia, por mencionar sólo algunas de las estrategias que para estos efectos se suelen utilizar.

Avanzar por caminos como los que aquí se ilustran, termina convirtiéndose en un sin sentido que pone sobre arena movediza cualquier pretensión de la institución educativa de contribuir a la formación de sujetos capaces de discurso y acción, porque mientras se tenga "la necesidad de una guía para el comportamiento de los ciudadanos en los asuntos públicos, no se necesita e, incluso, no se

podría utilizar un principio de acción, estrictamente hablando, dado que se eliminará, precisamente, la capacidad de los hombres para actuar" (Arendt, 1999, p. 567). Tampoco se puede avanzar en la construcción intersubjetiva, por carecer de los pilares esenciales de la confianza mutua, por no tener condiciones que permitan que las experiencias individuales se ubiquen y adquieran mayor sentido en la experiencia social y por silenciar las voces que reconocen su incompletud en la disponibilidad al encuentro con unos(as) otros(as), igualmente cargados de historia y de recelo frente a la pervivencia de formas instauradas de dominación.

Situaciones como la que se acaba de analizar en las que a través del deseo, inicialmente caprichoso, de mantener "cierto orden" o querer que los(as) niños, niñas y adolescentes se relacionen y actúen de tal o cual manera, se impone con todo el rigor un poder concentrado en la institucionalidad escolar, por tradición adultocéntrica y perpetuadora del statu quo, que va configurando condiciones de marginalidad convertidas finalmente en factores determinantes de desescolarización, mucho más significativos incluso que la pobreza económica por ser precisamente resultantes de la conjugación de elementos éticos, políticos y morales que tocan con la función socializadora de la institución educativa.

En consonancia con lo anterior, es evidente la necesidad de "examinar cuidadosamente cómo se constituye esta comunidad del mundo de la vida, cuál es su estructura y cuál es su significación para la acción social" (Schütz, 2003, p. 26), teniendo en cuenta que, en lugar de concentrar el poder, prescribir, controlar y restringir las relaciones que naturalmente emergen en la cotidianidad, a propósito de su función socializadora, la institución educativa está llamada a favorecer "unas relaciones sociales dentro de la clase que brinden a los estudiantes la oportunidad de producir y apropiarse conocimiento como parte de una lucha continua por representarse a sí mismos desde la

perspectiva de sus intereses, sus experiencias vitales y sus inquietudes políticas más amplias" (Giroux 1996, p. 213), que los y las resitúen como sujetos de discurso crítico y acción más posibilitadora, es decir, "con capacidad para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos y, en consecuencia, con capacidad para trabajar eficazmente con otras personas" (Gardner, 2001, p. 53), como lo ilustran estos textos:

*"Me gustan los amigos y más si son de los que están con uno en las buenas y las malas; pa qué, pero yo también soy buen amigo, si uno le dice a otro que es amigo es porque va pa todo..." Adolescente 14 años.*

*"Nos ha tocao muy duro porque a mi mamá y a mi otra hermanita y yo nos toca conseguir todo, pero nos apoyamos en familia y también la vamos bien con los vecinos" Adolescentes 13 años.*

*"Me gusta aprender y conseguir amigos, que me traten bien, que cuando uno tenga un problema, pueda hablar con alguien, y que me sepan escuchar..." Joven 16 años.*

Finalmente, volviendo a la tesis que le dio origen a esta discusión, es importante dejar claro que el análisis del problema de la desescolarización de niños, niñas y adolescentes, no es un asunto que pueda reducirse exclusivamente a la reflexión sobre la dinámica escolar, esto es, sus actores, su institucionalidad, los procesos académicos y administrativos, el ambiente físico, los espacios de relaciones y de producción de sentido, porque eso sería como afirmar que la educación es un proceso que le compete única y exclusivamente a la escuela o que es una práctica de carácter unidimensional que puede ser orientada y administrada desde un ámbito exclusivo de la acción social; no obstante, se puede afirmar que la forma en que está organizada la institución educativa, las bases conceptuales que la soportan, las representaciones sociales que de ella se han construido y las prácticas vitales que allí tienen ocurrencia, si juegan un papel muy significativo

respecto a la decisión de desertar y convertirse en uno(a) más del gran grupo de desescolarizados(as) que hoy figuran en los estudios estadísticos de la ciudad y del país.

Entendiendo que la escuela es un subsistema del sistema educativo que, a su vez, es parte constitutiva del macrosistema social, lo que ahora se hace evidente a través del estudio es que esta institución, de la que se esperarían aportes más contundentes para la transformación de la estructura y las prácticas sociales inequitativas y excluyentes que hoy tenemos, asume y disemina, sin resistencias positivas, el modelo macro de desarrollo socioeconómico y político -fundamentado en la competencia, el individualismo, la cuantificación y el saber más para tener más- y en consecuencia, no muestra desarrollo de políticas institucionales y/o estrategias que la conviertan en una instancia de acogida y ofrecimiento de oportunidades reales para quienes, marcados(as) por la diferencia de la precariedad, no alcanzan a seguir el ritmo que imponen los enfoques homogenizantes, que desconocen al sujeto en sus especificidades.

De esta manera, queda abierta la discusión respecto a la desescolarización como un fenómeno que hace doblemente excluidos(as) a quienes ya lo están, como consecuencia de un modelo socioeconómico y político que no ha sido pensado para que "todos(as) entren" y una institución educativa en la que no se aprende a resistir constructivamente. También queda abierta la convocatoria a darse cuenta para tener en cuenta, en otras palabras, "ser deferente con el otro. Esto no sólo quiere decir aceptar su diferencia, sino también y fundamentalmente hacerse cargo de él, de su alegría y de su dolor, de su sonrisa y de su llanto, de su presencia y de su ausencia" (Mêlich, 2002, p. 115).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Arendt, H. (1999). De la historia a la acción. Barcelona. Paidós.
- Arendt, H. (2002). Los Orígenes del totalitarismo. Madrid. Alianza
- Alvarado, S. (2009). Formación en valores y ciudadanía: una perspectiva desde la socialización política. En: Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana. Bogotá. Ediciones SM.
- Arendt, H. (1998). La condición humana. Barcelona. Paidós.
- Beck, U. (2002). Hijos de la libertad. México. Fondo de cultura Económica.
- Beck, U. (2006). La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.
- Benhabib, S. (2006). El Ser y el Otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y postmodernismo. Barcelona. Gedisa Editorial.
- Brater, M. (2002). Escuela y formación bajo el signo de la individualización. En: hijos de la libertad. México. Fondo de cultura Económica.
- Bustelo, E. y Minujín, A. (1998). Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes. Colombia. Santillana.
- Chomsky, N. (2007). La (des) educación. Barcelona. Biblioteca de bolsillo.
- Freire, P. (1971). Pedagogía del oprimido. Montevideo. Siglo XXI.

Dewey, J. (1925b). What is the matter with teaching? En: J.A. Boydston (ed.), *The later works, vol.2 (1925-1927)*, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1984, 116-123.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires. Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.

Giroux, H. (1998). *Teoría y resistencia en Educación*. México. Siglo XXI.

Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.

Hoyos, G. (2008). *Filosofía de la Educación*. Madrid. Ed. Trotta.

Levinas, E. (2006). *Totalidad e infinito*. Salamanca. Ediciones Sígueme.

Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona. Herder.

Mèlich, J. (2008). *Filosofía y Educación en la Postmodernidad*. En: *Filosofía de la Educación*. Madrid. Trotta.

Mendieta, E. (2008). *Educación liberadora*. En: *Filosofía de la Educación*. Madrid. Trotta, S.A.

Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, Gedisa.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.



Ricoeur, P. (2003). *Sí mismo como otro*. Buenos Aires. Editorial Siglo Veintiuno.

Schütz, A. y L.T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires. Amorrortu.

Sen, A. (2001). *Desarrollo y libertad*. Colombia. Planeta.

Sen, A. y Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente. Una Mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona, Deusto.

Taylor, Ch. (1997). *Argumentos filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Barcelona, Paidós.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona. Paidós.

## **CAPÍTULO DOS**

---

### **LA UNIVERSIDAD COMO ESCENARIO DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA:**

#### **percepciones de jóvenes estudiantes de la carrera de Ciencia Política<sup>3</sup>**

Graciela Tonon de Toscano

### **Introducción**

En el siglo XXI la universidad ha ampliado su tradicional rol de productora y reproductora de conocimiento científico conformándose como espacio de interacción social en la diversidad y como institución social de referencia para los sujetos que desarrollan en ella su vida cotidiana. Hablar en términos de sujeto, implica reconocer que cada uno es único e irrepetible, y que cada quien ha de ser reconocido por su identidad única. Desde este lugar, pensamos que la posibilidad de acceso a la educación universitaria se conforma como una oportunidad social en términos de Sen (2000) y abre a los sujetos un camino de mejoramiento de su calidad de vida. Es así que en el proyecto que presentamos, estudiamos las percepciones y opiniones que jóvenes estudiantes de la carrera de Ciencia Política del Departamento de

---

<sup>3</sup>Proyecto de investigación D0002 Departamento de Derecho y Ciencia Política. Universidad Nacional de La Matanza en el marco del Programa Nacional de Incentivos para docentes investigadores del MECT, Argentina. 2007-2008. Directora Dra. Graciela Tonon de Toscano.

Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza, Argentina, manifiestan respecto de la universidad como un escenario de construcción de ciudadanía.

Coincidimos con Cortina (2003, p. 7-9) cuando señala que la idea de ciudadanía siempre va más allá del individualismo; ya que el ciudadano es alguien que es con otros y no sólo es aquel a quien protege la ley, sino que es aquel que participa en las cuestiones públicas.

## **1. Buscando antecedentes en las universidades de la Edad Media**

Para pensar la universidad como espacio de construcción de ciudadanía, resulta necesario transitar un camino que nos conducirá desde los antecedentes de participación de los estudiantes en las primeras universidades de la Edad Media, hasta sus discursos actuales. Nos preguntamos: ¿existe alguna relación entre la construcción de ciudadanía y la universidad en tanto institución cuyo origen se remonta a la Edad Media? La consulta histórica nos permitirá avanzar sobre este tema.

Las más antiguas universidades de Europa (Bologna, Paris) aparecen entre 1180 y 1230 como instituciones supranacionales, dado que no era pensable, en ese momento, el hecho de una "universidad nacional" (Balderas, 2006, p. 125). En su origen la universidad<sup>4</sup> indicaba más una asociación corporativa, que un centro de estudios; siendo corporaciones que agrupaban a maestros y estudiantes con la voluntad de organizarse para favorecer los intereses comunes. Estos universitarios tenían sus privilegios corporativos tales como la autonomía jurisdiccional, el derecho de huelga y la concesión de grados

---

<sup>4</sup>En los textos de la época la palabra *universitas* se refiere a todo tipo de oficio organizado.

universitarios; se organizaban en facultades y tenían estatutos propios. La meta que perseguían las universidades en su nacimiento, era la de formar profesionales para responder a las necesidades de la época, fueran abogados, teólogos o médicos, una meta que entre otras permanece en la universidad actual (Cortina, 2005, p. 5). Al decir de Le Goff (2001, p. 71) *el siglo XII es el siglo de las universidades porque es el siglo de las corporaciones*.

La universidad era una institución internacional, ya que sus miembros (docentes y estudiantes) provenían de todos los países; tenía entonces no sólo el monopolio de lo local, sino que su ámbito era toda la cristiandad. (Le Goff, 2001, p. 77). Los docentes se trasladaban de un lugar a otro con la posibilidad sin límites que les confería la ciencia y el derecho de enseñar en todas partes. En el caso de la Universidad de Bologna, los docentes conformaban el Colegio de los doctores; en tanto los estudiantes, eran quienes verdaderamente conformaban la corporación universitaria.

En esos tiempos, en la Universidad de París, se conformó una comunidad compuesta por miembros de todas las clases sociales. Fue así como accedieron a ella los hijos de campesinos y artesanos, que contaban con exenciones de las tasas académicas, bolsas de estudio y alojamiento gratuito (Balderas, 2006, p. 135). De esta manera, las diferencias sociales se diluían al entrar a la universidad, siendo éste un espacio que se construía como autónomo y que a su vez construía un nuevo concepto de nobleza, representada no por la clase social de origen de la persona, sino basada en el conocimiento que la misma hubiera adquirido (Reale y Antiseri, 1995, p. 419). Este hallazgo histórico se convierte así, en el primer antecedente de nuestra idea madre, acerca de la universidad como espacio de construcción de ciudadanía.

El particular caso de la Universidad de Bologna (y de aquellas otras universidades italianas que siguieron su tradición) nos resulta especialmente interesante, ya que fue una corporación fundamentalmente de estudiantes que lograron control sobre el resto de los estamentos universitarios. Fue así que en 1219 el Papa Honorio II otorgó a las autoridades universitarias el monopolio para la colación de grados, ratificando los derechos de los estudiantes. Cabe acotar que este sistema estaba relacionado con el desarrollo de las instituciones comunales en Italia, dado que las universidades funcionaban como verdaderas entidades comunales basadas en el vínculo moral y legal del juramento común. El concepto de ciudadanía que prevaleció en las ciudades italianas se relacionaba con una posición hereditaria que se consideraba muy valiosa (al estilo griego) por la cual los varones jóvenes que dejaban su ciudad de origen por irse a estudiar a otra, debían resignar su ingreso a la vida política en su ciudad. De esta manera, se generó en estas universidades una "nueva ciudadanía". Sin embargo los municipios aceptaron con dificultades esta situación, dada la importancia que la universidad tenía para el comercio de la ciudad (Balderas, 2006, p. 123-150). He aquí un nuevo antecedente para el desarrollo de nuestra idea de concebir a la universidad como espacio de construcción de ciudadanía.

Así pues, las universidades se van independizando paulatinamente del poder político y del eclesiástico, constituyéndose en un "estado dentro del Estado" (Cortina, 2005, p. 6). A fines de la Edad Media, las grandes universidades se convirtieron en verdaderas potencias políticas, desempeñando un papel activo en las luchas que tuvieron lugar entre los estados, para finalmente integrarse a las nuevas estructuras nacionales de los mismos (Le Goff, 2001, p. 132). El caso testigo es la Universidad de Praga considerada como la primera universidad nacional en la historia de Europa, institución en la cual los checos, apoyados en los grupos populares, campesinos y artesanos, se opusieron a los profesores y estudiantes alemanes que a ella habían llegado (Le Goff, 2001, p. 135).

## **2. Describiendo el contexto**

Nuestro proyecto de investigación se desarrolla en una universidad estatal, ubicada en el Gran Buenos Aires (zona geográfica que rodea la ciudad capital del país), la Universidad Nacional de La Matanza, y resulta entonces necesario recorrer brevemente las particularidades de dicho contexto.

El Gran Buenos Aires se compone de 24 partidos, con una población total de 8.684.437 (Censo nacional 2001, INDEC), de los cuales 1.249.958 viven en La Matanza. La característica más relevante de la zona es la existencia de lugares definidos que presentan condiciones de vida polarizadas, que van desde nichos de pobreza extrema a barrios con habitantes con un alto nivel económico de ingresos.

Conformado en sus albores, por la migración interna de habitantes de otras provincias que buscaban trabajo en las pujantes fábricas e industrias de mediados del siglo XX y ante la posibilidad de loteos económicos para poder construir sus viviendas, el Gran Buenos Aires se organizó como un escenario multicultural. Los cambios profundos socio-políticos de las últimas décadas, terminaron generando la problemática situación actual que lo caracteriza y que tiene como rasgo predominante la inseguridad barrial.

Gómez Lende (2005) desarrolló un estudio acerca del último período inter-censal (1991-2001) en el cual describe cómo las reformas estructurales de la década del 90 y la configuración de una nueva división territorial del trabajo, caracterizada por el declive y re-estructuración industrial, la crisis del mercado de trabajo con aumento de la desocupación y la proliferación de las urbanizaciones privadas, han derivado en un deterioro significativo de la calidad de vida de la población del Gran Buenos Aires, engendrándose de esta manera nuevas formas de desigualdad y fragmentación.

En la dimensión política, los partidos que conforman el Gran Buenos Aires han sido concebidos, mayoritariamente, desde la lógica del clientelismo organizado. Definimos clientelismo como una relación de transacción de favores entre políticos y ciudadanos, en la cual los políticos hacen "pequeños favores a muchos" y "grandes favores a pocos" (Tenti Fanfani, 2002, p. 19-20). El clientelismo es una relación pensada simultáneamente desde dos lógicas, la lógica de la negociación y el mercado y la lógica del afecto y la lealtad. En Latinoamérica se encuentra instituida por las partes que interactúan en la relación (O'Donnell, 1997, p. 310). Entonces podemos decir que el clientelismo es un fenómeno que se ha naturalizado.

Pero en este contexto también surgen y crecen proyectos de desarrollo local, que suponen que la gestión del desarrollo plantea a los agentes públicos el reto de fortalecer relaciones horizontales con el conjunto heterogéneo de actores no estatales (Cravacuore, 2006, p. 184). El desarrollo local es un enfoque centrado en la participación, pero en el cual hay que tener cuidado en que la participación no se convierta en una transferencia de responsabilidades a la población por parte del gobierno, frente a un Estado que se hubiera retirado de sus funciones (Murmis y Feldman, 2002, p. 21).

En este escenario, el 23 de octubre de 1989 se promulgó la Ley Nacional 23.748 que creó la Universidad Nacional de La Matanza y que posibilitó la continuidad de los estudios en el nivel de Educación Superior a miles de jóvenes y adultos de la región. El primer año académico fue inaugurado con más de 1.200 inscriptos para las tres carreras de grado que por ese entonces se ofrecían; hoy estudian en sus aulas 25.000 estudiantes cursando las veintiocho carreras de grado y de posgrado que la institución ofrece a la comunidad, una de las cuales es la Carrera de Ciencia Política del Departamento de Derecho y Ciencia Política, en la cual se desarrolla nuestra investigación.

### **3. Universidad y ciudadanía en el siglo XXI**

Plascencia Castellanos (2005, p. 30) define la universidad como la representación misma de la institucionalidad y como una organización racional, autonombrada en su autonomía por la fuerza de su propia ley, que se constituye como comunidad en sus documentos y se nombra desde la razón científica. Sin embargo, agrega el autor, la universidad contemporánea está vinculada al desarrollo de las fuerzas científico-tecnológicas en el proceso de producción y orientadas al trabajo y es entonces que la universidad de la teoría universal ha sido desplazada por la universidad del trabajo particular (Plascencia Castellanos, 2005, p. 32).

Si consideramos que la universidad es una institución, es porque reconocemos que está definida por la naturaleza de su finalidad, establecida y relacionada en el plan global de la sociedad, con un reconocimiento colectivo de legitimidad y con la capacidad de autonomía (Mendoza Álvarez, 2006, p. 100). Asimismo, la universidad provee a los y las estudiantes la posibilidad del establecimiento de una sensación de identidad como fuerza en favor de la integración<sup>5</sup>. Y esto resulta particularmente importante si seguimos la mirada que considera que la identidad individual se constituye parcialmente por el diálogo colectivo (Gutman, 1993). Ser estudiante universitario es ser alguien en la estructura social, ser alguien reconocido hoy: "estudiante universitario" y convertirse potencialmente en alguien que será reconocido mañana, más allá de que consiga o no empleo en relación al saber certificado que ha obtenido. Siguiendo este camino, es que cada día más y más personas intentan ingresar a la universidad.

---

<sup>5</sup> Tomamos el concepto de identidad de Charles Taylor quien expresa que la identidad se moldea por el reconocimiento, por la falta de éste o por el falso reconocimiento de otros. En *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México. 1993. p. 43



También consideramos que, el acceso a la universidad es una estrategia de mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos<sup>6</sup>. La calidad de vida es un concepto que implica la participación de los sujetos en la evaluación de lo que les afecta, convirtiéndose de esta manera en un concepto con significación política, ya que la construcción de una sociedad democrática exige la práctica de la participación de todos sus miembros (Casas, 1998). Es por eso que el hecho de que algunas investigaciones acerca de la calidad de vida no tengan en cuenta las opiniones de los(as) protagonistas, nos presenta una situación paradójica, considerando que es una mirada teórica que, necesariamente, integra mediciones psicológicas y psicosociales de percepción y evaluación de las propias experiencias de los sujetos.

Denominamos a la universidad como "escenario", porque seguimos la idea de Sotolongo Codina y Delgado Díaz (2006) cuando definen al escenario como una situación de interacción social con copresencia y que remite a una localidad espacial concreta, un intervalo temporal concreto y unos personajes concretos que interactúan. Y en este escenario social; se pone en escena una obra que los autores reconocen como la praxis social cotidiana, es decir como la producción y reproducción de la vida social a través de regímenes de prácticas colectivas características de la vida cotidiana. (Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006, p. 136).

En relación a la ciudadanía, la misma no puede ser simplemente considerada un status legal, definido por un conjunto de derechos y obligaciones; es también una identidad y la expresión de la pertenencia a una comunidad política. Coincidimos con Smulovitz (1997, p. 163),

---

<sup>6</sup>Tanon, G (directora de investigación) (2005) ha desarrollado esta idea en la investigación titulada "Una estrategia de mejoramiento de la calidad de vida: la universidad como espacio de integración social" en el Programa de Investigación en Calidad de Vida. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

cuando la comprende más que como un atributo natural, como un proceso de construcción y transformación, cuya definición depende de la participación ciudadana y de los resultados de la lucha política. Kymlicka (1996) señala que existe uno entre más peligros para contar con una teoría de la ciudadanía, y éste radica en que se confundan dos conceptos: el de ciudadanía como condición legal, es decir, la pertenencia plena a una comunidad política; y el de ciudadanía como participación en la comunidad concreta.

Resulta necesario recordar en este punto, que durante la década de los 90 quedaron identificadas dos posiciones intelectuales acerca de la concepción teórica de ciudadanía: aquella sostenida por Rawls (1996) basada en la obtención de un acuerdo social sobre un mínimo de justicia distributiva que salvaguarda los derechos individuales y tiende entonces a alcanzar la igualdad; y la sostenida por Walzer (1993) y Taylor (1994), entre otros, basada en el comunitarismo, que se construye no sólo con la igualdad sino respetando las diferencias étnicas, religiosas y culturales (Seibold, 1999, p. 480-481).

Además, la noción de ciudadanía excede ampliamente el derecho de voto, ya que como dice Alain (Citado por Quiroga, 1996, p. 154) la democracia no se define por el sufragio universal sino por el poder de control de los ciudadanos. En este sentido Przeworski (1998, p. 61) agrega que la dificultad que enfrenta la democracia es que siendo un sistema de derechos positivos, no se generan automáticamente las condiciones requeridas para el ejercicio efectivo de esos derechos y obligaciones y entonces para que todos ejerzan los derechos ciudadanos deben darse las condiciones sociales necesarias. Sólo el desarrollo de la ciudadanía social implica la igual posibilidad de acceso a las denominadas oportunidades sociales, identificadas por Sen (2000) como el acceso a la educación y el acceso a la salud.

Como dice Cortina (2003), el ciudadano es el que delibera con otros, el que hace con otros conjuntamente, el que asume el protagonismo de su propia vida, el que participa en las cuestiones públicas. Porque la civilidad no nace ni se desarrolla si no se produce una sintonía entre los dos actores sociales que entran en juego, entre la sociedad correspondiente y cada uno de sus miembros (Cortina, 1997, p. 25).

Desde esta particular mirada hemos abordado nuestro estudio, considerando el acceso a la universidad por parte de los estudiantes, como una posibilidad de acceso a la construcción de ciudadanía.

#### **4. Diseño metodológico del proyecto de investigación**

Nuestro proyecto de investigación ha tenido como objetivo general describir las percepciones que tienen los(as) estudiantes de la carrera de Ciencia Política del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza, acerca de la universidad como escenario de construcción de ciudadanía.

Se trata de un estudio descriptivo que ha permitido identificar nuevos temas de investigación, a partir de la utilización del método cualitativo. Dado que se trata de un diseño cualitativo, se ha contado con ideas generadoras acerca de la importancia del análisis del tema, con un núcleo temático y con pistas y claves iniciales de interpretación (Ruiz Olabúenaga e Ispizua, 1989, p. 64).

En este sentido es importante remarcar que la investigación cualitativa se construye desde adentro, tratando de recuperar los sentidos que los sujetos otorgan a las acciones en sus distintos contextos de vida cotidiana, describiendo que sienten, piensan, expresan y valoran en la interacción social. (Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006, p. 202).

Siguiendo a Maxwell (1996, p. 3) diremos que este diseño de investigación cualitativa, se ha conformado como proceso interactivo, involucrando virajes entre sus componentes, no siendo un plan pre-establecido o secuenciado en etapas.

Se ha utilizado como técnica de investigación la entrevista semi-estructurada, considerándola como un encuentro entre sujetos y como una técnica que posibilita la lectura, comprensión y análisis de sujetos, contextos y situaciones sociales; siendo asimismo generadora de situaciones y actos de comunicación. (Tonon, 2008, p. 63).

El trabajo se desarrolló a partir de la reflexión sobre los siguientes ejes:

1. El ingreso a la universidad como oportunidad social.
2. El Conurbano (Gran Buenos Aires) y sus especificidades.
3. La expresión de la diversidad en el espacio universitario.
4. El proceso de alfabetización académica.
5. La ciudadanía y sus características.
6. La universidad y el apoyo social.
7. Las imágenes del futuro.

En el análisis cualitativo se opera en dos dimensiones y de forma circular, ya que no sólo se observan y graban los datos, sino que se entabla un diálogo permanente entre investigador e investigado, acompañado de una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca, luego de una cierta reflexión al regresar al campo de trabajo (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989, p. 21).

Los sujetos fueron seleccionados entre todos los estudiantes de la Carrera de Ciencia Política, que en ese momento ascendían aproximadamente a 200 sujetos, se eligieron 20 sujetos mitad varones,

mitad mujeres, de acuerdo a sus edades divididos en tres grupos hasta 30 años de edad, de 31 a 45 años y mayores de 45 años de edad.

Para el análisis de los datos se sigue la propuesta de Braun y Clarke (2006) acerca de la utilización del análisis temático como método para identificar, analizar e informar temas y estructuras, pudiendo de esta manera revelar tanto las experiencias, como los significados y realidades de los sujetos, así como examinar los caminos en que los eventos, realidades, significados y experiencias son los efectos del discurso de una sociedad.

## **5. Los discursos de los y las estudiantes**

Dado que el trabajo final de análisis no se encuentra concluido, en esta oportunidad hemos decidido considerar los discursos de cinco estudiantes, varones y mujeres, con edades entre 21 y 25 años.

Los y las estudiantes hablan del rol de la universidad para "construir" y "enseñar" ciudadanía, visualizando la posibilidad de estudiar como posibilidad de ser ciudadano y considerando el hecho de que la universidad del estado es gratuita en Argentina. Expresan que el logro de un título universitario se conforma como posibilidad laboral y de prestigio social; señalan la importancia de la relación entre la universidad y el contexto, para finalmente, presentar dos visiones encontradas que coexisten en la misma realidad universitaria: la falta de participación que incluye la mirada acerca de que "lo público no es de nadie"; así como la importancia de la participación para el logro de la construcción colectiva.

Respecto del rol de la universidad para "construir" y "enseñar" ciudadanía, se parte de la idea de que construir se relaciona con aquello que se desea realizar y ante lo cual se desarrollan diversas acciones

para conseguirlo, es decir procesos que permiten hacer realidad las intencionalidades que tienen los sujetos, visión ésta que se relaciona con una perspectiva de futuro pero que tiene sus raíces en el presente, considerándose como posible su concreción (Castillo García, 2007, p. 783). Cuando decimos "enseñar", seguimos a Carlino (2005, p. 12), cuando propone que en la enseñanza se requiere que los/as docentes no sólo transmitan conocimientos (habitual y tradicional configuración del enseñar) sino que enseñen procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que han aprendido a lo largo de su vida.

En este caso surgen en los discursos de los(as) estudiantes, la identificación de la universidad desde dos miradas en contraposición: como escenario de construcción de ciudadanía, y también como escenario de reproducción de los objetivos del sistema instituido.

En tanto escenario de construcción de ciudadanía, los(as) estudiantes reconocen que la universidad posibilita esta construcción a partir de la capacitación que ella brinda a los sujetos y a la posibilidad de vivir respetando a los demás:

*La universidad brinda esta posibilidad de que uno se pueda erigir como ciudadano a partir de la capacitación dentro de la universidad. (S).*

*En mi caso personal te puedo decir que la universidad me ayudó mucho a constituirme como ciudadano creo que estoy en ese proceso, pero que obviamente me falta un montón pero sé tomar conciencia de algunas cosas que me parecen importantes como el respeto, que para mí es un rector en la vida social a mí me sirvió mucho.(G).*

El ciudadano es el que se ocupa de las cuestiones públicas, no sólo de las cuestiones privadas, y es quien sabe que la deliberación es el procedimiento más adecuado para tratarlas. (Cortina, 1997, p. 44).

Estudiar en el nivel de Educación Superior en Argentina es posible en forma gratuita. Si consideramos que, desde el enfoque teórico de Sen (2000), la educación es una oportunidad social (como punto de partida igualitario para todos los sujetos), entonces podríamos decir que la universidad se convierte en una institución facilitadora en el proceso de construcción de ciudadanía. Para este enfoque, el rol de las oportunidades sociales es expandir el dominio de la agencia humana<sup>7</sup> y la libertad, como fines en sí mismos y como significado de expansión de la libertad. El hecho de incluir la denominación "sociales", surge para evitar considerar al sujeto y sus oportunidades en términos de aislamiento, ya que las oportunidades de una persona dependen de las relaciones con los otros y con el accionar del estado y las instituciones, porque como dice Cortina (1997, p. 91), los bienes de cualquier sociedad son bienes sociales de los que participan quienes en ella viven y es por eso que han de estar socialmente distribuidos.

*Hay que tener en cuenta que uno pueda capacitarse en una universidad no es un beneficio que el estado nos da, que nos regala, es algo que se da con el sacrificio de millones de argentinos que nos están bancando<sup>8</sup> la universidad, para que todos podamos gozar de estos beneficios, o sea de una universidad gratuita (L).*

*Y es algo que lo hiciste en forma gratuita, es algo que la sociedad te dio a vos. Y creo que uno como ciudadano debería tener ciertas obligaciones para compensar eso que uno recibió, debería trabajar para los demás, tener en consideración a la sociedad, no solamente trabajar para sí mismo.(L).*

---

<sup>7</sup> Sen define agencia humana en el sentido de la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos, independientemente de que los mismos sean evaluados desde criterios externos. En Sen, A. (2000) Desarrollo y Libertad. Bogota. Editorial Planeta. p. 35.

<sup>8</sup> Modismo del país que se interpreta como aguantar, sostener, en términos de solidaridad con el otro.

En tanto escenario de reproducción de los objetivos del sistema, la visión es contrapuesta a la anterior, y entonces en este otro discurso no se reconoce a la universidad como un escenario de construcción de ciudadanía, sino sólo de formación de profesionales para responder a las necesidades de la época, y en este sentido, se la observa desde el mecanismo de reproducción de los intereses y objetivos de los grupos gobernantes:

*No, no creo que... profundamente se ejercite la ciudadanía en las universidades, no...me parece que las universidades, si bien contribuyen a la sociedad, contribuyen desde otro lado...a los gobiernos les sirve desde el lado económico, no les sirve formar ciudadanos críticos en las universidades; les sirve para formar una clase que va a contribuir económicamente al país. Hay una formación de trabajadores en las áreas económicas que necesitan las empresas, contadores, ingenieros. (A).*

Asimismo se observa la visualización de la universidad conformando un continuo con el contexto en el cual se desarrolla:

*...creo que la universidad es un fiel reflejo de lo contextual...creo que como sociedad tendemos a normalizar patologías constantemente...y eso se refleja tanto afuera como adentro de la universidad...(G).*

Si coincidimos con Cortina (1997) cuando señala que el trabajo es un medio de sustento, un cimiento de identidad personal y un vehículo de participación social y política; es en este sentido que observamos que algunos discursos expresan el mensaje de tradición histórica, acerca de que el hecho de tener un título universitario se conforma como posibilidad laboral y de prestigio social:

*...tener un título universitario, que es como decir, garantía de que vas a salir y vas a tener un trabajo (L).*

*Quizás no sea tan así pero yo creo que la mayoría de las personas que tienen un título universitario...es como un escalón de prestigio en la sociedad. (L).*



En relación a lo público, como construcción colectiva, dice Arendt (Citada por Birules, 2000, p. 22), que la esfera pública se caracteriza por la igualdad y que es sólo el acto político el que puede generar igualdad a partir de las leyes, pero no en el sentido de que las leyes reduzcan lo diverso a lo idéntico, sino en el sentido de que sean éstas, las que autoricen la posibilidad de las palabras y las acciones.

En nuestro caso, las visiones encontradas que coexisten en la misma realidad y que quedan expresadas en los discursos de los(as) estudiantes, muestran por un lado la falta de participación y la mirada acerca de que "lo público no es de nadie":

*No hay ese compromiso, más en la gente joven, no le interesa, hay desinterés... la responsabilidad no es de nadie, nadie tiene la culpa sino nada más los que gobiernan, nadie se hace cargo (Al).*

*Igual yo creo que le falta mucho a este país, participar más, yo creo que está todo para que se participe, está todo en los papeles pero si no se utiliza, de hecho no se sabe, a veces por ignorancia (Al).*

*Falta que la gente se una y todos por lo mismo, no se ve. Siempre esperando la solución que venga, en este caso de las empresas... el Estado solamente realiza las cosas cuando hay grandes crisis, actúa en esos momentos nada más (Al).*

*Una de las cosas que también me motivó a elegir esta Carrera: el por qué del desinterés de la cosa pública o de lo político.(S).*

Y por el otro, la importancia de la participación para el logro de la construcción colectiva, al decir de Bauman (2001, p. 117), es necesario recomenzar el interrumpido discurso del bien común, algo que hace que el bien común sea factible y que valga la pena luchar por él. Dicen los y las estudiantes al respecto:

*Entonces eso creo que tiene mucho que ver con ser ciudadano... las pautas sociales... las normas... que hacen que uno tenga cierto respeto por el que tiene al lado... y cierto compromiso en tanto que la construcción se hace entre todos... no queda otra que hacerla entre todos... cada uno aportando un granito de arena. (G).*

*Cuando está en la universidad uno entiende que, "yo soy ciudadano", tengo todos los derechos que me amparan, pero también tengo las obligaciones de que estás ocupando, por decirlo de alguna forma, recursos de todos y sería bueno que uno tuviera esa consideración y que trabajase también no sólo, que lo incline para su ámbito personal, digamos lo que haya estudiado en la universidad, sino que también trabajase para la sociedad. (L).*

Y es así que finalmente se menciona, un ejemplo concreto de reconocimiento de lo público como perteneciente a todos y como construcción colectiva cuando se dice:

*...algo que rescato de esta universidad en particular es que... por ejemplo el tema de la limpieza algo que parece un detalle no?... pero que admirable también, y hay que reconocerlo... el orden en ese sentido... es muy llamativo... como que es otra cosa... eso sí se distingue con lo que es el afuera... la gente entra acá y no tira los papeles al piso... sale de acá y tira los papeles al piso... entonces eso es algo muy llamativo... que funciona bien y es algo muy importante. (G).*

## **Conclusiones**

- Al iniciar esta reflexión partimos de la idea de que este nuevo siglo que transitamos, nos presenta a la universidad ampliando su tradicional rol de productora y reproductora de conocimiento científico, convirtiéndose en un escenario de interacción social; siendo entonces que la posibilidad de acceso a la educación universitaria, conformada como una oportunidad social en

términos de Sen (2000), abre a los sujetos uno de los posibles caminos de mejoramiento de su calidad de vida. Esto también nos retrotrae a aquella "nueva ciudadanía" que se generaba en la Edad Media cuando los jóvenes dejaban sus lugares de origen para convertirse en estudiantes universitarios.

- Surgen en los discursos de los(as) estudiantes la identificación de la universidad desde dos miradas contrapuestas, aquella que la coloca en el lugar de escenario de construcción de ciudadanía y la que la deja fijada a la reproducción de los intereses del sistema instituido y de los grupos gobernantes.
- Asimismo, estos discursos presentan dos visiones encontradas que coexisten en el escenario universitario: la falta de participación basada en la mirada acerca de que "lo público no es de nadie"; así como la importancia de la participación para el logro de la construcción colectiva. Son los y las jóvenes quienes reconocen y señalan ambas situaciones como parte de una misma realidad, compleja, contradictoria, discutible y modificable.
- Según lo expresado por los y las jóvenes entrevistados(as), queda reafirmada la idea de que la obtención de un título universitario continúa posibilitando la imagen de una inserción laboral futura (más allá de que dicha inserción se concrete efectivamente o el tiempo en el cual se concrete resulte más acotado o más extenso), así como de un lugar de prestigio en la sociedad, que señala la importancia de la relación entre la universidad y el contexto en el cual se desarrolla.
- Finalmente y coincidiendo con Cortina (2005, p.19) diremos que resulta necesario lograr la educación de ciudadanos arraigados, comprometidos con su comunidad local y con la global, sabedores de que la ciudadanía los conduce a trabajar

por el mundo al que pertenecen como ciudadanos. Y es entonces que la universidad, como institución, se constituye como escenario, para que la ciudadanía pueda construirse y desplegarse, al decir de uno de los entrevistados: "y el ámbito universitario creo que es uno de los máximos ámbitos de estudio al que se puede llegar... es donde uno va a especializarse en algo que va a desarrollar en su vida (L)".

## **BIBLIOGRAFÍA**

Balderas, G. (2006). La Edad Media y el surgimiento de las universidades. En Plascencia Castellanos, G. (coord.) Palabra libre, condición de la universidad. Mexico. Universidad Iberoamericana.

Birulés, F. (2005). Introducción: ¿porqué debe haber alguien y no nadie? En Arendt, H. ¿Qué es la política? Argentina. Paidós ICE/UAB.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in Psychology 3. Edward Arnold Publishers.

Casas, F. (1998). Infancia perspectivas psicosociales. Barcelona. Paidós.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.

Castillo García, J. (2007). La configuración de ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol.5 N° 2 Julio-Diciembre. Manizales, Colombia. CINDE-Universidad de Manizales.

Cortina, A. (1997). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid. Alianza Editorial.

Cortina, A. (2003). Ética, ciudadanía y modernidad. Conferencia en la Universidad de Chile. Santiago de Chile, 7 de mayo.

Cortina, A. (2005). La misión de la universidad: educar para la ciudadanía del siglo XXI. Conferencia de inauguración del año académico. Pontificia Universidad de Valparaíso. Chile. 30 de marzo.

Cravacuore, M. (2006). La articulación de actores para el desarrollo. En Rofman, A y Villar, A. Desarrollo local. Una revisión del debate Bs. As. Espacio Editorial UNQ-UNGS.

Gómez Lende, S. (2005). La fragmentación de la calidad de vida en el conurbano bonaerense (1991-2001). Modernización y desigualdad. En Velázquez, G y Gómez Lende, S. (compiladores) Desigualdad y calidad de vida en la Argentina (1991-2001). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-Red de Editoriales de Universidades Nacionales. Tandil.

Gutmann, A. (1993). Introducción. En Taylor, Ch. El multiculturalismo y la política del reconocimiento. Fondo de Cultura Económica. México.

INDEC. Censo Nacional 2001. Argentina. [www.mecon.indec.org](http://www.mecon.indec.org)

Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía multicultural. Paidós. Barcelona.

Le Goff, J. (2001). Los intelectuales en la Edad Media. Barcelona. Gedisa.

Maxwell, J. (1996). Qualitative research design. An interactive Approach. New York. Sage publications.

Mendoza Álvarez, A. (2006). El naufragio de la universidad. En Plascencia Castellanos, G. (coord) (2006). Palabra libre condición de la universidad. Mexico. Universidad Iberoamericana.

Murmis, M. y Feldman, S. (2002). Formas de socialidad y lazos sociales. En Beccaria, L y otros. *Sociedad y Socialización en la Argentina de los 90*. Bs. As. Editorial Biblos-Universidad Nacional de General Sarmiento.

O'Donnell, G. (1997). *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Bs. As. Editorial Paidós.

Plascencia Castellanos, G. (2005). Otra manera de mirar y nombrar la universidad a la luz de la deconstrucción de Derrida. En Plascencia Castellanos, G. (coord) (2006). *Palabra libre condición de la universidad*. México. Universidad Iberoamericana.

Przeworski, A. (1998). *Democracia sustentable*. Bs. As. Editorial Paidós.

Reale, G. y Antiseri, D. (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico I. Antigüedad y Edad Media*. Barcelona, Herder.

Ruiz Olabuenaga, J. e Ispizúa, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao. Universidad de Deusto.

Seibold, J. (1999). Ciudadanía, transformación educativa e imaginario social urbano. En Scanonne, J. y Santuc, V. *Lo político en América Latina*. Bs. As. Editorial Bonum.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá. Editorial Planeta.

Sotolongo Codina, P. y Delgado Díaz, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Bs. As. CLACSO Libros.

Smulovitz, C. (1997). Ciudadanos, derechos y política. *Agora Año 3 N° 7*. Bs. As.

Taylor, Ch. (1993). El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México. Fondo de Cultura Económica.

Tenti Fanfani, E. (2002). Entender el clientelismo y profundizar la democracia. En Torres, P. Votos, chapas y fideos: clientelismo político y ayuda social. La Plata. Ed. De la campana.

Tonon, G. (2008). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En Tonon, G. (comp.) Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. Bs. As. Prometeo-UNLAM (en prensa).

Tonon, G. (2005). Un lugar en el mundo: la universidad como espacio de integración social para los estudiantes. *Revista Hologramática*. Edición N°3. Diciembre. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Pp 41 - 49. ISSN-1668-5024. [www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=134](http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=134)





## **CAPÍTULO TRES**

---

# **PARTICIPACIÓN POLÍTICO-SOCIAL JUVENIL EN DOS CONTEXTOS URBANOS LATINOAMERICANOS: Río de Janeiro y Ciudad de México<sup>9</sup>**

Norma Del Río  
Irene Rizzini

### **Introducción**

El presente texto se propone contribuir al conocimiento de aquellos factores y agentes sociales que motivan la implicación en actividades cívicas y políticas de jóvenes que viven en diversas realidades urbanas de dos ciudades latinoamericanas: Río de Janeiro y Ciudad de México. Ambos estudios se desarrollan con la metodología participativa denominada en inglés como: "First Voice", que incluye a los jóvenes participantes no sólo como informantes, sino como autores de sus

---

<sup>9</sup> El presente trabajo expone algunos resultados de dos proyectos: "Jóvenes Comprometidos en América-Ciudad de México", realizado por la Universidad Autónoma Metropolitana bajo un subcontrato con la Universidad de Illinois en Chicago, mediante el patrocinio número P0118981 de W. K. Kellogg Foundation y el proyecto: "Jovens Engajados nas Américas" realizado por CIESPI-PUC-Río como parte del proyecto regional: Engaged Youth in the Americas financiado por W.K. Kellogg Foundation. Los contenidos del mismo son la exclusiva responsabilidad de sus autoras y no necesariamente representan los puntos de vista oficiales de W. K. Kellogg Foundation. Agradecemos el apoyo de Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago. La Dra. María de los Ángeles Torres -directora del Programa Latin American & Latino Studies de la Universidad de Illinois en Chicago-, quien coordina el Proyecto Regional y llevó a cabo el estudio en la ciudad de Chicago.

propios testimonios, con el compromiso de publicarlos y proyectarlos en el ámbito académico y de investigación<sup>10</sup>.

A diferencia de los años 60, época en la que se visualizaba una juventud movilizada que conformaba las protestas sociales y encabezaba los movimientos estudiantiles, en la actualidad, se ha extendido la preocupación sobre el desinterés y creciente desconfianza en los ámbitos de participación política del sector juvenil, describiéndose esta conducta como efecto de la exclusión social y niveles de violencia creciente hacia este sector<sup>11</sup>, lo que ha provocado el repliegue a la esfera privada de jóvenes en la región (Montenegro, 2001; Muñoz Chacón, 1998; Ramos, 1998)<sup>12</sup>. El imaginario que permeaba a la juventud de la generación del '68 como motor del cambio social, se ha banalizado por los medios de comunicación con metáforas promotoras de consumo, de cambio en la apariencia, en donde ser joven equivale a "ser cualquier cosa que se quiera ser" (Monsivais Carrillo, 2004).

Este distanciamiento de los jóvenes del ámbito cívico-político ha sido interpretado como signo del fin de la democracia, ya que por

---

<sup>10</sup> Puede consultarse las publicaciones: Del Río Lugo, Norma; Coutu, Nathalie (Coords.). 2007. Jóvenes comprometidos en América. México: UAM-Xochimilco., también disponible en texto completo en: <http://www.uam.mx/cdi/jovenes/index.html> y Conceicao, D., et al., Nós - A Revolução de Cada Dia Rio de Janeiro: CIESPI/PUC-Rio, 2007.

<sup>11</sup> Las muertes violentas (accidentes, homicidios y suicidios) encabezan las causas de mortalidad en México. SSA. 2005. Mortalidad en adolescentes. Boletín Médico del Hospital Infantil de México, Vol. 62.225-38. Los jóvenes son el sector de población que muere más por causas de violencia. El porcentaje de muertes por lesiones respecto al total de lesiones es del 63.3% para hombres de 15-29 años de edad y de 29.8% para mujeres en el mismo rango de edad. SALUD, SECRETARÍA DE. 2006. Informe Nacional sobre Violencia y Salud. México: Secretaría de Salud.

<sup>12</sup> Cit. en Wolseth, Jon; Babb, Florence E. 2008. Introduction: Youth and Cultural Politics in Latin America. Latin American Perspectives, 35.3-14.

definición este sistema de gobierno requiere la participación activa e informada de sus miembros (Gimpel, 2003).

El cariz político de la participación cívica juvenil fue motivo de estudio en la década de los '60. Diversos estudios centrados en la línea de socialización política, describieron los orígenes de la toma de conciencia política, relacionada con un sentido de pertenencia, de lugar -usualmente la nación<sup>13</sup>- mientras que otros se dedicaron a analizar los sentimientos de niños y niñas con respecto a figuras de autoridad desde un enfoque psicoanalítico, así como su orientación política y el sentido de la eficacia política (Easton, 1970; Greenstein, 1965; Hess Robert; Torney, 1968; Sigel, 1969). Algunos más, enmarcaron el proceso de socialización en modelos de condicionamiento. La niñez se consideraba la clave para entender el mundo adulto (Dudley, 2003) y el connotado teórico del desarrollo social infantil, Erik H. Ericsson, se encargó de sustentar cómo se vinculaba el desarrollo de las nociones políticas al desarrollo global infantil y cómo se articulaba en el adolescente la búsqueda del sentido comunitario con la construcción identitaria (Erikson, 1968).

Diversos agentes sociales como los padres, los maestros o compañeros influyen en la socialización temprana respecto a las orientaciones y percepciones políticas (Flanagan, 1998). La literatura sobre el tema sugiere que hay ciertas etapas de desarrollo en las actitudes políticas que varían según las realidades socioculturales y nacionalidades (Cohen, 2006; Coles, 1986; Sánchez-Jankowski, 2002). Así, Sánchez-Jankowski sostiene que hay diversas subculturas cívicas en Estados Unidos -nación de inmigrantes por excelencia-, configuradas de acuerdo

---

<sup>13</sup> Es pertinente aquí señalar que a diferencia de la noción de Estado, "la nación es una construcción sociocultural, enraizada en la apropiación reflexiva de una tradición...es una comunidad imaginada" (Monsivais Carrillo, Carlos Alejandro. 2004. Vislumbrar ciudadanía. Jóvenes y cultura política en la frontera noroeste de México. Tijuana-México: El Colegio de la Frontera Norte-Plaza y Valdés.P.30).

con su historia de reconocimiento o rechazo social de ciudadanía en virtud de su origen o raza (historia de exclusión racial, inclusión racial o de privilegio racial). La participación de los jóvenes se verá afectada por estos factores, y modulará también su orientación hacia el bien común o el bienestar individual. El peso que se dé a las relaciones en dimensiones polares como el individualismo-colectividad; derechos-obligaciones, agencia-acción impactarán de manera diferencial el proceso de socialización y el sentido de participación (Sapiro, 2004).

Los contextos y cambios sociohistóricos afectan la estructura de la relación entre política e identidad. La globalización, los flujos continuos humanos, de bienes, mercancías e información, las brechas que se generan por las profundas asimetrías de poder y desigualdad, afectan el sentido de ubicación espacio-temporal y en turno crean y transforman de manera vertiginosa la intencionalidad, los modos, significados e impacto de la participación política y social.

El impacto de la participación cívica no sólo tiene repercusiones para el sistema y sociedad civil, ya que también repercute en la experiencia de ser persona. Juan Díaz Bordenave define la participación como la forma natural del hombre para expresar su tendencia innata a realizarse, a hacer cosas, afirmarse y dominar la naturaleza y el mundo:

*"Su práctica incluye otras necesidades no menos básicas tales como la interacción con otros, la auto-expresión, el desarrollo del pensamiento reflexivo, el placer de crear y recrear cosas y la valorización de sí mismo por otros. En conclusión, la participación tiene dos bases complementarias: una base afectiva, participamos porque sentimos placer de hacer cosas con otros- y una base instrumental- participamos porque el hacer cosas con los demás resulta ser más efectivo y eficiente que si las hacemos nosotros mismos" (Bordenave, 2002:16)<sup>14</sup>.*

---

<sup>14</sup> Traducción del portugués al español a partir de la cita en el texto de Butler, UDI; Princeswal, Marcelo y Abreu, Roberta (2007). Culturas de Participacao: jovens e suas Percepções e práticas de cidadania. 15. Rio de Janeiro: CIESPI.

La participación cívica también puede educar sobre derechos y responsabilidades y promover la justicia social en los países latinoamericanos -donde se han violado sistemáticamente los derechos humanos básicos por regímenes dictatoriales o por aquellos que oponen el desarrollo económico al social-, generando altos niveles de discriminación social, racial-étnica y/o de género. Al conocer cómo conceptualizan las y los jóvenes sus derechos, se pueden implementar estrategias para garantizar su defensa en la práctica y la o el joven, a su vez, tomará conciencia de ellos, a medida que constate su aplicación. Si los jóvenes no creen que pueden hacer valer sus derechos, es poco probable que los ejerzan como ciudadanos y ciudadanas.

## **Metodología**

Se localizaron alrededor de 25 jóvenes en cada ciudad (Río de Janeiro, México y Chicago) entre los 12 y 24 años para proponerles reflexionar de manera conjunta sobre sus trayectorias de participación social, con base en un protocolo de entrevista común para las tres ciudades. Los grupos provenían de diversas comunidades y barrios urbanos para incluir familias de distintos grupos socioeconómicos, raciales o culturales y se contactaron a través de organizaciones comunitarias y de la sociedad civil que trabajan con jóvenes.

Fueron las organizaciones quienes ayudaron a identificar a los miembros con mayor nivel y tiempo de participación. El grupo se fue conformando de acuerdo con las categorías de estratificación y con el consentimiento informado de los participantes, quienes a su vez sugirieron en ocasiones, los nombres de otros jóvenes comprometidos en proyectos sociales.

Las entrevistas se grabaron en video o audio, para ser transcritas textualmente. Se les propuso que escribieran una narrativa de su proceso

de participación cívica y para ello se organizaron varias reuniones de trabajo o talleres de apoyo, con el fin de que pudiera lograrse una publicación conjunta<sup>15</sup>.

## **El Estudio de la ciudad de Río de Janeiro**

Se entrevistaron 24 jóvenes en total, entre los 15 y 24 años (14 mujeres y 10 hombres). Dieciocho de ellos eran pardos y seis blancos; quince tenían bajos ingresos y nueve tenían un nivel medio. Además de incluir jóvenes de favelas y de vecindarios de clase media, entrevistamos a activistas del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra<sup>16</sup>. Un joven había concluido sólo la primaria, 16 habían entrado y/o completado la educación media básica y siete habían alcanzado el nivel superior universitario.

Los tipos de organización en los que participaron pueden describirse así: diez estaban involucrados con partidos políticos y movimientos sociales (MST, movimientos estudiantiles); once jóvenes participaban en proyectos sociales y culturales cuyos objetivos incluían un cierto impacto social (radio comunitaria, derechos humanos, derechos por la diversidad sexual, rap, hip-hop y danza o teatro y un grupo involucrado en el programa de capacitación propedéutico (vestibular comunitario) para el examen de admisión universitaria. Por último, tres jóvenes estaban vinculados a grupos religiosos (católicos y evangélicos).

---

<sup>15</sup> Ver nota 2. Se organizaron eventos públicos de presentación de las publicaciones en cada ciudad.

<sup>16</sup> Es el movimiento más grande de Latinoamérica con un estimado millón y medio de miembros organizados en 23 de los 27 estados de Brasil. El gobierno de Lula en su primera administración prometió regularizar a 400,000 familias para 2006. Aunque el gobierno afirma haber cumplido, el MST no está de acuerdo con ello y demanda que se incrementen las metas.

## El proceso de Participación

Al pedirles que describieran lo que recordaran acerca de cómo habían iniciado su participación en estas actividades, un grupo se atribuyó una tendencia natural a ser activos, a poder movilizar y conducir a otros. Algunos se empezaron a involucrar desde chicos en actividades organizadas por las iglesias o en la escuela. Una joven relató:

*"Siempre he sido muy participativa, y me encantaba participar en la escuela y en la iglesia. Tenía sólo nueve años cuando empecé y ahora enseño en esta iglesia".*

Otra jovencita nos contó lo siguiente:

*"Cuando tenía como trece años, empecé a tomar la responsabilidad de coordinar Mãe Rainha<sup>17</sup> en la iglesia. Eran 30 familias y la gente tenía más de cuarenta años. Lo hice por más de un año y ahora soy una de las líderes jóvenes".*

Otro testimonio frecuente que emergió en el trabajo de campo, daba cuenta de su participación escolar como miembros electos y líderes de comités escolares para defender las causas estudiantiles. Por la manera como lo relataban, se notaba la importancia y seriedad que le daban a estas actividades. Un joven dijo:

*"Empecé a ser activo desde octavo grado porque vi que había tantos problemas: falta de fondos en el gobierno, huelgas... fue una participación consciente...".*

---

<sup>17</sup> Se refiere a una novena dedicada a la Madre Reina, realizada por un grupo devocional católico y consiste en realizar rezos durante nueve días para obtener gracias especiales en donde la estatua de la Virgen María circula de casa en casa hasta terminar en la de ella.



Una mujer de 19 años, presidenta de la asociación estudiantil estatal declaró:

*"siempre quise organizarme para participar, para ser parte de la lucha, movilizandoo estudiantes hasta que tuve la oportunidad...me eligieron y desde entonces me duermo tarde, me levanto temprano y estoy todo el día fuera".*

Los integrantes de otro grupo mostraron una inquietud interna que los llevó a la acción y se describieron a si mismos como niños inquietos, rebeldes y competitivos. Uno de ellos nos dijo:

*"siempre he sido así. Mi madre me decía: ¿eres un niño muy rebelde! Siempre he sido un luchador inconforme, y crítico en mi manera de ver las cosas".*

Este espíritu lo constatamos en niños de todos los medios socioeconómicos. Uno de los participantes que estuvo en situación de calle y es ahora el líder de una estación de radio comunitaria dijo: "siempre tuve este deseo de cambiar dentro de mí". En muchas ocasiones, esta ansiedad provino de sentirse diferente de la gente que los rodeaba, de la necesidad de buscar nuevas formas para expresarse y buscar otros grupos afines. "Soy muy distinto de mis padres. Me sentía como pez fuera del agua. Tenemos distintas formas de ver la vida porque somos tan diferentes" nos dijo una joven mujer. "Estoy tan distante de mis compañeros de la infancia" comentó un joven activista del MST "estamos en realidades distintas".

Un último grupo encontró gente y espacios que facilitaron y promovieron su participación y activismo. Algunos empezaron a participar en ámbitos que apoyaron su ejercicio de liderazgo para expresar ideas y comprometerse activamente. Con frecuencia lo que disparó esta experiencia fue el ejemplo de sus padres y la constatación del compromiso de amigos. Dos activistas entrevistados simultáneamente declararon:

*"Empezamos participando juntos cuando nos inscribimos en la misma escuela. Parecía que nos hubiéramos conocido desde tiempo atrás, pero no fue así- empezamos a participar juntos. Habíamos conocido otros compañeros del gremio [el consejo estudiantil] que tenían buenas ideas. Estaban organizando una manifestación para presionar a la delegación para que nos dieran pases libres a todos los estudiantes de escuelas públicas para viajar en autobús. Nos presionaron para que -según decían- al participar, ayudáramos a muchos más, y así fue como empezó todo".*

## **Motivaciones para participar**

La mayor parte de los jóvenes se comprometió -de acuerdo con sus relatos- llevados por un deseo o urgencia de participar en la sociedad, de hacer algo concreto, de ser útiles o ayudar a otros. Estas respuestas parecen provenir de un sentido de inquietud e indignación motivado por un profundo sentido de conciencia social. Un joven de 18 años dijo:

*"Esto es lo que pienso: la sociedad es lo más importante que uno tiene. Así que participar en la sociedad es trabajar para que se vuelva un poco más justa, menos desigual".*

De manera similar una joven de 20 años afirmó:

*"Todos nuestros avances [refiriéndose al progreso humano] si no lo hacemos a favor del bien común, si no tenemos la perspectiva de comunidad, de las demandas de solidaridad, derivarán en el individualismo y pronto no nos quedará un planeta, ¿me entiende? Este es el problema".*

Otra mujer de la misma edad comentó:

*"Cuando haces un bien a otros, te sientes bien... no es sólo un favor el que haces, me pongo a pensar, bueno no sé, pero pienso que como humanos buscamos un sentido en la vida".*

La palabra "ayuda" apareció muy seguido en las entrevistas. Para algunos, el término tenía un sentido político como para este hombre de 24 años:

*"participar es construir. Es insertarse en el medio social y ayudar al proceso de construir la sociedad: esto es lo que es participar".*

Otro joven de la misma edad consideró la participación bajo una mirada altruista y remarcó:

*"es trabajar ¡hombre! Debemos siempre estar trabajando, ayudando a quien está cerca de nosotros, haciendo el bien".*

Para algunos la participación se vinculó al altruismo, asociado con una motivación religiosa. La joven mujer que nos contó de su participación en la novena religiosa cuando sólo tenía 13 años, también nos compartió que temía no poder concluir su misión, pero que sabía que estaba en lo correcto al ayudar a otros y que confió en que "la santa la estaba guiando".

Para algunos jóvenes el acto de participar les dio un significado a su vida y un lugar en el mundo. Esto fue particularmente cierto para aquellos que se sentían discriminados. Una joven de 24 años dijo:

*"El movimiento hip-hop le dio una dirección a mi vida con respecto al problema racial, me ayudó a comprender lo que quería de ahí en adelante".*

Muchos de los jóvenes afirmaron soñar en ser capaces de contribuir al cambio de aquellas cosas que los ofendía en el mundo. Un buen ejemplo nos lo ofreció un hombre de veinte años:

*"Cuando participas estás ayudando de alguna manera, estás ayudando a cambiar algo...para mañana, por ejemplo. Cuando tomé parte en la campaña política, me parece que hice la diferencia, aporté algo".*

Un compañero compartió ese sentimiento:

*"Participar es una forma de transformar la sociedad. Yo pienso que el movimiento estudiantil es justo y crucial. Pero no resuelve el problema. Lo que necesitamos es transformar la sociedad. Con un movimiento que asuma esta concepción, podemos transformar el mundo".*

Durante las entrevistas, nos enfrentamos a una consigna, en ocasiones más tímida, en otras más categórica, pero siempre apasionada: cambiar el mundo, ya fuera por un deseo interno, una necesidad vital o una urgencia motivada por la visualización de beneficios prácticos para ellos mismos, o por un sentimiento de solidaridad con el prójimo. El compromiso en el sentido de participar, de "hacer alguna cosa" podía situarse en sus espacios concretos de vida (su gremio estudiantil, su escuela, su comunidad), o bien ocupar un lugar más amplio (el país, la humanidad). Esta actividad para transformar resalta en su discurso, en consonancia con otros estudios, citados por nosotros, que asocian al joven con el deseo y urgencia de cambio. Como también lo expresa un joven de 20 años:

*"Lo que se requiere es una transformación de la sociedad. Si se tiene un movimiento social dirigido con esa concepción, puedes transformar el mundo"...*

La clara preocupación del joven por esta necesidad de transformación de la sociedad revela su miedo e incertidumbre en relación con el futuro. Este tiempo futuro está repleto de significados contrastantes como la esperanza, las promesas de conquistas y el miedo: el miedo al desempleo, a la violencia y tantos otros miedos. Sin embargo para este tiempo futuro, los jóvenes que aquí retratamos, luchan, afirmando que el tiempo de ellos es el tiempo presente, actuando juntos con el placer de hacerlo así y con ello ir recreando su historia y la nuestra (Rizzini, Caldeira, Caldeira, Barros, 2008).

Notamos también que algunos mostraron una pasión por lo que hacían, al hablar sobre su compromiso personal. Una mujer de 16 años aseguró que participar es:

*"dar lo mejor para que funcione aquello en lo que te comprometes; hacer todo lo que puedas y aún más. Si puedes saltar, salta. Si te caes, ese acto de caer le muestra a la gente que esta experiencia también es parte de la vida. Así que pienso que se trata de darse todo".*

Finalmente, algunos hablaron del momento en que se dieron cuenta de que habían logrado ser escuchados y que habían participado en algo muy importante. Dos jóvenes tuvieron dos historias muy emotivas sobre esta experiencia: El primero había participado en una marcha sobre los derechos homosexuales:

*"Y entonces cuando miré frente a mí y vi esa multitud, no había visto a toda esa gente. Estaba tan concentrado en la tarea que no había visto a nadie. Y entonces cuando respiré y vi como un millón de gente pensé: ¡Ay Dios! Soy parte de esto, lo he logrado y me solté llorando. Había ayudado a que eso pasara. Y había resultado".*

Otro joven enfáticamente relató:

*"Creo que lo que más me movió fue cuando me di cuenta que estaba realmente participando en la historia de Brasil. Fue cuando conseguí mi tarjeta para votar y voté por vez primera en el 2002 para la presidencia. Estaba tan emocionado y sentí que verdaderamente formaba parte de la sociedad".*

Este hombre venía de una familia muy pobre, marginada de la sociedad brasileña, quien a pesar de la pobreza extrema, se mostraba orgulloso de participar en el acto cívico de las votaciones. No tenía que votar ya que estaba entre los 16 y 18 años, edad en que es voluntario votar y no una obligación. A pesar de tener una posición entre los grupos tradicionalmente desprovistos de poder, tomó la oportunidad para ejercer su ciudadanía.

Los testimonios de este grupo de jóvenes demostraron una fuerte determinación para contribuir de alguna manera para mejorar el bien común. Tanto los jóvenes de familias de clase media como los que provenían de familias pobres mostraron que estaban conectados, que estaban presentes, que les importaba la situación social y que luchaban para hacer realidad sus sueños y aspiraciones. Los jóvenes que participaron en este estudio demostraron cómo se habían beneficiado al participar. Se volvieron más capaces de expresarse en público, con mayor preparación para la acción y sus voces fueron escuchadas y respetadas. No hay duda que desarrollaron un fuerte sentido de que es necesario luchar y que lejos de permanecer pasivos, tenían que participar activamente en su sociedad.

## **El Estudio de la Ciudad de México**

Un total de 22 jóvenes aceptaron participar en el estudio (11 hombres y 11 mujeres entre los 12 y 24 años de edad). Todos excepto uno cursaban algún grado escolar (desde primaria hasta la universidad). Con objeto de tener un amplio panorama de las diversas realidades juveniles de la ciudad de México<sup>18</sup>, se buscaron organizaciones que trabajaran con jóvenes de diversos grupos sociales en las diversas delegaciones que la componen, ubicándolos en 8 de 16 delegaciones y en dos colonias conurbadas de la zona metropolitana.

---

<sup>18</sup>"...si bien el Distrito Federal es la entidad con el mayor número de unidades geopolíticas dentro de los 15 primeros lugares del Índice de Desarrollo Humano en el ámbito nacional, también se encuentra entre las 10 entidades federativas que más contribuyen a la desigualdad nacional, tanto por su alta población como por su gran desigualdad interna" D.F., COMITÉ COORDINADOR PARA LA ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO Y PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS DEL DISTRITO FEDERAL -. 2008. Diagnóstico de derechos humanos del Distrito Federal. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

Todos los jóvenes viven todavía con sus familias. Diez de los 22 jóvenes viven en zonas de alta marginalidad, cuatro se ubican en sectores con ingresos altos y el resto habitan en zonas habitacionales de medio socioeconómico medio bajo. Las condiciones económicas coinciden con el nivel educativo materno, excepto en un caso.

Más de la mitad de familias (.58) conservan la estructura nuclear tradicional, aunque en sólo la mitad de ellas, sigue el padre siendo la única fuente de sostén. Encontramos un abanico de ocupaciones laborales de los padres semejante al registrado para la población trabajadora del Distrito Federal, en la que la participación femenina es significativa (.68).

## **El Proceso de Participación**

Como se ha descrito en la literatura, la participación de los jóvenes ya no se da en grandes organizaciones políticas o sociales con estructuras verticales fuertemente jerarquizadas (Pittman, 2007; Serna, 1998). En los tres estudios de esta investigación, se trata de organizaciones relativamente pequeñas, con una estructura flexible en cuanto a los ámbitos de actuación en las que predominan las relaciones horizontales. Asimismo se abocan a la lucha por los derechos sexuales, la protección del medio ambiente, la defensa de los derechos del niño o la participación político-social de los jóvenes, destacándose en el caso de México el uso y capacitación en TIC's y medios de comunicación. Sólo dos organizaciones tenían una visión más de desarrollo y prevención, con enfoque de riesgo social y servicio para los jóvenes y las demás tenían una visión más participativa y de empoderamiento de los jóvenes al interior de la misma. Tres de ellas habían sido fundadas y dirigidas por jóvenes.

Las y los jóvenes entrevistados siguen los patrones generales de participación de los jóvenes mexicanos (Flores Dávila, 2004; IMJ, 2006).

Ninguno participaba activamente en los partidos políticos y sólo dos de las chicas más jóvenes estaban integradas en un proyecto gubernamental dirigido al sector infantil. Sin embargo, sus reflexiones aluden a temas ampliamente debatidos en torno al quehacer político ciudadano como la posibilidad de participar de manera independiente fuera de los partidos políticos, la necesidad de ampliar la noción de participación más allá del voto ciudadano, la consideración aristotélica sobre la política como respuesta a esa necesidad gregaria del hombre, expandiéndola a todos los ámbitos sociales de la micropolítica y coinciden todos en su rechazo a los actuales actores políticos así como a las formas y gestión institucional asociadas fuertemente con corrupción, intereses personales y manipulación. Esto mismo ha sido descrito también por otros autores que han explorado el tema con jóvenes mexicanos (González Navarro, 2006).

Algunos mostraron cierto escepticismo y preocupación por la incertidumbre en torno a la posibilidad de cambios democráticos y políticos con las elecciones<sup>19</sup>, como lo expresó una joven:

*"...que nuestro país esté así como en la tablita y que dependa del 2 de julio [día de las elecciones], eso está cañón, así un país que no pueda ser estable, así que digas: "pase lo que pase va a ser un país estable", pues tampoco sabes... les importa ahorita la juventud porque son los que más van a votar, porque es el porcentaje más grande de votos. Si realmente les importáramos... o terminarían las elecciones y otra vez vamos a regresar a lo mismo. Por un lado yo creo que es eso, pero por otro "hay que confiar, ¿no?", digo. Confiamos en que sí somos importantes. Esperemos..."*

Un participante que trabajaba activamente para organizar espacios políticos independientes con jóvenes, analizó los problemas del trabajo político:

---

<sup>19</sup>Nos referimos a las elecciones para presidente y de jefe de gobierno del Distrito Federal de julio del 2006.



*"la política en México está muy viciada, hay muchos grupos de poder, yo creo que hay que eliminar a esos grupos de poder haciendo un buen trabajo, luchando por intereses más de persona, de la gente, de los ciudadanos, y no por los intereses del que te está patrocinando algo, a alguna campaña... ,el ciudadano es político sólo en campaña y en campaña es a la mitad. Ni siquiera analiza las propuestas de su candidato, no sabe ni quién es su candidato, vota por una banderita de algún color. Yo creo que hay que chambear y mejorar esa cultura política que es desde la educación también, es el principio, esa cultura que se tiene que ir dando..."*

Otro joven de 18 años redefine los límites de la política en términos más amplios considerándola de manera orgánica con nuestro ser social:

*"estamos en una sociedad y la política es nuestra forma de actuar, no es precisamente el gobierno que, sí, tiene mucho que ver porque influye mucho en nuestra sociedad, pero no nada más es el gobierno. Es ahí donde comprendo la política de una empresa, la política de una organización, la política que pueda haber en tu escuela, en tu casa..."*

A pesar de su dependencia económica, los jóvenes han logrado construir un sentido de autonomía y competencia, basado en la evaluación de su actividad y productividad. Hablan desde los distintos lugares sociales y están conscientes de ello; aquellos que tienen una situación privilegiada, lo mencionan como oportunidades inmerecidas: "estoy muy agradecida con la vida" dice una chica y otro muchacho reconoce la cultura excluyente y discriminatoria del ambiente escolar "elitista" en el que se encontraba antes de tomar conciencia de ello, como producto de su participación social y buscar entonces una escuela más "humanista". Algunos hablan con seguridad de que las posibilidades dependen de uno mismo<sup>20</sup> como es el caso de una joven universitaria de clase media:

*"soy una de esas personas que quiere hacer todo. Que se quiere comer el mundo, la verdad.... estos sueños sí se pueden hacer realidad. A mí qué me*

*impide que yo haga lo que quiero hacer para ayudarme, no solamente a mí, sino a la gente que me rodea. A menos, yo lo veo así: "Ok, ¿cuál es según tú mi limitante?". No hay límites, la verdad es que para nada hay límites. Los límites se los pones tú. Tú llegas hasta donde tú quieres".*

Otros sostienen con vehemencia la utopía como una realidad en donde el "hubiera no existe", según declara un activista fundador de una organización civil, para que los jóvenes tengan espacios para "soñar":

*"...nosotros parecemos duendecitos en todos lados... Y tratamos de hacer lo más que podemos. O sea, sí se puede hacer. Sí se puede. Es difícil, porque es difícil, y a veces nosotros lo sufrimos porque somos estudiantes..."<sup>21</sup>.*

## **Motivaciones para participar**

En el estudio, la mayoría de los jóvenes se involucraron con las organizaciones al presentarse la oportunidad más que por haberla buscado. La proyección activa y contacto estrecho con la comunidad por parte de las organizaciones, es fundamental para abrirse a la comunidad y llegar a los jóvenes directamente y a los padres, especialmente en el caso de adolescentes con quienes se aseguran de

---

<sup>20</sup> Esto concuerda con los resultados de Muñoz H. (1996:83) en su estudio realizado entre la población mexicana quien encuentra que las aspiraciones son mayores que las expectativas en los grupos de menor escolaridad, mientras que en los grupos de más alto nivel educativo, las expectativas son mayores y se tiene la certeza de que las aspiraciones podrán cumplirse. (Muñoz, H., 1996: Los valores educativos y el empleo en México, México: CRIM-IIS-IDRC-UNAM/Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, cit. en Ramírez, María. 2000. ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 5.243-72).

<sup>21</sup> Alude a que tuvo que dejar de estudiar y trabajar para tener recursos que destinar a la consolidación de su organización civil fundada por él mismo y otros compañeros.

incorporar a los padres y familiares<sup>22</sup> y ha sido señalado en la literatura como uno de los factores importantes en las trayectorias de desarrollo positivo y de participación (Bartko, 2005; Chaskin, 2006; O'Donoghue, 2007).

La búsqueda de diversas actividades, talleres, el gusto por la lectura y el desarrollo de habilidades en el uso de diversas herramientas de comunicación, llámese video, radio, cine o simplemente la escritura cotidiana para la reflexión personal, caracterizan su actividad y amplio rango de intereses. A continuación se exponen cuatro ejemplos de jóvenes que viven en zonas de alta marginalidad:

*"yo estaba como en una búsqueda. Me metí a talleres de pintura, talleres de guitarra, talleres de teatro..."*

*"siempre he sido muy hiperactiva, muy inquieta. No me gusta estar quieta, me gusta estar haciendo muchas cosas..."*

*"quiero estudiar; ascender a la prepa y después a la universidad. Sí quiero estudiar..."*

*"es lo que me interesa saber: conocer.... lo que haga va a ser para mí y por mí"*

Los jóvenes declararon disfrutar del clima acogedor y del trato horizontal, en donde se sentían escuchados y tomados en cuenta para las decisiones; espacios de interlocución y de formación de vínculos afectivos personales, tan importantes en esta etapa de desarrollo

---

<sup>22</sup>En todas las organizaciones se comprobó la formalización de permisos y consentimiento firmado por los padres o tutores cuando se trataba de menores de 18 años, para que pudiesen participar en actividades fuera del local donde normalmente operan, o bien se solicitaba el acompañamiento de los padres. En otro caso, una joven mencionó que por motivo de su estatus como menor, no podía participar en algunas de las actividades de protesta que organizaba dicha organización.

(Bartko, 2005; Chaskin, 2006; O'Donoghue, 2007). Algunas chicas enfatizaron el valor de estas interacciones en la adquisición de competencias sociales en frases como éstas:

*"Creo que me ha ayudado a convivir con otras personas, a no tenerle miedo a gente más grande, como compañeros que si van a hablar con alguien más grande les da miedo, se cobiben..".*

El trabajo en equipo cohesiona aunque se reconozcan en la diversidad y crean nuevos nexos, nuevos amigos, superando a veces situaciones de prejuicio inicial entre pares, como relata uno de los jóvenes de mayor edad:

*"unos chavos nuevos que se acababan de integrar tenían muchos prejuicios al principio cuando nos veían. Como somos un grupo muy diverso, decía él: cómo me voy a integrar con estos mugrosos, que no hacen nada... Y luego cuando nos fuimos relacionando, nos fuimos conociendo, se dio cuenta que era la apariencia nada más.... lo tomamos de juego ahora".*

Pero más allá de estas competencias, el proceso de participación promueve una reflexión sobre su autoestima. Así declara una joven veterana de un programa de circo social, inserto en una colonia de alta marginación:

*"Llegué más que nada motivada para hacer malabares, piruetas ¿no?, divertirme más que nada, y desenvolverme más, aprender a hablar, y que se me quite más que nada la pena.... pero te enseñan a que si te caes, te tienes que levantar y volverlo a hacer. Y eso es como una enseñanza de vida, que dices, si ahorita la regué, me vuelvo a parar y lo vuelvo a hacer... tengo un cambio de desenvolvimiento, hacia mi persona y hacia la comunidad. Como que ya soy más abierta, no me da pena".*

Como en el estudio de Río, las motivaciones también se centraron en la preocupación por los problemas sociales y el deseo de cambio.

Una chica participante en Greenpeace argumentó los motivos de su adhesión de esta manera:

*"Estoy plenamente convencida de que como jóvenes tenemos una gran responsabilidad para salvar al planeta en nuestra causa y que todo lo que pase a muchos kilómetros de distancia también me afecta a mí y me incumbe".*

En varios de ellos, estos problemas se atravesaron en su vida personal moviéndolos profundamente hacia el activismo. Así nos lo aclara un joven luchador por los derechos a la diversidad sexual:

*"...se presentaron situaciones fuertes en mi vida, así como conductas que contribuyeron a seguir un patrón que no me parecía el adecuado: la violencia hacia la mujer dentro de mi familia, un familiar que vive con VIH (Sida), la muerte de mi mejor amiga a causa de abuso sexual por parte de un integrante de su propia familia, el hecho de conocer y aceptar a fondo mi orientación sexual..." (García Rojas, 2007:70).*

La toma de distancia que supone trabajar con un cierto lente problemáticas que les atañen implica un proceso que crea solidaridad e identificación colectiva como lo comenta un joven participante en proyectos de comunicación social:

*"Trabajamos el video comunitario, entonces a veces nos enfocamos en nuestras comunidades o a veces en un problema social, o a veces problemas personales. Y eso de alguna forma nos ha ayudado a relacionarnos dentro del grupo pero también y eso ha hecho que seamos un grupo sólido, el tener eso en común, ciertos problemas".*

Queda muy claro en el texto de una joven indígena migrante (Yotle Coutic "Corazón fuerte", como ella firma) la posibilidad de elaborar en estos espacios de participación, asuntos que se consideraban de índole privada y particular, para proyectarlos en su dimensión social como un asunto de justicia y derecho:

*"Al paso del tiempo, descubrí que en mi pueblo ningún niño conoce sus derechos porque tampoco yo lo sabía, como ignoraba tantas cosas que faltan allá, cosas como para saber cómo defendernos cuando alguien quiera abusar de nosotros o maltratarnos" (Mendoza Ascencio, 2007:49).*

La posibilidad de actuar en espacios públicos -un privilegio reservado generalmente para los adultos-, los concientizó sobre su poder para cuestionar el "status quo" en contextos más amplios que los espacios familiares. Como resultado de su acción, aprendieron lo mucho que tienen para ofrecer. Estas ideas se resumen en la introducción colectiva del libro que publicaron sobre sus experiencias:

*"Hemos de decir que todos los jóvenes que participamos en la construcción de este libro donde se plasman nuestras experiencias, coincidimos en que no ha sido fácil lograr que otras personas nos tomen en cuenta y acepten nuestras opiniones; no es fácil tener que lidiar con gente que cree tener la única respuesta y en donde los niños y jóvenes sólo tienen que acatarlo y no hacer preguntas" (Del Río Lugo, 2007:13).*

La motivación pues, no es sólo un asunto que se ubique al inicio de la participación. Es el factor clave del compromiso y adhesión que los identifica con ideologías y valores trascendentes que los ligan al pasado y presente (Kirshner, 2007), para proyectar su identidad en un futuro anticipado, como lo define Erikson (2007).

## **Comentarios finales**

Touraine ha señalado el camino para superar la contradicción de hablar simultáneamente de participación social en uno de los sectores más excluidos de las sociedades latinoamericanas, el sector juvenil:

*"...En vez de buscar la integración social de los jóvenes pensando en la paz social, más que en los propios jóvenes, hay que fortalecer en éstos la capacidad*

*de ser actores de su propia vida, capaces de tener proyectos, de elegir, de juzgar de modo positivo o negativo, y capaces también, más sencillamente de tener relaciones sociales, ya se trate de relaciones de cooperación, de consenso o conflictivas..." (1996:41).*

Subirats (2004), al analizar los medios para combatir la exclusión, también coincide en la necesidad de buscar respuestas en dinámicas "más civiles", menos dependientes de lo público o asistencial:

*"Creemos que el factor esencial de la lucha contra la exclusión hoy día, pasa por la reconquista de los propios destinos vitales por parte de las personas o colectivos afectados por esas dinámicas o procesos de exclusión social. Lo cual, precisa armar un proceso colectivo que faculte el acceso a cada quién a formar parte del tejido de actores sociales, y por tanto, no se trata sólo de un camino en solitario de cada uno hacia una hipotética inclusión. No se trata sólo de estar con los otros, se trata de estar entre los otros... no se plantea sólo como un sentirse responsable de uno mismo, sino sentirse responsable con y entre los otros..."*

La inclusión implica reconstruir su condición de actor social, definiéndose como sujeto de derecho<sup>23</sup>. Aun cuando los jóvenes difieren de manera importante en los contextos e historias de vida en las dos ciudades reportadas, podemos encontrar coincidencias en cuanto a los perfiles de participación y agencia ciudadana. Encontramos jóvenes comprometidos en todas las clases sociales. También notamos que los jóvenes son tan activas como los hombres en todas las actividades cívicas descritas. El asunto de género emergió de manera consistente,

---

<sup>23</sup> Al respecto comenta Morales: "...sujeto de derecho sólo se puede entender a la luz de un sujeto político que enuncie y reclame sus derechos; y, segundo, que este sujeto es también capaz de transformar el conjunto de derechos que se le asignan, ampliándolos o profundizándolos". Morales Gil de la Torre, Héctor (ed.) 2005. Indicadores para la evaluación del cumplimiento de los derechos fundamentales de las y los jóvenes México: Iniciativas para la identidad y la inclusión A.C.

sobre todo, en relación a los derechos de la mujer. Varios mostraron también sensibilidad frente a otros problemas de exclusión social e injusticia, incluyendo la discriminación por raza, etnicidad y género.

Las motivaciones para participar y mantenerse comprometidos, reflejan la doble base para la participación afectiva e instrumental que propone Bordenave (2002). Desde el punto de vista instrumental, los jóvenes activistas quieren cambiar el mundo; algunos lo hacen directamente en la arena política, mientras otros trabajan localmente por el cambio social o cívico y usan la tecnología y los medios de comunicación para proyectarse de manera más global. En este sentido algunas encuestas y autores coinciden en la relevancia de las comunidades virtuales, (Tonon, 2006) como espacio de participación que rompe los parámetros espacio-temporales tradicionales. Esta dimensión separa a la generación más joven (18 años) de otros estratos etarios<sup>24</sup>.

Por el lado afectivo, su participación estrecha lazos, crea nuevos intereses, eleva la autoestima, el sentido de competencia, de eficacia y cohesiona el sentido comunitario; en una palabra, la participación crea ciudadanía tal y como la define Faulks (2000)<sup>25</sup>: "La ciudadanía tiene el papel de entretener lo público y lo privado, lo pasado y lo presente, al self y a los otros, en una relación compleja y siempre cambiante". Ciudadanía como principio articulador de las diferentes posiciones subjetivas, plural y cambiante, donde los proyectos personales se funden

---

<sup>24</sup> En México, en un reciente análisis político, Moreno, Alejandro. 2009. La generación polarizada [abril]. *Este País*, 217.48-51. destaca que 35% de los jóvenes de esta edad siguen las noticias por internet con muy pocas diferencias entre género, a diferencia de sus pares de mayor edad.

<sup>25</sup> Faulks, Keith 2000, *Citizenship*, Londres, Routledge cit. en Monsivais Carrillo, Carlos Alejandro. 2002. Ciudadanía y juventud: Elementos para una articulación conceptual. *Perfiles Latinoamericanos*.157-76.



en los colectivos y la identidad alcanza su dimensión de ser social en el mundo, de sentirse responsable con y entre los otros, al decir de Subirats (2004), sin dejar de reconocer que el sujeto como sede de relaciones estará atravesado siempre por dimensiones antagónicas, de poder y de asunción de riesgos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Bartko, T. (2005). The ABC of engagement in out of school time programs. *New Directions for Youth Development*.109-20.

Bordenave, J. (2002). *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense.

Butler, U., Princeswal, M. y Abreu, R. (2007). *Culturas de Participacao: jovens e suas Percepcoes e práticas de cidadania*. 15. Rio de Janeiro: CIESPI.

Cohen, C. (2006). *African American Youth: Broadening our Understanding of Politics, Civic Engagement and Activism*. vol. 2008: *Youth Activism: A Web Organized by the Social Science Research Council*.

Coles, R. (1986). *The political life of children*. Boston: Atlantic Monthly Press.

Chaskin, R., Baker, S. (2006). *Negotiating among opportunity and constraint. The participation of young people in out -of- school time activities*. Chicago: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago.

D.F., COMITÉ COORDINADOR PARA LA ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO Y PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS DEL DISTRITO FEDERAL -. 2008. *Diagnóstico de derechos humanos del Distrito Federal*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

Del Rio Lugo, N.; Coutu, N. (Coords). (2007). *Jóvenes comprometidos en América*. México: UAM-Xochimilco.

Dudley, R.; Gitelson, A. (2003). Civic Education, Civic Engagement, and Youth Civic Development. *Political Science and Politics*, 36.263-67.

Easton, D.; Dennis, J. (1970). *Children in the political system*. New York: McGraw Hill.

Erikson, E. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton.

-. 2007. *Sociedad y Adolescencia*. México: Siglo XXI.

Flanagan, C.; Sherrod, L. (1998). Youth political development: an introduction. *Journal of Social Issues*, 54.447-56.

Flores Dávila, J. L. (ed.) (2004). *Jóvenes Mexicanos del Siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000. Habitar la Gran Ciudad. Jóvenes en el Distrito Federal*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

García Rojas, F. M. (2007). De joven a joven. *Jóvenes comprometidos en América*, ed. by Norma; Coutu Del Río Lugo, Nathalie, 70-71. México: UAM.

Gimpel, J.; Lay, C.; Schuknecht, J. (2003). *Cultivating democracy: civic environments and political socialization in America*. Washington, D.C.: Brookings Institute.

González Navarro, M.; Garduño Olvera, H. (2006). Cultura política en los jóvenes del Distrito Federal. *Pensando la política. Representación social y cultura política en jóvenes mexicanos* ed. by Marco Antonio González Pérez, 177-216. México: Plaza y Valdés.

Greenstein, F. (1965). *Children and Politics*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.

Hess, R.; Torney, J. (1968). *The development of political attitudes in children*. New York: Doubleday Anchor Books.

IMJ. 2006. *Encuesta Nacional de Juventud 2005. Resultados preliminares*. 23: Instituto Mexicano de la Juventud.

Kirshner, B. (2007). Introduction. *Youth Activism as a Context for Learning and Development*. *American Behavioral Scientist*, 51.367-79.

Mendoza Ascencio, M. (2007). "Nemilis ihuan to Tata" *La vida es sólo una prueba de Dios. Jóvenes comprometidos en América*, ed. by Norma; Coutu Del Río Lugo, Nathalie, 45-54. México: UAM-Xochimilco.

Monsivais Carrillo, C. A. (2002). *Ciudadanía y juventud: Elementos para una articulación conceptual*. *Perfiles Latinoamericanos*.157-76.

-. 2004. *Vislumbrar ciudadanía. Jóvenes y cultura política en la frontera noroeste de México*. Tijuana-México: El Colegio de la Frontera Norte-Plaza y Valdés.

Montenegro, S. (2001). *Jóvenes y cultura política en Nicaragua: La generación de los 90*. Managua Hispamer.

Morales Gil de la Torre, H. (ed.) (2005). *Indicadores para la evaluación del cumplimiento de los derechos fundamentales de las y los jóvenes México: Iniciativas para la identidad y la inclusión* A.C.

Moreno, A. (2009). La generación polarizada [abril]. *Este País*, 217.48-51.

Muñoz Chacón, S. (1998). Políticas hacia la adolescencia y juventud en Costa Rica. *América Central en los noventa: Problemas de juventud*. Ed. by Carlos Guillermo Ramos. San Salvador FLACSO El Salvador.

O'Donoghue, J.; Strobel, K. (2007). Directivity and Freedom. Adult Support of Activism Among Urban Youth. *American Behavioral Scientist*, 51.

Pittnan, K.; Martin, Sh.; Williams, A. (2007). Core Principles for Engaging Young People in Community Change. Washington, D.C.: The forum for Youth Investment; Impact Strategies.

Ramírez, M. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5.243-72.

Ramos, C. G. (1998). Transición, jóvenes y violencia América Central en los noventa: Problemas de juventud. , ed. by Carlos Guillermo Ramos, 189-229. San Salvador FLACSO El Salvador.

SALUD, SECRETARÍA DE. 2006. Informe Nacional sobre Violencia y Salud. México: Secretaría de Salud.

Sanchez-Jankowski, M. (2002). Minority youth and civic engagement: The impact of group relations. *Applied Developmental Science*, 6.237-45.

Sapiro, V. (2004). Not your parent's political socialization: Introduction for a new generation. *Annual Review Political Science* 7.1-23.

Serna, L. (1998). Globalización y participación juvenil: en búsqueda de elementos de reflexión.

Sigel, R. (1969). Learning about politics: a reader in political socialization. New York Random House.

SSA. 2005. Mortalidad en adolescentes. Boletín Médico del Hospital Infantil de México, Vol. 62.225-38.

Subirats, J. (2004). La implicación social ante los retos de la exclusión: UNPAN (United Nations in Public Administration and Finance).

Tonon, G. (2006). Aproximación teórica al estudio de la calidad de vida de los y las jóvenes en el Conurbano bonaerense. Juventud y protagonismo ciudadano, ed. by Graciela Tonon. Buenos Aires: Espacio Editorial.

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

Wolseth, J.; Babb, F. E. (2008). Introduction: Youth and Cultural Politics in Latin America. Latin American Perspectives, 35.3-14.



## **CAPÍTULO CUATRO**

---

### **INFANCIA Y PARTICIPACIÓN INFANTIL.**

#### **La situación de los niños que viven en internamiento en una Casa Hogar de la Ciudad de México\***

Minerva Gómez Plata  
Martha Zanabria Salcedo

### **Introducción**

No podríamos aislar a la niñez del contexto en el que se desenvuelve ni de los actores que la rodean, debido a que la infancia se reviste y se caracteriza por los significados y los símbolos que cada sociedad y cultura le atribuyen. Las concepciones en torno a la infancia varían de acuerdo al establecimiento de estos factores en cada sociedad, grupo o comunidad y en cada momento histórico. Feixa (1996) retomando a Spencer, señala que "la edad ha sido considerada, junto con el sexo, como un principio universal de organización, uno de los aspectos más básico y cruciales de la vida humana" (Feixa,1996, p. 319)<sup>26</sup>.

---

\* El presente artículo es una parte de la investigación más amplia que lleva por título: Infancia y Casa Hogar. La situación de los niños bajo tutela del Estado desde una medida asistencial de internamiento. Dicha investigación constituye el trabajo de tesis que realizó la autora Minerva Gómez Plata para optar al grado de Maestra en Antropología Social, en el Escuela Nacional de Antropología e Historia. México, mediante convenio crediticio para apoyo a estudios de posgrado en la Universidad Autónoma Metropolitana. La investigación se realizó entre septiembre de 2006 y agosto de 2008.

<sup>26</sup> Feixa, C. (1996) retoma un aspecto de relevancia para la presente investigación en torno a la edad y dice que " La ciencia del hombre no sólo ha sido etnocéntrica y androcéntrica, sino que también ha sido adultocéntrica. Pero mientras la crítica relativista y feminista



Por otro lado, la infancia es un grupo social que difícilmente podemos disociar del contexto familiar. Infancia y familia nos remiten a una serie de problemáticas asociadas a esta investigación como son: la situación de fractura y los conflictos relacionados con la dinámica familiar, que suelen derivar hacia la intervención estatal bajo el eje de la asistencia social<sup>27</sup>. Este circuito asistencial que tiene una relación estrecha con el ámbito jurídico, nos dirige a la dinámica de las instituciones que operan bajo el modelo de internamiento y acogen a niños, niñas y adolescentes que por diversas causas han recibido una medida tutelar asistencial a cargo del Estado.

El objetivo del presente artículo es aproximarnos a la permanente exposición de pérdidas y separaciones y al impacto del internamiento en las historias personales desde las voces y narraciones de 25 niños y

---

hace tiempo que ha hecho mella en la consideración de la diversidad cultural, la crítica generacional no ha conseguido todavía deconstruir los estereotipos predominantes sobre los grupos de edad subalternos, percibidos a menudo como preparación al -o como regresión del- modelo adulto. Los estudios sobre infancia, juventud y ancianidad continúan considerándose estudios menores, pese a la creciente relevancia del factor edad en la emergencia de nuevas identidades sociales, algo congruente con el concepto de cultura de la teoría social contemporánea".

<sup>27</sup> Para R. Reygadas (1998, pp. 6-7), la asistencia al igual que la promoción, "son dos conjuntos de prácticas sociales de grupos de profesionales referidos al análisis y enfrentamiento de la pobreza, dos conceptos que se han definido y evolucionado en sus principales características a partir de las interrelaciones entre diversos actores de la sociedad civil y de la sociedad política. (...) Son instituciones que se refieren a vínculos complejos de relaciones transversales o implicacionales entre sujetos de la sociedad civil y de la sociedad política. Estos vínculos se concretan en diferentes imaginarios sociales, en distintas intencionalidades, en la búsqueda de la hegemonía para establecer una dirección intelectual y moral, en la forma de consensos sociales, ya sea a través de discursos, principios, valores y normas, ya sea a través de prácticas sociales o de formas institucionalizadas de acción en diversos terrenos.

Los sujetos de la asistencia y de la promoción practican una forma de acción o intervención de unos sujetos frente a otros, con los que se relacionan a través de diversos problemas, temáticas, propuestas y metodologías, generando en la práctica social misma, determinadas

niñas que participan en un taller de cuentos que marcan dos mundos: el de afuera y el de adentro. Esta es una construcción de historias que hace visible las características de los vínculos. Es importante subrayar que este trabajo intenta mostrar cómo mediante las expresiones narrativas de los cuentos e historias, los niños dan cuenta de sus deseos, temores, sueños; todo ello como parte del universo subjetivo que es necesario escuchar, considerar y atender dentro de un modelo asilar, y los efectos en la vida de los niños. Intentamos subrayar la importancia de proponer espacios de expresión donde los niños puedan ejercitar su participación y hacer que su voz sea considerada en las circunstancias de vida que les involucra.

Retomando las palabras de Carli (1997): "Es precisamente el carácter sacralizado de determinado modelo de niñez socio-históricamente específico el que nos impulsa a ahondar en este tema, más aún en la actualidad, cuando los grandes relatos de la modernidad que constituyeron al niño como objeto/sujeto del dispositivo escolar y del dispositivo psicoanalítico han entrado en crisis" (Szulc, 2006, p. 25).

Se agrega también el dispositivo jurídico, relacionado de manera directa con la situación de tutela, pues inscribe a la infancia como un bien a cargo de otro "adulto" que lo representa y lo tutela. Lo que deriva en una incapacidad de tipo jurídica que determinará la concepción tanto social como cultural que se construye sobre la infancia (García, 1998).

Las preguntas que orientan este artículo son: ¿Cómo se presenta la medida tutelar desde la vida cotidiana de la Casa Hogar? ¿Cuáles son

---

prioridades y exclusiones. (...) Se diferencian entre sí por la forma como ven, explican y analizan las causas de la pobreza y de la existencia de los pobres, y a partir de ahí plantean la misión y el proyecto con el que delimitan sus objetivos, definen los sujetos con quienes trabajar, establecen las relaciones prioritarias a desplegar, así como las estrategias y métodos a seguir, y concretan sus trabajo a través de centros, programas y acciones diversas".

las circunstancias de socialización y de relación que prevalecen dentro de la Casa Hogar? ¿Cómo podemos aproximarnos a niños y niñas que están bajo una medida tutelar y que han tenido una experiencia de desamparo?

## **1. Antropología e infancia**

Andrea Szulc (2006, p. 28) subraya que es necesario problematizar a la niñez desde la antropología, pues uno de sus principales aportes es desnaturalizar lo ya dado; es necesario considerar a la niñez como una construcción social y replantear las nociones de sentido común que la rodean. El interés por conocer la situación de niños y niñas que han ingresado a una Casa Hogar, responde al desconocimiento que tenemos, por un lado, de las propuestas de asistencia social y de las transformaciones en las políticas asistenciales, pero, sobre todo, del impacto de éstas en las poblaciones atendidas; por lo que es importante conocer estos espacios de atención a la infancia y hacer visible el valor y las posibilidades que cualquier niño o niña tiene a pesar de las circunstancias vividas.

Por ello, la promoción de la participación infantil en espacios de internamiento, es un eje central para la construcción de autonomía, el fortalecimiento de los lazos sociales y la solidaridad entre los pares.

Sin embargo, la asistencia social en México surgió como parte de las acciones de caridad y de ayuda que se plantearon con los objetivos de educar, corregir y controlar los efectos de la pauperización. Con este fin se encerraba a los menores abandonados, a los hombres y mujeres indigentes, y a los menores delincuentes se les llevaba a la correccional. Se buscaba que en los asilos, hospicios o albergues los sujetos encontraran las conductas y hábitos del trabajo, la moralidad y

el sentido de responsabilidad sobre ellos mismos y sus familias (Carrera, 1998).

Los antecedentes históricos de los centros de internamiento asistenciales derivan de los modelos tutelares y de la doctrina de la situación irregular, que ubica a los menores en desamparo o en conflicto social como peligrosos (García, 1998). Esta peligrosidad se convierte en el centro de atención y por lo tanto se busca corregir "desde patrones asistenciales de carácter custodial" (Commelles, 1996, p. 178).

Hay que señalar que no vamos a profundizar sobre el debate de la asistencia social, pero sí es un elemento importante y un referente para el tema que abordamos, pues la atención a la infancia en desamparo se encuentra en el marco de las políticas de asistencia social.

## **2. Tutela e internamiento**

*Existen también nuevas formas de gestión de los riesgos y de las poblaciones con nivel de riesgo en las cuales la conjura del peligro no se hace mediante el enfrentamiento directo o la segregación brutal, sino por una marginación de los individuos que pasa por la negación de su calidad de sujeto y por la destrucción de su historia. Robert Castel*

Consideramos el internamiento como una situación que, al ser parte de la vida social, produce un contexto de relaciones dentro y fuera de la institución, expresando los valores y normas que determinan esas relaciones no sólo dentro de la Casa Hogar, sino como expresiones de determinadas relaciones en diversos grupos sociales.

A pesar de que diversos estudios<sup>28</sup> hablan de los efectos negativos del internamiento, esta medida prevalece por encima de otras alternativas de atención. En México no se ha trabajado de manera profunda sobre el impacto del internamiento en la vida de los sujetos que han vivido en casas hogar, albergues o internados.

Según Goffman (1972), se denomina internados a "establecimientos sociales -o instituciones en el sentido corriente de la palabra- a sitios tales como habitaciones, conjuntos de habitaciones, edificios o plantas industriales, donde se desarrolla regularmente determinada actividad. (...). Ciertas instituciones proveen el lugar para actividades que presuntamente confieren al individuo su status social. (...). Toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio; tiene, en síntesis, tendencias absorbentes"<sup>29</sup> (Goffman, 1972, p. 17-18).

El proceso de internamiento supone una modificación de vida; un cambio en términos de socialización, cultura, educación, hábitos y costumbres, para los niños y las niñas que ingresan a una Casa Hogar. En general podemos observar que se concibe el internamiento como un espacio donde la vigilancia y el castigo son la medida de atención y aunque no son niños, niñas y adolescentes bajo una medida tutelar penal, se encuentran en el contexto de la noción del individuo "en peligro"<sup>30</sup> y, como dice Foucault (1978, p. 256), la condición de internación "permite establecer un sistema de causalidad a la escala

---

<sup>28</sup> Ponce, G. (2002), Erosa, H. (2000), Pinheiro, P. (2006), Ferrari, M., et al. (2002), Luna, M. (2005).

<sup>29</sup> En su obra *Internados*, Goffman desarrolla las características de los establecimientos que define como instituciones totales. En el caso de los niños que viven en Casas Hogar, podemos ubicarlos en aquellas "instituciones erigidas para cuidar de las personas que parecen ser a la vez incapaces e inofensivas: son los hogares para ciegos, ancianos, huérfanos e indigentes...".

de biografía entera y dictar un veredicto de castigo-corrección"<sup>31</sup>, tal como ocurre en las instituciones totales.

Ahora, pasando al aspecto de la tutela, desde el ámbito jurídico se entiende por tutela: a "la guarda de personas y bienes de los que no estando sujetos a patria potestad tienen incapacidad natural y legal, o solamente la segunda para gobernarse por sí mismos. La tutela puede también tener por objeto la representación interina o provisional de las niñas, niños y personas con discapacidad en casos especiales que determina la ley"<sup>32</sup>.

Bajo este concepto, se enmarca la visión positivista que, como afirma Erosa, ofrece dos vertientes "que responden a una suerte de doble discurso que se mantiene a lo largo de todo este cuerpo legal: a) la tutela vinculada al concepto de compasión y de protección y b) la tutela vinculada al concepto de defensa social, es decir, al control". (2000, p. 139). Para este autor, la influencia positivista aparece cuando se ubica el abandono como una etapa de predelinuencia y el resultado de esta conceptualización es el tratamiento indiferenciado que se le da al infractor, esto como consecuencia de una confusión y el

---

<sup>30</sup> Para Muel (1981, pp. 124 - 126) esta noción tiene estrecha relación con la de infancia anormal y alude a la conformación de las instituciones que atenderán a "la 'infancia inadaptada' señalando un proceso de institucionalización de un aparato de control simbólico a finales del siglo XIX. (...) El movimiento a favor de la infancia anormal, tanto a nivel de los individuos que lo reivindican como al de las instituciones que lo fijan, no puede ser asilado de un movimiento más amplio que se refiere a la 'infancia en peligro' (la higiene contra la leche contaminada, la moral contra la calle contaminante, el patronato contra la debilidad de los padres y la delincuencia)".

<sup>31</sup> Foucault, Michel (1978), *Vigilar y castigar*, S.XXI, México 1978, pag. 256.

<sup>32</sup> "La Patria Potestad es cuando la ley confiere a los padres autoridad jurídica sobre la persona y los bienes de los hijos" esta información se puede consultar en área jurídica del DIF-DF o consultar <http://www.dif.df.gob.mx/juridico/patriap.html>. Fecha de consulta, 22 de junio de 2007.

desconocimiento de saberes poco desarrollados desde la sociología, la criminología o la semiótica, entre otros, en el momento de la sanción tutelar (penal o asistencial).

El tema de tutela merece un abordaje profundo, pero por ahora, nos interesa subrayar su definición y cómo a partir de ésta se sitúa a la infancia en una posición subalterna al adulto que la representa. El adulto tiene la patria potestad del menor, cuando hay ausencia de esta figura los niños y las niñas se encuentran en incapacidad legal, de ahí que el Estado sea quien se haga cargo de su tutela y guarda.

### **3. Contexto institucional**

En México, las niñas y los niños que son atendidos desde la asistencia social, recorren un trayecto que involucra en muchos casos diversas instituciones como: el Ministerio Público, los Juzgados de lo Familiar, los Consejos Tutelares Locales, los Albergues o Casas-Hogares, tanto de organizaciones sociales o civiles como de instituciones de asistencia privada (IAP), y religiosas que atienden situaciones de riesgo o desamparo social.

El perfil y los requisitos de niñas, niños y adolescentes que se encuentran atendidos en estos centros se refieren a "que hayan sido víctimas por abandono, maltrato físico o psicológico, rechazo familiar, abuso sexual o daño biopsicosocial, cuyas características puedan ser superadas bajo una atención integral"<sup>33</sup>. Se ofrece un programa de protección temporal, dirigido a familias que no tienen empleo, a otras que no tienen vivienda, o a aquellas que no cuentan con apoyo familiar. También ingresan hijos de padres que están privados de su libertad.

---

<sup>33</sup> Ibidem

Como puede verse, el contexto social que rodea a estos infantes se encuentra ligado a la pobreza, a la marginación y a la exclusión social<sup>34</sup>. Además, la referencia a la población en desamparo siempre estará asociada a una diversidad de problemáticas sociales.

En 1977 se creó por decreto presidencial el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), como la institución a cargo de los programas gubernamentales en materia de asistencia social y, en general, de las acciones a favor del bienestar de las familias mexicanas.

La presente investigación se realizó en las instalaciones del "Centro Amanecer" del SNDIF en la Ciudad de México. Esta Casa Hogar inició operaciones en octubre de 2006. Para lograr abrir el espacio de

---

<sup>34</sup> Para Moreno (2001) a partir del análisis y estudio de las desigualdades sociales se desarrolla el término de exclusión social. Cita a Tezanos (1999) pues enumera tres bloques de conceptos relacionados con la exclusión social: 1º Engloba conceptos referidos a vivencias sociales que implican apartamiento de los estándares sociales, de la cultura o del modo de comportarse. Aquí incluye la desviación social, la marginación o la segregación. 2º Conceptos situados en un ámbito económico, carencia de recursos o pobreza. 3º La problemática de la alienación, hombres extraños y ajenos a la sociedad. Entonces el concepto de exclusión social recoge en una nueva síntesis elementos de los tres bloques de conceptos, con una dimensión cultural económica y a la vez una dimensión relacionada con la problemática del trabajo como mecanismo fundamental de inserción social.

"El término exclusión social refiere a las personas que se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen una ciudadanía social plena" En los años 70, en Francia, la exclusión se comprendía a partir de 3 aspectos: 1.- marginalidad respecto de las pautas de vida común. 2.- la desprotección del sistema general de seguridad social. 3.- la dependencia "graciable" de la asistencia social del Estado. Aspectos que se utilizan en ámbitos técnicos, políticos y públicos para referirse a grupos con las características antes señaladas.

La marginalidad es situarse fuera de lo instituido, quedar excluido del sistema. Exclusión es la acción de expulsar. Ambas producen aislamiento social. La marginación es desigualdad frente al resto de la sociedad y además de las características de exclusión, presenta estigmatización social. Véase Moreno, 2001, pp. 76, 77 7 89).



investigación en la Casa Amanecer se requirieron diversas acciones de gestión con las autoridades de la Dirección General de Rehabilitación y Asistencia Social de la misma dependencia gubernamental SNDIF.

Trabajamos una vez por semana con tres grupos: el grupo 3 conformado por 9 niños, entre los 10 y 13 años; el grupo 2 con 9 niños entre los 9 y 11 años de edad (uno de ellos no trabajó en el taller porque iba a clases en la tarde); y el grupo 1 con 7 niños entre los 8 y 9 años (uno de ellos con 10 años de edad con problemas de lenguaje).

## **4. Metodología**

El período de campo de la presente investigación buscó promover la expresión y la construcción de espacios de participación de niños y niñas, a través de un taller en el que se promovió el arte y la creatividad; fue una propuesta centrada en lo colectivo y grupal, intentando generar la confianza para compartir el diálogo, el aprendizaje, la creatividad y la imaginación.

Entendemos por participación infantil "el compartir con los otros miembros del grupo decisiones que tienen que ver con nuestra propia vida y la de la sociedad a la que pertenecemos" (Corona y Morfin, 2001, p. 37). La participación infantil se nutre desde la interacción social, en la experiencia con la otredad, al ser parte de un grupo en las relaciones cotidianas. Según Lansdown (2008), la participación se aprende participando.

El proceso de consulta infantil se centró sobre los aspectos de vida cotidiana y las preocupaciones que surgen dentro de la Casa Hogar. El trabajo etnográfico fue la senda principal, en el que la observación y la descripción de diversas situaciones y actores, nos brindaron

información valiosa sobre las actividades de la Casa-Hogar y de las personas que trabajan en el centro. El diálogo y la interacción con la comunidad del Centro Amanecer fue la veta más importante de información sobre este espacio social.

El método cualitativo como un proceso de reflexión continuo que intenta repensar la situación o condición de otredad, permitió la relación entre personas que comparten un tiempo de estudio. El aprendizaje fue en doble vía, pues quien investiga es transformado en el contacto con un mundo distinto al suyo, pero al mismo tiempo mantiene su pregunta por el contexto cultural y social al que pertenece, se interroga por las situaciones de vida de otros y construye un proceso de cognición en esa aproximación. No hay posibilidad de comprensión sin el trabajo directo con las personas, en la aproximación con los símbolos y significados de su mundo. Galindo nos dice que "la etnografía queda como oficio descriptivo, fino y potente, que hace confluir subjetividad y objetividad en el estar entre extraños y en el relato a conocidos y desconocidos (...) es la gran perspectiva descriptiva del catálogo posible de métodos de investigación social" (1998, p. 65).

Partimos del planteamiento antropológico que subraya la importancia de 'estar' en contacto directo con los actores a quienes intentamos conocer y que forman parte de una comunidad, de una institución, de un espacio social. Como señala Corona, en muchos estudios antropológicos, las voces y los testimonios de los niños aparecen muy pocas veces, "no son considerados como sujetos culturales o como participantes dignos de ser tomados en cuenta" (2008, p. 14).

En el taller se realizaron actividades mediante el dibujo, el modelado, las actividades manuales, la narración de cuentos, derivando en un espacio donde los chicos esperaban conocer diferentes temas sobre los que realizaban dibujos.

Para Dolto, los dibujos, modelados o actividades "están destinados a ser hablados" (1984, p. 25), son medios a través de los cuales los niños se expresan verdaderamente, volcando su mundo interno y externo, entretejiéndolo con los personajes, los colores y las situaciones que plasman en cada una de sus creaciones. Estas producciones desde el taller visibilizaron las preocupaciones y problemas de los niños. Su voz sin duda puede ser una vía de acceso al cambio.

## 5. Los niños

El trabajo de campo se centró de manera importante en las actividades realizadas en el taller con los niños. Constituyó un reto el lograr la aproximación a los chicos, conocerlos, ganar su confianza, aprender a escucharlos y a reflexionar sobre lo qué decían y cómo lo decían. Fue un proceso en el que se fueron apropiando del espacio del taller; la construcción o la invención de historias nos acercó a su imaginación, a sus temores, a sus enojos, a sus preocupaciones, a sus ilusiones y gustos.

En este apartado vamos a presentar el material discursivo que se produjo durante el taller en tres tipos de narraciones: a) terror; b) agresiones y violencia; c) soñar y dormir. Consideramos que a partir de la voz de los niños nos aproximamos a las circunstancias de la medida tutelar y reflexionamos desde estas áreas sobre el impacto en la vida emocional y los procesos de socialización que genera la tutela.

*Soy un cacahuete, si, cacahuete, cacahuete. Todos somos cacahuates, cacahuates. Aquí hay plantas que espinan, es el jardín, aquí están las polís, ahí duermen las polís. Aquí hay los salones, las cosas, ahí están las cosas.*

*Yo como tanta gente puedo estar viendo, como esta casa... cada día más. Yo tengo tantos días.... Aquí están los salones de tareas.*

Las primeras sesiones trabajamos en medio del caos: gritos, pleitos, algunos cantaban con la música de la grabadora, otros se subían a las sillas, otros paseaban en el salón con sus patines del diablo. Algunos nos veían y se volteaban indiferentes a nuestras palabras. Los cuentos y el dibujo fueron atrapando su atención y la ansiedad comenzó a bajar en todos, incluyéndonos.

En las primeras sesiones, la voz de quien coordinaba tenía que estar en un tono mayor a los gritos, a pesar de que muchos de los niños nos ignoraban. El taller fue un tiempo-espacio en el que se desplegaron sus personalidades, sus gustos, sus intereses. No fue fácil sostener ese espacio; los niños siempre fueron espontáneos y sinceros en su forma de ser, expresándose libremente en cada producción que realizaban.

Algunas de sus expresiones dan cuenta de ello:

*vamos a dibujar... no me gusta, me aburro*  
*Mira, no puedo... no soy bueno*  
*No me sale...lo voy a tirar.... adiós.*

Por fortuna, algunos de ellos mostraron mayor disposición para trabajar y realizaron las actividades poniendo su mejor esfuerzo. El taller los fue atrayendo hasta que llegó el momento en que se integraron a trabajar en grupos o simplemente no querían salir del salón al terminar su turno.

### **a) Narraciones de terror**

*Ben Diez mató a un señor y el señor sintió feo, resucitó y mata a Ben Diez y Ben Diez resucitó y rapó al señor y lo dejó calvo. El señor se llama Saúl y le cortó la cabeza y lo agarró de Basket ball la cabeza y anotó muchas canastas con esa cabeza, estaba muy lisita y muy calvito.*

*Agarra la cabeza del Saúl y el señor con un machete la mata y la parte en muchas partes y se le sale el cerebro.*

*Saúl mató a Raymundo, no, no, no Mario mató a Saúl y Mario se quedó con el cerebro para hacer todo tipo de experimentos.*

*Empezó a construir clones, era un genio, era un tipo genio, era un clonista de humanos. El cerebro se lo empezó a pasar a muchos animales y empezó a quitar, bueno le puso un cerebro. Primero hizo un experimento a ver si funcionaba y se lo puso a un animal y vio que funcionaba para hacer maldad, entonces juntó varios cerebros y se los puso a varios animales y creó un fenómeno que mató a todos los fenómenos que había creado, excepto a uno que lo mató a él. Él se llamaba Mario y eso ocurrió en Filipinas en un callejón oscuro y después cayó un marciano del espacio y peleó contra un depredador y se unieron y se formaron en un Héctor... le salió la cabeza de Chayote y empezaron a matar a la gente buena de EU y los marcianos eran de México declararon que ya ni les deben nada y los mataron... fin.*

*Todas las brujas del mundo usan el pito poción. Todas las brujas del mundo usan la misma poción, como ese inepto que se llama pulga pulgoso porque se pone de culo, es un pinche extraterrestre verdad, sí, sí y qué y el pene se aparece en el cuarto bien peludo, bien peludo, bien peludo y abajo del camión se aparece..... y eso a mí no me importa, chinga tu madre y eso a mí no me importa, atrévete y te cojo a tu madre... chinga tu madre.*

La primera narración fue realizada de manera grupal. Las demás narraciones fueron grabadas por los niños cuando se apropiaron de la grabadora y se colocaron en un rincón para expresar individualmente lo que en ese momento querían compartir. Las historias de terror tal vez sean una manera de manejar el miedo y la inseguridad. En cualquier niño prevalece una ambivalencia ante lo terrorífico: por un lado, el miedo y, por el otro, la valentía. Se busca enfrentar lo ominoso, retarlo de manera divertida. Es un acto de fuerza y de poder confrontar la soledad, la oscuridad y el temor a ser agredido.

En el caso de los niños de la Casa Hogar, sus historias de terror hablan de situaciones que no sólo son parte de su imaginación sino de hechos reales de violencia y agresión que algunos de ellos han vivido. Pero también puede ser una manera de elaborar las separaciones y el miedo a la indefensión, al abandono. Probablemente es enfrentar el aislamiento con el mundo externo, particularmente de su núcleo familiar. La situación de duelo por los cambios de vida, sin duda, están presentes en los niños; los miedos e inseguridades se hacen patentes en las narraciones anteriores.

Ante las brujas, Chucky, la llorona, la niña del aro, los asesinos, los fenómenos y las presencias que persiguen y atemorizan es necesario apelar al insulto, mofarse de ellas para ver si en ese acto se pueden difuminar, desaparecer.

También podemos percibir en las historias de misterio y terror, la estela del abuso sexual. El miedo al hecho del abuso sexual es permanente. En ocasiones aparece como historia de terror; en otras como canción, como cuento, como broma, como burla a alguno de sus compañeros. Como una humillación o como algo divertido del que se ríen todos. Aún cuando el tema de la sexualidad y el abuso es un aspecto insistente, queremos aclarar que antes de entrar en contacto con los niños, este tema no había sido considerado como parte de los aspectos a abordar en el taller.

¿Puede hablarnos todo ello de cómo los niños viven el universo sexual y cómo construyen su sexualidad? Podemos preguntarnos también por el tipo de interacciones que entablan con su medio familiar y social o pensar en profundizar sobre la relación que se establece entre el maltrato y la sexualidad.

Lo que surge como reflexión, es la manera como el tema del abuso sexual se hace presente en sus pláticas, en sus juegos, en sus bromas;

lo que nos hace pensar que apropiarse del tema de la sexualidad es una necesidad relevante para los niños, pues plantean un cuestionamiento directo sobre su origen, sobre la manera en que llegaron al mundo, sobre el amor, sobre lo erótico.

Más que establecer una sanción por este tipo de inquietudes, consideramos que los niños deben tener la posibilidad de contar con un espacio en el que puedan darles significado y ponerles palabras a las inquietudes sobre su cuerpo, sobre el abuso, sobre el acto sexual, sobre las relaciones íntimas entre los sujetos.

El uso frecuente de groserías, insultos y albures, no debería soslayarse. Quizás nos dé alguna pista sobre el peso que este tipo de lenguaje tiene en la comunicación de los adultos con los niños y posteriormente entre los mismos niños. En las diversas grabaciones y en la interacción dentro del taller, las groserías se presentaban en muchos momentos, pero cobraban fuerza en momentos de enojo, como expresiones de poder de unos a otros, con una intención de destrucción hacia quien motivaba el pleito o la discusión. Varios momentos de furia desencadenaron en golpes entre los niños, pudiendo observarse que el monto de enojo y violencia era elevado.

Quizás sean expresiones de violencia y agresión que van más allá del contexto institucional, para ser parte de un modo de relación cada día más común en nuestra época, que se exagera en la cotidianidad de la Casa Hogar, pues hay que lidiar con los intereses de otros 24 compañeros con los que se convive dentro del centro; además de las demandas que los niños reciben del personal que está a su cargo. Una convivencia que resulta difícil como en muchas otras relaciones humanas, pero que muestra sus particularidades.

## b) Agresiones y violencia

En el taller se presentaron momentos de interacción muy agresivos entre los niños. Por lo general, se identifican con lo ominoso, lo cruel, lo maligno, lo insensible, quizá como un escudo que protege sus emociones. Identificarse con lo cruel e insensible parecía darles un lugar en el grupo, como una manera de no dejarse de nadie y de defenderse sin sentir compasión.

Con respecto a las relaciones con sus pares, hablaron poco sobre quiénes eran sus amigos y cuando preguntábamos, señalaban a uno o dos como sus más cercanos camaradas. Pero, sobre todo, expresaban el desagrado que sentían por ciertos niños.

- *¿Quiénes son tus amigos Braulio?*
- *nadie*
- *nadie - dicen los demás niños- si jugamos con él, luego luego\* empieza a llorar y es envidioso*
- *jajaj luego nadie le habla porque es mentiroso*
- *además cuando traes algo sólo se junta por lo que traes.*

*\* expresión coloquial que al reiterarse significa que ocurre en un lapso breve de tiempo.*

Observamos cómo este niño era insultado o golpeado por sus compañeros, y en varias ocasiones intervenimos pidiendo respeto hacia Braulio<sup>35</sup>, pero de inmediato se expresaban acusaciones y quejas contra él. En una ocasión, una de nuestras compañeras, recibió insultos de un niño que quería golpear a Braulio, quien dijo lo siguiente:

- Tu qué... pinche ruca, no me estoy metiendo contigo, a ti no te estoy haciendo nada.*
- *No me insultes Camilo, yo a ti nunca te he faltado al respeto, mucho menos*

---

<sup>35</sup> Es importante señalar que los nombres tanto del personal como de los niños han sido cambiados por respeto a su identidad.



*insultado*

- *Pues no te metas*

- *Sí me meto, porque estás agrediendo a un compañero y no podemos trabajar así*

- *Sí, pero tú no sabes lo que el pinche gordo hace*

- *En el momento que vea que él te está agrediendo también intervendré.*

- *Es que estamos como responsables de ustedes cuando están en el taller le dice Martha.*

Camilo se veía muy molesto, pero regresó a sentarse para continuar con su dibujo. Nos quedamos callados un buen rato, y después inició la conversación como si nada hubiera pasado. Braulio, Bernardo, Humberto, Héctor, Cuauhtémoc y Darío forman el grupo de los niños rechazados por sus compañeros. Las siguientes expresiones dan cuenta de esta situación:

*Este Humberto tiene el cabello bien feo. Éste es Clemente bien pelón, es el más puto de los putos, ese puto no me gana a pelear*

*Tú no eres un amigo, eres una caca embarrada en un papel (risas)*

*Eres mi vida, mi casa, mi cantina, mi casa podrida*

*En un baño un pene atorado, dame un pene para tu culito*

*A Marco se lo violaron y a mí también y a Clemente*

*Es un rey y Roy también es un rey y Braulio es un pendejo y Reynaldo es un rey, fin de la transmisión.*

Los niños tienen momentos intermitentes de convivencia pacífica y agresiva, de paz y de hostilidad. En sus momentos libres organizan juegos de fútbol, hacen refugios o casas en el patio, juegan con la tierra, con las canicas y, a pesar de los enojos y hostilidades, viven de manera intensa cada momento; algunos se integran a los juegos, otros se aíslan. Algunos roles cambian y los que se aislaron en algún momento, se integran en otro.

También observamos que algunos roles eran rígidos; por ejemplo, en la interacción con los niños señalados por el personal de la Casa Hogar como problemáticos: Braulio, Bernardo, Luis Diego, Humberto, Cuauhtémoc, había intolerancia de parte de sus compañeros, siendo objeto de insultos y de agresiones. Estos niños fueron muy cercanos en el proceso de trabajo en el taller, encontrando un espacio que los incluía, en el que participaban y en el que se expresaban. Ellos son los protagonistas de un número importante de grabaciones.

El proceso grupal fue una vertiente relevante para el trabajo con los niños del Centro Amanecer. Al decir de Kaës:

*"La grupalidad es el soporte del sentimiento de pertenencia; en el principio de toda vida colectiva, sostiene sus funciones iniciáticas; el grupo instituye y administra los ritos de pasaje de un estado a otro: de la naturaleza a la cultura, del nacimiento a la muerte, de la indiferenciación a la diferenciación sexual, de una generación a otra. Sostiene también sus funciones terapéuticas: el grupo es terapéutico porque es el lugar de la reunificación interna, el lugar del sentido y el lugar del vínculo, el acuerdo recobrado entre el sueño y el mito. El grupo juega un papel intermediario decisivo en las relaciones y los movimientos de equilibrio y de transformación que afectan a la sociedad en las diversas dimensiones de su organización social, cultural, económica y política. Obtiene de esas funciones intermediarias su valor de instrumento de la socialización, en la medida en que se asegura la continuidad y el pasaje entre el grupo primario (la familia), los grupos secundarios (grupos de pares, grupos de aprendizaje, grupos de presión) y el cuerpo social. Es en esos grupos donde se establecen y transmiten los contratos que organizan los saberes comunes, los ideales compartidos, los sistemas de defensa y de protección mutuos." (Kaës, 1999, p. 13 - 14).*

### **c) Soñar y dormir**

*Yo me despierto y me despierto  
Soy bonito, soy fuerte y... además Minerva es buena, no sé si Minerva usa lentes o no pero tal vez sí puede usarlos o no. Yo hago siempre corazones*

*bonitos con alas, no son muy lindos pero son bonitos, pero no importa, y además dibujo muy bien nadie me puede.... (se acaba grabación).*

El soñar y el dormir son aspectos importantes para los niños, pues ellos comentaron que dormían con un ojo por los ruidos que siempre había en la noche. Decían tener sueño, bostezaban constantemente o presentaban ojeras.

Esta inquietud la compartimos en la sesión que tuvimos con los cuatro orientadores del turno vespertino y la jefa de orientadores. En esa ocasión, nos enteramos de que los niños no tienen un sueño tranquilo; hay quienes se levantan dormidos, hablan, se mecen, se mueven muy inquietos. Los orientadores del turno nocturno tienen que vigilar que no se caigan al piso. En fin, surge un tema que cobra una gran relevancia.

*Anoche Carlos se levantó, se rasca... los ojos medio abiertos. Aparenta que está despierto pero está dormido. Muchos de mi cuarto se retuercen, la orientadora le dijo a Carlos que se acostara y lo tapó.*

Los miedos y preocupaciones que prevalecen cuando cae la noche, hacen presente el espectro del abuso sexual, aunque también se enlazan sus anhelos, sus proyectos y la esperanza de que alguien valore que son capaces de dar o hacer cosas buenas o bonitas. En sus cuentos y narraciones es reiterado el enfrentamiento con algún ser maligno o algún extraterrestre. Siempre hay que librar la batalla ante los miedos e inseguridades.

- ¿Ustedes descansan? ¿Duermen profundamente?

- no

- ¡ah no! yo no, porque a veces me preocupo en algo, me altera así preocupado, pero no duermo,

- ¿como qué te preocupa?

- que Chucky se va a aparecer

*Yo tuve una pesadilla horrible, soñé bien gacho  
Yo soñé que quería ir al baño y sí me hice del baño en la cama  
Yo cuando soñé que estaba volando, me caí de la cama  
Me gusta soñar con mi familia  
Yo he soñado ser piloto  
Yo soñé como una ciudad como la leyenda y veo a Reynaldo y como que  
alguien lo jala al bote de basura, y soñé que empezaban a matar a la gente  
y veía un carro y me perseguía Chucky y no me dejaba de perseguir.  
Yo duermo con un ojo abierto.*

La falta de descanso tiene que ver con las preocupaciones que los niños guardan en su interior, manifestándose en la persecución, la muerte, la desaparición o el enfrentamiento con personajes diabólicos.

Este proceso nos da alguna pista sobre lo que está pasando con la vida emocional de los niños. Se observa que gran parte de sus inquietudes y ansiedades por conocer, cuestionar y plasmar historias tiene enlace con lo que no se ha significado en su vida. Es como una demanda de querer comprender el mundo, vivirlo intensamente momento tras momento. Sobre todo, es el intento de darle sentido a lo que les rodea, en un espacio donde no se habla de su historia.

La institución es quien tiene la información sobre los expedientes de los niños, y siempre se percibió la dificultad para hablar o nombrar 'algo' en relación a la historia de vida de alguno de ellos. Sin embargo, el personal llegó a compartir información de manera general; por ejemplo, el antecedente de abuso sexual en algunos niños.

Para finalizar este apartado, queremos señalar la importancia de que los niños se apropien de su historia, sin censuras. Generar espacios de expresión para ellos y con ellos apunta, de manera valiosa, a que puedan sentir confianza para hablar y afrontar sus miedos. Si esto no se sigue promoviendo, es muy difícil llegar a la apropiación de la historia,

sobre todo en términos de autonomía y de vida independiente, cuando los niños egresen de los centros.

## **Reflexiones finales**

### **La situación de la infancia bajo tutela estatal**

- Si los objetivos de la institución de protección, de la institución tutelar y de la asistencia social coinciden con las circunstancias de vida de los niños, entonces podríamos decir que la asistencia social en México puede incidir en sus sueños, sus temores, sus angustias, aliviar el dolor de la separación y la pérdida del cuidado parental; pero no en términos materiales, pues esos están cubiertos. El asunto más importante son los vacíos que la medida tutelar inscribe a nivel de historia. Los hechos de maltrato, específicamente de abuso, de abandono o de desamparo, parecen quedar sin atenderse, pues el universo subjetivo de los niños plantea constantemente desde los cuentos, los dibujos, los sueños, las canciones y las narraciones, una pregunta por las pérdidas, por el miedo y por la vida.
- La construcción como seres humanos depende de muchos aspectos, pero el punto de anclaje afectivo, de amor, de contacto corporal, de vínculo y de interrogantes sobre lo que ha pasado con ellos, está presente en cada una de sus expresiones. Prueba de ello es la plasticidad y la forma tan creativa de mostrar lo no simbolizado, lo no hablado. Lo que ha quedado como dice Volnovich (1999) en la complicidad del silencio: la experiencia de violencia social y estructural que los ha rodeado. Promover espacios de expresión y de consulta sobre su situación, nos permite dar cuenta de los procesos subjetivos presentes en los niños.

- La historia no dicha, la palabra silenciada, el diario vivir, se encontró con un espacio que posibilitó el reconocimiento de los niños como sujetos con derecho a opinar sobre lo que les acontece en su vida cotidiana, lo que les preocupa y lo que anhelan. Queda la posibilidad de cambio que se vislumbra como reto, en el que la fuerza de la palabra abre un sendero ante un mundo adulto que se va transformando gradualmente y que oye los gritos, lamentos, enojos y mensajes de los niños en tutela del Estado iniciando una escucha que se reclama como necesaria.
- Romper con el marco rígido que suprimía las voces de los niños y que las consideraba "ridículas", "poco interesantes para los demás", "íntimas" o "tontas", abre un espacio nuevo de intercambio entre pares y con los adultos de la Casa Hogar bajo una perspectiva diferente, de diálogo y de confianza.
- Después de estos meses de interacción, los niños nos hicieron atravesar diferentes pruebas, a manera de rituales, en las que ellos valoraron si podían o no confiar en nosotros. Las expresiones de afecto estuvieron presentes, también las de odio. Los niños demandaron de alguien que hiciera una función de soporte a su mundo de emociones; esta función no fue nada sencilla y hay que incidir en ella para poder encontrarlos, para poder sentirlos.
- Las circunstancias de vida inscritas en un expediente no sólo clínico, sino legal, han dejado huellas en la vida de estos niños. Conocer las circunstancias previas a la medida tutelar asistencial es un interrogante que todavía falta por responder. Pues no sólo se trata de la historia particular de cada uno de los niños, sino que estamos hablando de la historia de las familias que, aunque no están presentes de manera física, habitan los pensamientos, sentimientos, sueños, pesadillas, canciones, dibujos y narraciones de los niños del Centro Amanecer.

- El internamiento como medida de atención al desamparo o a la desventaja social en nuestro país, es una medida común o central en el sistema de protección hacia los grupos vulnerables. En ese sentido es muy importante seguir conociendo la labor de estas instituciones, pues su incidencia sigue estando presente en estas poblaciones. La modalidad de internamiento, como medida de protección a la infancia en desamparo, es un tipo de intervención ante circunstancias adversas para los niños, niñas y adolescentes; pero en el marco de un sistema de protección, los niños deberían tener otras alternativas de guarda, además de la institucionalización. El internamiento podría estar articulado con muchas otras acciones de intervención, además de la adopción, como último recurso.
- En la Convención de los Derechos del Niño, se señaló la importancia de que los niños preserven sus vínculos familiares, ya sea con la familia nuclear o con la extensa. La atención debería apuntar en la mayoría de los casos a buscar que los niños tengan medios familiares que los puedan acoger y proteger. Hoy en día se consideran otras alternativas como las familias de acogimiento temporal, los centros con grupos reducidos de niños, los pequeños hogares con educadores permanentes, centros con rangos de edad cortos, buscando que el internamiento dure el menor tiempo posible.
- Observamos que las acciones de aproximación familiar que se promovieron en algunos casos en el Centro Amanecer, dieron cambios positivos en el comportamiento de los niños, son logros que se tienen que seguir impulsando y favoreciendo. Los niños de Casa Hogar están permanentemente expuestos a las pérdidas, a las separaciones. El personal no siempre es permanente, circula como en cualquier otro ámbito de trabajo. En el caso de los niños, vemos una fragilidad constante en términos de la

estabilidad emocional, pues no hay muchas cosas que permanezcan en su vida; quizá por eso, sus enojos, su indiferencia y hasta su hostilidad cuando conocen a las personas que van a trabajar con ellos.

- Es muy importante brindar respuestas de atención de acuerdo a las circunstancias de vida de cada niño, pues en el modelo de internamiento se desdibuja la historia de cada uno para dar una respuesta genérica a la situación de tutela estatal. Es decir, la tutela estatal acoge una diversidad de problemáticas a las que hay que darle un trato diferenciado, todas y cada una de las situaciones vividas por lo niños son reunidas en el mismo espacio de internamiento bajo la misma figura jurídica: la tutela estatal asistencial.
- Sin duda, hay mucho camino por recorrer en materia de asistencia social a la infancia. Por esta razón, consideramos que una de las perspectivas de investigación apunta a incursionar en los juicios sobre tutela asistencial, desde el ámbito de los juzgados de lo familiar, y a conocer los procesos desde los que se derivan estas acciones tutelares. Es importante construir respuestas desde la articulación y transformación de los aspectos jurídicos, de los programas de atención y del marco y concepción de la asistencia social, para que los niños puedan acceder a propuestas alternativas y diversas de atención e inclusión social.

### **Transformaciones en el proceso de la participación infantil**

- Podemos observar a través del desarrollo del taller un cambio interesante que va del ambiente caótico al trabajo grupal, al acceso a la colectividad, a la solidaridad y a la aceptación del otro.



- Partimos del rechazo y ansiedad que generaba la conversación e interacción con ellos, a la apropiación de una propuesta de expresión y a la relación pacífica con las coordinadoras. Los niños podían decidir lo que querían hacer. La participación no era condicionada ni sancionada. No se les obligaba a permanecer en el espacio y ellos decidían los temas y los dibujos que querían abordar. La toma de decisiones fue primero individual hasta lograr acuerdos grupales, escogían los textos y cuentos que querían escuchar o leer. Siempre se respetó el encuadre sobre la consigna de realizar dibujos, cuentos e historias.
- El paso que se dio de la destrucción de los trabajos que realizaban a la valoración de los mismos y a respetar los ajenos, lo consideramos de un valor subjetivo importante en términos de su autoestima, al mostrar respeto por ellos mismos y por lo que podían lograr, incluso convirtiéndose en regalos que decidían obsequiar.
- El tema de la sexualidad fue un aspecto de transformación para elaborar su ansiedad, ligada sobre todo al control y a la relación con el otro. Era como un escudo o barrera que al bajar los montos de ansiedad, a través de una escucha basada en la libertad y sin descalificación o sanción, permitió el diálogo con los niños y una mayor cercanía e interés a las actividades del taller.
- Consideramos que el taller fue un espacio de resolución de conflictos. Los insultos y la violencia que eran una constante al inicio del taller, resultaron modificados abriendo la posibilidad para restablecer la socialización y la convivencia entre ellos con menos violencia y agresión. Para Saucedo "la violencia será el recurso más utilizado por la efectividad que ésta tiene en las sociedades modernas para terminar un conflicto" (2004), de ahí la importancia de aprender nuevos recursos para solucionar

realmente esos conflictos. La creatividad y el arte son un medio estimulante para la participación infantil y la modificación de relaciones violentas.

- La aproximación a los niños mediante estas propuestas metodológicas permite transformar la concepción común y estereotipada que se tiene de ellos en desamparo y sobre la vida en instituciones totales. Algunas de las ideas que se llegaron a manifestar sobre los niños fueron: que eran indomables, insensibles, ingobernables, agresivos, hostiles, manipuladores. Por lo tanto, acceder a su imaginación, a la dimensión creativa y sensible de ellos re-establece los vínculos entre los pares, con los adultos y posibilita la apertura de caminos a la comunicación efectiva como ocurrió con este taller.

## **Horizontes de la Participación Infantil**

Los retos en los procesos de participación infantil son diversos, pues están estrechamente relacionados con los contextos sociales y culturales en los que se desarrollan.

El taller generó un proceso de consulta infantil sobre la vida cotidiana y las preocupaciones subjetivas de estos niños. Los dibujos, narraciones e historias, materializaron un proceso que dio cuenta de sus opiniones, quejas y propuestas.

El impacto de estas voces abrió espacios de escucha entre los adultos que laboran en la Casa Hogar. Hubo cambios en las relaciones entre pares y con los adultos como se mencionó en el texto, sin embargo, consideramos que las experiencias que buscan promover la participación infantil, se enfrentan todavía a muchos obstáculos y vicisitudes, sobre todo frente a un esquema adultocentrista que controla la relación adulto-niño, por ello es fundamental promover espacios donde las voces de

los niños guíen el rumbo de la atención que se les proporciona en los diversos ámbitos de la sociedad, así también para el intercambio y transformación de las relaciones entre niños y adultos.

Los pasos son lentos pero son muy significativos cuando se dirigen a cambios en la vida cotidiana, sobre todo si observamos aspectos que afectan el bienestar y desenvolvimiento sano en la infancia.

En esta experiencia nos pudimos acercar solamente a 25 niños de una Casa Hogar, pero el horizonte de la participación infantil nos parece una veta importante para dar cuenta de la situación de niños institucionalizados.

## BIBLIOGRAFÍA

Carrera, L. (1998). *Asistencia Social. Horizontes y Perspectivas*. México: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.

Castel, R. (1984). *La gestión de los riesgos. De la anti-psiquiatría al post-análisis*. Barcelona: Anagrama.

Comelles, J. (1996). *Las profesiones y el Estado en Prat, J., & Martínez, M., Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona: Ariel

Corona, Y., & Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

- (2008). *La textura infantil de la cultura. La participación de los niños en la vida ceremonial de Tepoztlán*. Tesis de Doctorado en Historia y Etnohistoria, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México D.F.

Dolto, F. (1984). *La imagen inconsciente del cuerpo*. España: Paidós.

Erosa, H. (2000). *La construcción punitiva del abandono*. En *Justicia y derechos del niño*. No. 2. UNICEF, Oficina del Área para Argentina, Chile y Uruguay, Buenos Aires.

Feixa, C. (1996). *Antropología de las Edades en Prat, J., & Martínez, A. Ensayos de antropología cultural, Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*, Barcelona: Ariel.

Ferrari, M., Couso, J., Cillero, M., & Cantwell, N. (Coord.) (2002). *¿El comienzo del fin? Crisis de los internados y transformación de las*

políticas de infancia en Europa, Italia y el Cono Sur. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF.

Foucault, M. (1978). Vigilar y castigar. México: S. XXI.

Galindo, J. (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Addison Wesley Longman.

García, E. (1998). Infancia - adolescencia. De los derechos y de la justicia. México: UNICEF. Editorial Fontamara.

Goffman, E. (1972). Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Argentina: Amorrortu.

Kaës, R. (1999). Las teorías psicoanalíticas del grupo. Argentina: Amorrortu.

Lansdown, G. (2008). Promoviendo la participación de los niños en la toma de decisiones democráticas. Fragmento del manual Promoting children's participation in democratic decision-making. Traducción realizada por la Red de Derechos de la Infancia en México. [www.derechosinfancia.org.mx](http://www.derechosinfancia.org.mx)

Luna, M. (2001). Acogimiento familiar. Respuesta social y de Estado en el cuidado de la infancia. Buenos Aires: Lumen Hymánitas.

- (1994). Menores en riesgo y acogimiento familiar. Compartir el compromiso. Buenos Aires: Lumen Hymánitas.

- (2005). La apropiación de la infancia vulnerable. En Vínculos en la infancia. Nuevas contribuciones al acogimiento familiar. México: Lumen Hymánitas.

Moreno M. (2001). *Psicología de la marginación social. Concepto, ámbitos y actuaciones.* Málaga: Aljibe.

Muel, F. (1981). *La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal.* En *Espacios de Poder.* Madrid: La Piqueta.

Pinheiro, P (2006). *Informe del Experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños de las Naciones Unidas, Asamblea General, 29 de agosto de 2006, Nueva York, UNICEF.*

- (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe en América Latina en el marco del Estudio Mundial de la Naciones Unidas.* UNICEF, Argentina. Versión PDF.

Ponce, G. (2002). *Los hijos invisibles del Estado: consecuencias en la vida adulta de la tutela estatal.* En *Concurso interamericano de monografías sobre derechos de la infancia, adolescencia y familia.* Argentina: Instituto Interamericano del Niño.

Reygadas, R. (1998). *Abriendo veredas. Iniciativas públicas y sociales de la redes de organizaciones civiles.* México: Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia.

Saucedo, Irma. (2004). *Violencia doméstica y salud: una aproximación al dispositivo de la violencia doméstica en México y la construcción del conocimiento posible (tesina),* Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Szulc, A. (2006). *Antropología y niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'.* En *Wilde & Schamber (compiladores) Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos.* Buenos Aires: Serie Antropología sociocultural.

Volnovich, J. (1999). Los cómplices del silencio. Infancia, subjetividad y prácticas institucionales. Buenos Aires: Lumen Hvmánitas.

Página web: <http://www.dif.df.gob.mx/juridico/patriap.html>

## **CAPÍTULO CINCO**

---

# **PROTAGONISMO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN Y DEFENSA DE SU HÁBITAT**

Gloria López  
Yuherqui Guaimaro

### **Introducción**

Estamos convencidas que los adultos son los llamados a impulsar la participación de niños, niñas y adolescentes, entendiendo que la participación es un proceso de construcción y aprendizaje mutuo adulto-niño, el cual inicia cuando aprendemos a escucharlos y a respetarlos. Para ello, es primordial promover espacios de comunicación y cooperación intergeneracional en los que se estimule el diálogo y el intercambio basado en valores éticos que contribuyan al desarrollo de sociedades más democráticas e incluyentes.

Son los adultos los más llamados a propiciar la interacción con los niños, niñas y adolescentes y a motivarlos a una participación activa, que contribuya a su desarrollo personal y les permita aprender a ejercer su responsabilidad en la toma de decisiones y respecto a las consecuencias de sus actos. De otro lado, también deben crearse las condiciones favorables al desarrollo de una conciencia crítica, capaz de identificar las relaciones en las que se concentra el poder y buscar las estrategias que ayuden a transformar tales realidades. La capacidad de transformación de los seres humanos se inicia desde sus primeros años de vida siendo, precisamente, la calidad de las interacciones con



la madre y/o con los demás adultos significativos y las experiencias de tipo sensorial, física y emocional las bases de dicha transformación.

Las interacciones positivas y ricas en posibilidades de desarrollo desde temprana edad, se traducen en una dinámica de comunicación que conduce a la transformación de las condiciones intrínsecas y extrínsecas del sujeto, convirtiéndose de esta manera el interior y el entorno en nuevas y mejores oportunidades para el despliegue de las potencialidades tanto individuales como colectivas. En la medida en que los seres humanos descubren su capacidad de aportar a la transformación propia y a la de las prácticas sociales que inhiben el desarrollo en relación, también evolucionan y crecen. El reto, en términos de la participación en el propio desarrollo y en el del contexto, está en la capacidad de pasar a un plano interno las estructuras de las actividades realizadas externamente y esto se logra a través del proceso de internalización, o dicho de otro modo, mediante la concientización de la experiencia externa.

La participación eficiente y eficaz deberá ser el resultado de la negociación entre los diferentes actores involucrados en el proceso: adultos, niños, niñas y adolescentes. A esto le sumamos, los hacedores de políticas quienes deben estar abiertos, receptivos y dispuestos a oír los aportes de nuevas voces que puedan contribuir al mejoramiento de la política y la gestión de los asuntos públicos. En este sentido, es importante que los destinatarios o directos beneficiarios de dichas políticas dispongan de mayor libertad y desarrollen una alta capacidad para tomar decisiones en los asuntos que les afecten sus condiciones de vida, su calidad ambiental y, por último, su salud. El reto está en gestionar espacios y sistemas más efectivos de participación basados en los intereses y las necesidades de quienes están involucrados en el proceso, facilitando su capacidad para tomar decisiones y el conocimiento de las consecuencias que de ellas se derivan.

En este artículo haremos énfasis en lo imprescindible que es propiciar la participación de los niños, las niñas y los adolescentes, en la importancia de que se impliquen en la búsqueda y construcción de alternativas para los problemas que los afectan; en la necesidad de conocer sus puntos de vista, inquietudes y propuestas de solución y en lo valiosa que es su integración al proceso de toma de decisiones relacionadas con su vida. De ahí, el gran reto de construir e implementar políticas sociales fundamentadas en la participación y en el acompañamiento que generen confianza y, a su vez, estimulen la construcción conjunta de rutas viables conducentes a la ruptura de ataduras que obligan a permanecer en la pobreza.

## **Marco conceptual**

Podemos considerar que la participación es un medio y es un fin cuyo desarrollo está asociado a un proceso gradual e integral en relación con la formación de los individuos, con la construcción de ciudadanía, con los espacios y mecanismos de interacción y con el acceso a la educación y a la información, entre otros aspectos no menos relevantes (Le Gal, 2005). En consecuencia, participar implica que cada persona aporte, en la medida de sus posibilidades y condiciones, al logro de los fines u objetivos comunes teniendo en cuenta que todo individuo tiene tanto la capacidad como el derecho de actuar en su entorno. En este sentido, es claro que permitir y promover la participación es una de las responsabilidades de quienes orientan procesos de crecimiento y desarrollo personal y colectivo, incluyendo allí educadores, líderes comunitarios y adultos significativos, de tal manera que cada persona pueda expresar sus opiniones, tomar decisiones o realizar acciones que le permitan ganar confianza en sí misma, ir construyendo mayor autovaloración y, además, construir relaciones vinculares, considerados todos ellos como aspectos básicos para el crecimiento y el desarrollo humano.

La participación es, precisamente, una estrategia a través de la cual se le da una forma más humana a la realidad del entorno mediante la distribución del poder, lo que favorece el desarrollo de personas responsables, conscientes y libres y crea una relación de mayor compromiso e integración entre los miembros de un grupo u organización.

Asumimos la participación con apoyo en los planteamientos de Hart, quien la asocia "con los procesos de compartir las decisiones, que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía" (1993). Este autor enfatiza en el papel protagónico que deben tener los niños, las niñas y adolescentes para poder afectar las estructuras de poder, incidir favorablemente en los procesos de toma de decisiones e incrementar su propio poder en la relación con los adultos.

Para Hart (1993) la participación de los niños, niñas y adolescentes la podemos visualizar como una escalera que va desde el nivel de no participación hasta alcanzar el nivel ideal de la participación. Desde esta perspectiva, no hay participación, e incluso se puede hablar de falsa participación, cuando la acción no es consciente o no corresponde a los intereses personales o de grupo; este es el caso, por ejemplo, de hacer presencia en un evento cualquiera como puede ser la lectura de un texto, una reunión o una asamblea como consecuencia de la manipulación del adulto, a través de engaños o de la promesa de premios o castigos. Igualmente se puede participar en forma decorativa o de manera simbólica, por ejemplo, cuando un grupo de niños es llevado a un escenario público donde un maestro va a ser condecorado por su desempeño laboral y cuando participan reproduciendo de memoria las ideas de los adultos, respectivamente.

En el nivel intermedio de la participación, según Hart, se distinguen dos modalidades, en una al niño se le informa lo que va a hacer y se le asigna una responsabilidad pero sin consultarlo y, en la otra, a la vez que se le informa se le consulta y sobre esta base el niño debe tomar la decisión; este es el caso, por ejemplo, cuando el maestro decide hacer un paseo escolar y consulta con los niños si quieren ir y cuál podría ser el lugar.

Por último, este mismo autor hace referencia a las tres modalidades en las que la participación del niño es real, en la primera la acción es iniciada por los adultos y compartida con los niños, quienes se vinculan a través del pensamiento y el aporte de algunas alternativas para su realización. En la segunda, la acción es pensada y ejecutada por los propios niños sin intervención del adulto. Sin duda que en este caso los niños son los protagonistas, actores pensantes y ejecutantes pero no cuentan con el aporte que podría brindar la experiencia o dominio técnico de un adulto. Y la tercera modalidad es el nivel ideal donde la acción es pensada e iniciada por los niños, pero a diferencia de la modalidad anterior, las decisiones son compartidas con los adultos. Observamos que en estas dos últimas modalidades sí podemos hacer referencia a una participación directa en la toma de decisiones donde el niño está informado de la situación y, además, es consciente de ella.

Desde los planteamientos de Hart, que bien pueden complementarse con los de Nuñez y Carvajal (2006), si se quiere construir una sociedad más equitativa e incluyente hay que empezar por direccionar los focos de la planificación y la toma de decisiones hacia todos los grupos humanos marginados e invisibles en la gestión pública, incluidos los niños, las niñas y los adolescentes, pues hay que evitar a toda costa que ese sentimiento de impotencia, de no tener nada que aportar en relación a la ciudad y su prosperidad, que se desarrolla como consecuencia de no poder resolver las necesidades básicas, no se apodere de las nuevas

generaciones y se convierta en factor inhibitor de su propio desarrollo. Para que las ciudades sean competitivas y sustentables las oportunidades de desarrollo deben extenderse a todos los que viven en ellas. Un enfoque participativo y holístico mejora la ejecución de los proyectos de desarrollo aumentando su impacto, eficiencia, eficacia y sustentabilidad.

## **Participación y el liderazgo transformador**

La participación es un proceso esencial para la adquisición de competencias y de habilidades básicas, para desarrollar relaciones de confianza y para la formación del carácter. En este sentido, Mokwena (1999) plantea que la participación debe ejercitarse desde temprana edad lo que implica estimularla y favorecerla desde la interacción familiar, en la relación entre pares, en el espacio comunitario y, en general, en las relaciones con los adultos significativos en cualquier escenario de la vida cotidiana. El autor agrega que con la apertura de espacios de participación, los niños, niñas y adolescentes se comprometen consigo mismos en varios sentidos: se abren a nuevos aprendizajes, al diálogo crítico, a la creación de relaciones de respeto mutuo entre ellos y con los adultos, a la adquisición de habilidades para la resolución de problemas y al ejercicio de la creatividad y la iniciativa. Las habilidades de participación terminan por ser parte de un proceso de formación de la identidad, la cual se vuelve parte de la propia definición del individuo y es lo que le da forma a las relaciones sociales en su conjunto.

En consecuencia con lo anterior, es necesario trabajar por el reconocimiento de los niños, las niñas y los adolescentes como sujetos co-protagonistas de su propio desarrollo y del de sus contextos de interacción, lo que implica estimular su capacidad para comprender la situación en que viven, para pronunciarse de manera crítica frente a

ella, para organizarse con otros respecto a intereses comunes y para participar activamente en la transformación de las condiciones que sean poco favorables, dentro de la que vale la pena anotar su distanciamiento con los adultos por la incomprensión de sus lógicas de actuación y sus maneras particulares de pensar.

Para hacerle frente a la brecha intergeneracional, que cada vez pareciera agudizarse, más que enseñarle a los niños, a las niñas y a los adolescentes a pensar y actuar desde la lógica de los adultos o viceversa, lo que se requiere es la apertura de espacios en la vida cotidiana que propicien la participación co-protagónica, esto es, una circulación del poder que por siglos ha estado concentrado en el mundo adulto y un reconocimiento respetuoso de los aportes, que en relación simétrica, pueden hacer unos y otros para enriquecer y humanizar el mundo.

Lo cierto es que a los adultos, que en teoría buscan siempre el mejor interés de los niños, las niñas y los adolescentes, se les dificulta cambiar las formas de relación autoritarias y controladoras. El poder termina por ser adictivo y por ello es tan difícil dejar que circule entre las nuevas generaciones, tanto en el ámbito familiar como en la escuela y en la sociedad. El poder es también la forma de control de la vida, es un mecanismo de sobrevivencia que ha desarrollado la humanidad para generar seguridad y estabilidad, es un espacio donde existen pocos resquicios para el cambio, la transformación y el aprendizaje. Por ello, existen tantos obstáculos en sociedades como las nuestras para permitir que los niños, niñas y adolescentes tengan voz, se visibilicen, sean escuchados y participen de manera protagónica en todo aquello que les interesa y afecta, y puedan finalmente constituirse como líderes efectivos.

Ahora bien, para ser un líder efectivo no solamente se debe contar con seguidores que confíen y se comprometan, también es necesario saber dirigirse con inteligencia y capacidad hacia objetivos retadores

que valgan la pena y muestren iniciativa, tenacidad y determinación para hacer de lo imposible una realidad, obteniendo así logros y resultados relevantes en los niveles personal y social. El líder transformador se caracteriza por la capacidad de identificar, promover, emprender y lograr cambios en su entorno, desarrollando y optimizando las capacidades individuales en beneficio de la sociedad.

Según Sen (2000), forman parte de las capacidades humanas el estar bien físicamente, saber leer, escribir y comunicarse, además de la disposición a constituir y enriquecer la vida cotidiana de la comunidad a la que se pertenece. Así mismo, señala que la satisfacción de las necesidades básicas constituye parte de las capacidades porque éstas se refieren a algo más amplio, pues, "las capacidades comprenden todo aquello que una persona es capaz de hacer o ser" (Sen, 2000, p.95), de ahí que el bienestar se incrementa cuando las personas sean capaces de valerse por sí mismas, esto es, cuando alcancen su bienestar físico, económico y social. "El número de opciones que las personas tienen y la libertad de elección sobre estas opciones también contribuye al bienestar humano. De esta forma, desde el enfoque de las capacidades, se postula que más libertad y más capacidad de elección, tienen un efecto directo sobre el bienestar, incrementándolo" (Sen, 2000, p. 335).

En el presente trabajo se vierten algunas precisiones sobre el concepto de liderazgo transformador, es decir el liderazgo pensado como una función requerida para impulsar, producir y consolidar esa capacidad de producir cambios sociales u organizacionales, enfrentar problemas y facilitar soluciones que requieran de acciones colectivas. Según Leithwood y Jantzi (1999), éste es el liderazgo más idóneo para generaciones que aprenden, ya que favorece las metas comunes y compartidas. Además, promueve el compromiso colectivo hacia una renovación regular de las metas y valores e impulsa modos y procedimientos más efectivos y eficientes para llevar a cabo los procesos. El nuevo rol del líder transformador implica el desarrollo de dos

habilidades fundamentales, la de ser un administrador objetivo, organizado y proactivo y la de ser un líder visionario, inspirador, emotivo, apasionado y creativo.

Como bien lo ha señalado Sergiovanni (2001, p. 42) estamos tan interesados en el proceso que olvidamos la sustancia, empleamos tanto tiempo y esfuerzo tratando de articular las estrategias correctas para el liderazgo y el cambio, que prestamos sólo una atención escasa al por qué estamos liderando y cambiando, a cuál es el contenido de nuestras estrategias y su capacidad de influencia en la enseñanza y el aprendizaje.

En consonancia con lo anterior, un modelo eficaz de liderazgo transformador debe dar respuesta a tres interrogantes básicas: ¿por qué ser líder?, ¿para qué ser líderes? y ¿para qué trascender? En síntesis sería:

*¿Por qué?*

*Porque la sociedad lo requiere y lo demanda.....*

*¿Para qué?*

*Para formarse integralmente, transformar la sociedad en función del bien común, trascender.....*

*Trascender para:*

*... dejar huella, heredar... no olvidar, recordar... provocar algo histórico... hacer cosas importantes para otros... generar un cambio...*

La función transformadora de todo líder debe verse reflejada en su capacidad visionaria, esto es, obtener y utilizar adecuadamente información de las personas y de los elementos constitutivos de una situación más allá de lo que aparentemente se aprecia en el presente,



es algo así como soñar las posibilidades e intuir las metas. Igualmente, debe comprometerse a actuar con honestidad, credibilidad, responsabilidad y constancia. Ser objetivo y basar sus análisis, juicios y decisiones en hechos. Y por último, ser proactivo, capaz de asumir riesgos y superar los obstáculos de manera creativa.

## **Marco legal**

Según la Convención de los Derechos del Niño, aprobada en 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y en la que están representadas las diferentes culturas y sistemas jurídicos del mundo, niño y niña es todo ser humano menor de dieciocho años -excepto en aquellos países donde la mayoría de edad es más temprana- único, diferente y, en consecuencia, con derecho a que se le reconozca y respete su individualidad.

En conjunto, la sociedad civil, el gobierno, la familia, la institución educativa, la comunidad y los entes privados deben garantizar el respeto de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y vigilar que se cumpla el mandato aprobado en la Convención, concebida como el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorpora toda la gama de derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales inherentes a la dignidad humana y al desarrollo armonioso a lo largo de la vida.

Desde esta perspectiva, la Convención cumple un papel preponderante en la promoción, ejercicio y garantía de los derechos de los niños al estipular pautas en materia de atención en salud, educación y en cuanto a la prestación de servicios jurídicos, civiles y sociales, siendo en consecuencia el referente por excelencia para promover y estimular la participación de los niños, niñas y adolescentes. En los artículos 12 y 13 se consagran los derechos a formar su propio juicio y

a expresar libremente su opinión en todos los asuntos que les atañen; de manera complementaria, en el artículo 15 se establece el derecho que tienen a asociarse libremente y a celebrar reuniones pacíficas.

Teniendo en cuenta que la formación para la participación es, a su vez, un proceso de formación para la autonomía, los adultos deben mediar en la construcción de ambientes propicios en los que los niños jueguen un rol protagónico, que les permita posicionarse como sujetos con ideas propias y con capacidad de gestión. No debemos olvidar que en las interacciones del acontecer diario de la vida, los niños, las niñas y los jóvenes se construyen como sujetos de derechos y sujetos políticos pero con ello debe quedar claro que el fin último no es trasladarles la responsabilidad de los adultos, sino hacerlos visibles, partícipes y protagonistas.

En síntesis, podría decirse que la Convención constituye una apuesta ética en la medida en que establece el acuerdo básico de los países por el respeto de los derechos de los niños, las niñas y los(as) adolescentes sin distinguir de raza, idioma, nacionalidad, religión, impedimentos físicos, edad, condición social o lugar de residencia y termina por convertirse en un instrumento integral de derechos humanos que supera cualquier tipo de exclusión. Por eso, si realmente se quiere contribuir en la creación de un mundo justo y apropiado para los niños, las niñas y los adolescentes es preciso que en conjunto, y especialmente con el protagonismo de ellos(as) mismos(as), se generen en entornos democráticos los satisfactores culturalmente pertinentes con énfasis en una participación basada en la equidad y la autonomía.

En conclusión, la Convención postula que los niños, niñas y adolescentes sean protagonistas de su propia vida y que participen en todas las decisiones en la que ellos estén involucrados, esto incluye el ambiente familiar, la escuela y su comunidad en general. La idea principal es que en cualquier procedimiento, llámese judicial o

administrativo, el énfasis sea el derecho a expresar su opinión y a ser escuchados, asunto que no siempre resulta fácil por las representaciones sociales que se han construido respecto a su incapacidad de configurar un pensamiento propio y hacerlo explícito, además, de la resistencia de muchos adultos para reconocerlos como personas activas socialmente y con muchos derechos, entre ellos, el de la participación.

A partir de la Convención de los Derechos Internacionales del Niño, en Venezuela se sustituyó la Ley Tutelar del Menor por la Ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente (LOPNA). Esta Ley hace referencia a la Protección integral, que implica el reconocimiento de todos los niños y jóvenes sin discriminación alguna como sujetos de pleno derecho, cuyo respeto se debe garantizar. Se transforman las necesidades de niños, niñas y adolescentes en derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, así mismo, se garantiza para los adolescentes en conflicto con la ley penal, una justicia que respete los mismos derechos procesales consagrados para los adultos. En el artículo 81 se les consagra el derecho a participar libre, activa y plenamente en la vida familiar, comunitaria, social, escolar, científica, cultural, deportiva y recreativa, así como a la incorporación progresiva a la ciudadanía activa. En este sentido, el artículo 2 establece el derecho a Reunión, el 83 el derecho a manifestar, el 84 el derecho a la libre asociación y el 86 el derecho a defender sus derechos. En síntesis, Venezuela posee unos marcos, conceptual y legal, que amparan los derechos de niños, niñas y adolescentes a desarrollarse plenamente y a participar en la vida de la sociedad. El problema radica en que los adultos deben tomar conciencia sobre la importancia, significado y consecuencias de cumplir con los preceptos previamente establecidos y, además, debe encontrar las estrategias más viables para su progresiva implementación porque es especialmente significativa la distancia entre la legislación y las prácticas cotidianas.

## **Propiciando espacios para la participación**

Aunque existen múltiples espacios para propiciar la participación infantil y juvenil, según los expertos, hay tres que son básicos, esto es, el entorno familiar, la escuela y el entorno local que no es otro que la comunidad en que se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes. Las experiencias de promoción de la participación de estos grupos poblacionales dejan entrever la importancia de integrar el trabajo en lo familiar, lo comunitario y lo escolar, desde la implementación de estrategias sinérgicas, porque esto contribuye a la creación de ambientes enriquecidos que, de manera simultánea, potencien las capacidades de los niños, niñas y adolescentes.

De acuerdo a lo anterior y teniendo en cuenta que a participar se aprende participando, es responsabilidad del medio local generar condiciones favorables a la participación porque es allí donde transcurre gran parte de la vida social y afectiva de los niños, las niñas y los adolescentes, en su interacción con los demás. Cuando se han generado condiciones favorables a la participación activa en el nivel local es más fácil promover la educación cívica y junto a ello, la sensibilidad, interés y compromiso con el entorno porque si participativamente lo han explorado y conocido con mayor facilidad comprenderán la importancia de preservarlo. En consecuencia con esto, Unicef plantea que "al llevarse a cabo prácticas de participación infantil y juvenil a escala local, los menores sienten un cierto protagonismo que aumenta su sentimiento de pertenencia e implicación para con la ciudad" (2004, p. 8).

El anterior planteamiento es reforzado con los aportes de Cussiánovich y Márquez (2002), quienes manifiestan que los procesos de organización comunitaria, basados en el protagonismo infantil y juvenil, fomentan el desarrollo de capacidades, y aunque exigen responsabilidades, aportan beneficios y facilitan la toma de conciencia

sobre la realidad en la que se desarrollan los niños, niñas y adolescentes. Queda el reto de estimular y promover la participación desde temprana edad, siendo precisamente la recreación y el juego dos estrategias excelentes para el logro de tal cometido, sin desconocer desde luego la cultura y la edad de los niños, niñas y adolescentes como factores importantes en los procesos asociados a la toma de decisiones. Con las actividades lúdicas se abren espacios de participación infantil y juvenil y se crean ambientes de socialización y aprendizaje en los que es posible hablar de un protagonismo real y efectivo.

En todo este proceso de formación para la participación, se cuenta con una herramienta muy valiosa que son los medios de comunicación, generalmente bastante desaprovechados, pese a lo atractivos que éstos resultan para los niños, niñas y adolescentes y al gran porcentaje del tiempo que les dedican. De contar con las estrategias adecuadas, mucho se podría hacer a través de estos medios para transmitir información, construir y reforzar conceptos, generar nuevos aprendizajes, recuperar sus voces y desarrollar actitudes positivas respecto a la participación.

A propósito del compromiso con el hábitat, en el sondeo de Voces Jóvenes realizado por UNICEF (2001) entre la niñez de Europa y Asia Central (Berlín), se recolectó la opinión de más de 93 millones de niños de 35 países. En este estudio se enfatizó en la necesidad, más que de crear nuevos espacios, de mejorar los existentes y utilizar con los niños, niñas y adolescentes muchos de los mecanismos que usan los adultos, tales como: la distribución de tareas, las asambleas, las cooperativas, entre otros.

En este mismo sentido, Sepúlveda, López y Guaimaro (2002) se propusieron investigar, en un barrio urbano-marginal, las percepciones que los niños tienen de su ambiente, cómo lo evalúan y cuán satisfechos se sienten respecto a las condiciones del mismo. Las opiniones de los niños se triangularon con las apreciaciones que, sobre el ambiente tienen

los adultos claves de esa misma comunidad, llegando a concluir que, al igual que los adultos, los niños están conscientes de sus problemas y de cómo se debería actuar para solucionarlos. Sin embargo, también fue evidente que a pesar de las dificultades los niños conservan la esperanza, disfrutan con las cosas sencillas de la vida y fortalecen sus factores resilientes.

En el estudio, las ideas de los niños fueron expuestas con energía y optimismo e imaginaron soluciones prácticas y sencillas que les harían la vida más agradable y saludable. Estas opiniones concuerdan con el enfoque de regeneración o mejoramiento de barrios planteado por el The World Bank (2000), en el que es clara la importancia del trabajo participativo con las comunidades buscando con ello que haya un mínimo de interrupción y pérdida de activos físicos y sociales. Dado que los procesos de mejoramiento adecuados fortalecen las voces de la comunidad y su habilidad para transformar las situaciones problemáticas, ésta es una alternativa menos cara, con resultados inmediatos y visibles que introduce una diferencia significativa en la vida de los pobres. El anterior planteamiento lo corroboran Sepúlveda, López y Guaimaro (2006a) al afirmar que los niños y las niñas son los depositarios de la riqueza cultural y social y que atender y responder a sus necesidades implica invertir en el futuro, evitando a la sociedad costos mayores por salud, educación especial, desempleo y delincuencia.

Basadas en esa búsqueda incansable de tratar de entender la relación de las personas con el entorno construido y el natural, y comprender las formas de participación y de convivencia como parte del complejo fenómeno urbano, Sepúlveda, López y Guaimaro (2006b) se propusieron desarrollar un estudio comparativo entre el significado que para los niños y niñas tiene vivir en el barrio, evaluando sus percepciones en contraste con las percepciones de los adultos

encontradas en su investigación del año 2002 y comparándolas con las percepciones de los niños y niñas y adultos en el año 2005. A partir de este trabajo, se concluyó que es necesario favorecer el proceso participativo de los niños y niñas en el diseño de las propuestas de desarrollo urbano, tomando en cuenta sus ideas, opiniones y experiencias y propiciando su cooperación en la construcción de ciudadanía. Además, agregaron las autoras que, "es prioritario fortalecer los valores, prácticas y formas de convivencia, prestando especial atención a la problemática habitacional y enfatizando en los aspectos ambientales, a fin de contribuir con el proceso educativo, cultural y social, lo cual favorecerá la mitigación de los efectos negativos y mejorará la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo" (Sepúlveda, López y Guaimaro, 2006b, p. 7).

## **Buenas prácticas que propician la participación**

Al revisar antecedentes teóricos e investigativos se encuentra que hay grandes coincidencias en cuanto a la necesidad de implementar y fortalecer procesos de enseñanza - aprendizajes no formales, que propicien la participación de niños, niñas y adolescentes en la discusión y prácticas socio-ambientales porque aprendiendo y defendiendo el espacio en el que se comparte el diario acontecer de la vida, que no es otro que el propio hábitat, se aprende a entender y respetar el de todos los seres vivos del planeta.

La experiencia de trabajo abierto y cooperado en pro del ambiente, en la que además de la vinculación de los niños, niñas y jóvenes es común encontrar la participación de adultos, especialmente docentes y promotores comunitarios, se va constituyendo en un espacio de formación vivencial para la comunidad en general del que se derivan muchos aprendizajes asociados a la visibilización y liderazgo de las nuevas generaciones, como es la construcción de tejido social, el

surgimiento de ideas nuevas y alternativas creativas para la solución de los problemas de su entorno y el acercamiento constructivo entre generaciones.

Promover el desarrollo del ambiente desde la perspectiva de la participación y el aprender haciendo, va configurando un ethos que favorece simultáneamente la constitución del sujeto individual y la construcción de identidad colectiva regida por principios de sensibilidad y compromiso o, dicho de otra manera, aporta al desarrollo de personas y comunidades respetuosas de sus responsabilidades y garantes de los derechos de todos, incluyendo allí tanto a los seres humanos como a las diferentes formas o manifestaciones de vida presentes en el planeta.

Teniendo en cuenta que participar implica ser miembro activo de un grupo, compartir y tomar decisiones respecto a los diferentes asuntos que implican la vida, en este caso particular del ambiente, esto se traduce en una posibilidad y a la vez en una responsabilidad de tomar en serio a los niños, niñas y adolescentes, para ayudarles a convertirse en sujetos activos de su destino (Sepúlveda, López y Guaimaro, 2002).

Partiendo de premisas como las anteriores, Cendif-Unimet y los profesores Couret M. y Piñango F., del Departamento de Desarrollo Integral-Unimet, en su propósito de contribuir al desarrollo personal y al fortalecimiento de las potencialidades de los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, diseñaron y ejecutaron un proyecto que daría respuesta a una necesidad real planteada directamente a la Universidad Metropolitana por parte de la Agrupación Ecológica ECO 23, conformada por niños, niñas y adolescentes de las comunidades de "El Mirador" y "Observatorio" del 23 de Enero, Parroquia Sucre, Municipio Libertador, Distrito Capital, Caracas, Venezuela. Este fue un gran reto que se materializó en el diseño e implementación de un programa de intervención comunitaria



para dicha agrupación, constituida por niños, niñas y adolescentes con características resilientes, que era preciso apoyar en la construcción de su proyecto de vida.

## **Antecedentes**

En diferentes países del mundo existen niños, niñas y jóvenes que están trabajando de manera organizada en proyectos orientados a mejorar la calidad de vida de su localidad como una forma de contribuir en la creación de un mundo en el que se pueda vivir dignamente. Para el logro de este propósito han conformado Ecoclubes u organizaciones democráticas y sustentables cuya misión es el desarrollo de acciones cooperadas con diferentes actores sociales para lo cual se articulan con otras organizaciones de la sociedad, constituyendo la Red Internacional de Ecoclubes.

Los Ecoclubes están constituidos por niños y niñas entre 8 y 11 años de edad que se integran en la categoría infantil "Ecochamos", y adolescentes y jóvenes entre 12 y 25 años que trabajan en la estructura del "Ecoclub". Ambos participan activamente de las decisiones democráticas del movimiento. A estos grupos también se vinculan adultos que actúan como facilitadores del proceso organizativo, con voz pero sin derecho a voto, en la toma de decisiones. Cada Ecoclub formado trabaja diariamente asumiendo una responsabilidad social, respetando la diversidad y actuando solidariamente.

En Venezuela estas organizaciones surgen en el año 2003, promovidas por la Lic. Karina Oval de la Organización de Ciudadanía y Desarrollo, OCyD. A partir de esta experiencia se consolida el primer grupo que asumió la misión y los valores de los Ecoclubes, como parte de su accionar. Esta iniciativa fue aplicada como piloto en la comunidad de Vigirima en el Ed. Carabobo; cuyo fruto se extiende hoy en día con

la organización de 11 Ecoclubes Oficializados, más 4 en conformación, en diversas zonas del país. Estas experiencias animan a seguir fortaleciendo los Ecoclubes en el nivel nacional, como figura de organización infantil y juvenil que promueve la participación ciudadana en la búsqueda de ambientes saludables.

Los esfuerzos que realizan los promotores de la Organización Ecoclubes Venezuela van principalmente dirigidos a captar adolescentes y jóvenes de bajos recursos, de zonas urbanas complejas y marginadas, donde no existen oportunidades para ingresar a organizaciones juveniles, democráticas, lineales y participativas, sin mayores requisitos que estar dispuestos a aprender-haciendo y querer vivir mejor. Estas acciones buscan promover la participación ciudadana en la medida en que se diseñan e implementan respuestas para las problemáticas que afectan el ambiente y la salud de las comunidades donde viven.

	ECOCUBLES
Oficializados	"Centinelas de Vigirima". Guacara. Edo. Carabobo
	"ATFA Héroes del Ambiente". Escuela Canaima/La Vega, Caracas
	"Eco23". 23 de Enero, Caracas*
	"Camatagua". Edo. Aragua
	"Nuevas Raíces". Ocumare de la Costa, Edo. Aragua
	"EcoTachira". Rubio, Estado Táchira
	"Bricatur Margarita", Nueva Esparta
	"UPA". Cota 905, Caracas
	"Eco Planet" 23 de Enero, Caracas*
En Formación	Puerto Ayacucho. Amazonas
	"WAKU" en Caricua. Caracas
	Colegio Fé y Alegría-Andy Aparicio. La Vega. Caracas
	"IRANAE" Colegio Fundación Carlos Delfino. La Vega. Caracas

\* Ecoclubes con apoyo de Cendif-Unimet.

## **Metodología: investigación-acción-participación**

La estrategia metodológica utilizada fueron los talleres teórico-prácticos que motivaron y promovieron el trabajo en equipo y el aprendizaje a través de la experiencia, en diversos ejes o dimensiones con actividades estimulantes y reforzantes que apuntaron, específicamente, al desarrollo personal y social de los niños, niñas y adolescentes y a la creación de espacios de participación infantil. Los contenidos se trabajaron de manera vivencial, a través de dinámicas grupales.

### **Fases**

1. En la primera fase se motivó a los niños, niñas y adolescentes a reconocer sus propias emociones y las de quienes les rodeaban, así como a demostrar diferentes formas de expresar sus sentimientos. Se trabajaron los conceptos de autoestima y autoconcepto. Se promovió una perspectiva de futuro basada en un marco de valores y referenciales libremente aceptados por los niños, las niñas y los adolescentes, que estimularon la construcción del propio proyecto de vida. Se provocó la reflexión tendiente a entender que el propio desarrollo está ligado a las experiencias con otros y a la vivencia de valores como la responsabilidad social, la solidaridad y el trabajo en equipo para la consecución de objetivos personales y grupales.
2. En la segunda fase se desarrollaron dinámicas en las que practicaron la comunicación verbal y no verbal, motivándolos al desarrollo de habilidades sociales para el mejoramiento de las relaciones en su entorno inmediato y como herramienta básica para promover los espacios de comunicación que les permitirá expresar libremente sus intereses, sus conocimientos y experiencias para propiciar los espacios y mecanismos de participación.

3. En la tercera fase se estimuló la participación en actividades que la agrupación ecológica ha venido desarrollando en la comunidad, orientadas a la divulgación, sensibilización y capacitación de las familias en torno a acciones de reciclaje de residuos, tales como: papel, cartón, vidrio, tela, plástico, entre otros. En esta fase los niños, niñas y adolescentes iniciaron sus primeros pasos como líderes comunales y los líderes adultos debieron compartir sus estructuras de poder y promover su participación permitiendo el ejercicio de la responsabilidad en la toma de decisiones y en las consecuencias que de ellas se derivan.

### **Población**

- El programa se desarrolló con 49 niños, niñas y adolescentes, con edades comprendidas entre 6 y 17 años, pertenecientes a la agrupación ECO23, vecinos de las comunidades de "El Mirador" y "Observatorio" del 23 de Enero, Parroquia Sucre, Municipio Libertador, Distrito Capital.
- Se agruparon los niños y jóvenes separándolos en dos grupos etáreos: 6-11 años y 12-17 años.

### **Objetivo general**

Brindar a los niños, niñas y adolescentes de la agrupación ECO 23, herramientas para fortalecer su desarrollo personal y sus potencialidades en relación al entorno en que se desenvuelven propiciando un espacio de participación infantil y juvenil que los conlleve a ser los protagonistas en la construcción y defensa de su hábitat.

### **Objetivos específicos**

1. Favorecer los procesos de autoconocimiento y autoestima para optimizar la construcción de sus proyectos de vida.
2. Guiar la capacidad de liderazgo.

3. Propiciar el proceso de participación protagónica.
4. Orientar e informar sobre derechos y actuación ciudadana.
5. Ofrecer estrategias para el mejoramiento de la comunicación consigo mismo y con los demás.
6. Conocer alternativas para una adecuada gestión de los Residuos Sólidos.

### **Programa desarrollado**

Este programa se efectuó en sesiones por separado para cada grupo de edad, esto es: 6-11 años y 12-17 años.

TALLERES	DURACIÓN	CONTENIDO
Taller 1. Desarrollo Personal	2 sesiones de 3 horas cada una para cada grupo de edad: 6-11 años y 12-17 años Total de sesiones: 4	- Autoestima y valores - Proyecto de vida - Liderazgo - Formación ciudadana - Participación y derechos
Taller 2. Comunicación y Oratoria	3 sesiones de 3 horas cada una para cada grupo de edad: 6-11 años y 12-17 años Total de sesiones: 6	- La comunicación y las relaciones humanas - Estilos de comunicación - Organización de las ideas y estructura del discurso - Lenguaje: vocabulario, fluidez verbal, manejo de la voz
Taller 3. Manejo integrado de los Residuos Sólidos	1 sesión de 3 horas para cada grupo de edad: 6-11 años y 12-17 años Total de sesiones: 2	- Gestión integrada de los Residuos Sólidos (RS) - Etapas de la gestión de los RS - Alternativas para una adecuada gestión de los RS - El reciclaje

### **Información complementaria**

- La Universidad Metropolitana auspició el costo de movilización para trasladar los niños, niñas y adolescentes desde su comunidad a la universidad y viceversa, además facilitó sus instalaciones para la ejecución de los talleres.
- Los gastos de logística fueron auspiciados por la Fundación Jockey Club de Venezuela.

### **Resultados y productos**

- Talleres de Desarrollo Personal para niños, niñas y adolescentes: Se desarrollaron 12 talleres con 50 participantes con edades comprendidas entre 6 y 17 años, pertenecientes a la Agrupación ECO 23 de las comunidades de "El Mirador" y "Observatorio" del 23 de Enero, Parroquia Sucre, Municipio Libertador, Distrito Capital.
- Definición y establecimiento de NORMAS y VALORES de la Agrupación ECO 23.
- Identificación de situaciones adecuadas para favorecer el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto.
- Entrenamiento en los diferentes estilos de relaciones humanas que favorecen una adecuada comunicación entre los miembros de la agrupación, una organización apropiada de las ideas y el buen manejo del lenguaje en lo referente a vocabulario, fluidez verbal, expresión oral y corporal.
- Iniciación en el manejo de la herramienta de análisis estratégico FODA, que les permita analizar los elementos internos y externos: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, teniendo en cuenta que las fortalezas deben utilizarse, las oportunidades

deben aprovecharse, las debilidades deben eliminarse y las amenazas deben sortearse.

- Entrenamiento en acciones que favorecen el reciclaje y búsqueda de alternativas para una adecuada gestión de los residuos sólidos.
- Creación de espacios de participación infantil.

La opinión general de los niños, niñas y adolescentes con respecto a los talleres:

1. Oportunidad para aprender.
2. Espacio para comunicarse y sentirse importantes.
3. Aprendizajes significativos respecto al trabajo en equipo.
4. Aprendizajes en cuanto a la interacción respetuosa.
5. Desarrollo del potencial emprendedor.
6. Expectativas frente a la continuación del proceso de formación.

### **La opinión con respecto a su participación en las acciones de reciclaje:**

G. S., (13 años) habitante de El Observatorio, se levanta ahora muy temprano todos los sábados y expresa: "Ahora conozco a más personas de la comunidad y me gusta ver mi sector más limpio y ordenado".

W. R., (10 años de edad) comentó: "Le quitamos el porcentaje a la basura. Sí se puede hacer un proyecto en comunidad y recuperar espacios mientras le enseñamos a nuestros padres".

### **Replicabilidad de la experiencia**

El proyecto es replicable en el ámbito nacional teniendo en cuenta que en nuestro país existe una alta necesidad de trabajar en la creación y el fortalecimiento de espacios que contribuyan al desarrollo de las potencialidades de niños, niñas y adolescentes en vulnerabilidad social,

además, en el país existen comunidades que tienen problemáticas similares al 23 de Enero, en cuanto a la generación y manejo de residuos sólidos. En este sentido, se creó otro grupo de reciclaje para la zona del 23 de Enero siguiendo el mismo modelo de Eco 23, llamado Eco Planet. De otro lado, la Fundación Científica Los Roques ha solicitado replicar el proyecto con los niños, niñas y adolescentes integrantes de la "Unidad Educativa Bolivariana Archipiélago Los Roques" ubicada en el Gran Roque (Archipiélago Los Roques). La Fundación con la asesoría y apoyo de Cendif-Unimet se encuentra gestionando los recursos financieros necesarios para tales fines. Además, se realizó el primer contacto con la comunidad de Los Roques a través de la Unidad Educativa, se efectuaron reuniones en la que participaron los directivos y maestros de la escuela, los niños, niñas y adolescentes y representantes de la comunidad educativa.

## **Conclusiones**

### **Construcción de un proyecto de vida**

- Todos estos niños, niñas y adolescentes constituyen una población ávida de conocimientos y de acompañamiento adecuado para construir nuevas oportunidades, ver y sentir la vida desde otra perspectiva y es allí donde Cendif-Unimet, a través de su acción social, los impulsa a que apuesten por la idea de una transformación personal y social que les permita avanzar de manera segura y placentera en el cumplimiento de sus sueños y expectativas de vida.
- A través de la experiencia se deja entrever que los niveles de autoestima de estos niños, niñas y adolescentes son limitados y pese a que sus necesidades de comunicación y afecto son muy elevadas, son poco atendidas por parte de sus padres, madres y familiares en general.



### **Construcción de hábitat**

- Otro aporte para resaltar del trabajo desarrollado, es la valoración de lo ambiental en la vida de los niños, niñas y jóvenes y la manera como esto les permite asumir prácticas y compromisos con la defensa y promoción de su entorno en la interacción cotidiana en la escuela, el hogar y la comunidad, motivándolos a implementar programas de reciclaje, diseño de periódicos y revistas, jornadas recreativas, discusión de temas vinculados a la situación del ambiente en el planeta, publicación de materiales didácticos, creación de redes de comunicación, manifestaciones públicas y la organización de encuentros, en los que la presencia, las ideas y las propuestas infantiles y juveniles para mejorar el ambiente son los protagonistas.

### **Construcción de ciudadanía**

- El entorno de alto riesgo social ejerce un efecto negativo en los niños, niñas y adolescentes, de allí la necesidad del acompañamiento y apoyo fuerte por parte del equipo profesional para que, junto a sus familias y a la comunidad en general, participen en acciones orientadas a la construcción de ciudadanía.
- Si continuamos relegando a los niños, niñas y adolescentes a una posición secundaria, manteniéndolos al margen y sumergidos en un eterno proceso de aprendizaje y formación de conceptos y teorías sin la oportunidad de vivencias sociales significativas, estaremos lanzándolos a un deterioro de su condición cívica que incidirá de manera negativa en la calidad de vida democrática.

### **Fortalecimiento de características resilientes**

- Hay un reto importante de apoyar a los niños, niñas y adolescentes a sobreponerse a esa barrera social que determina su condición de falta de oportunidades e impulsarlos a concentrar sus energías en acciones que posibiliten el reconocimiento de sus talentos y

su potencial resiliente como punto de partida importante en la construcción de un proyecto de vida más sano y esperanzador, en el que además se pueda ver reflejada la presencia de la familia y la comunidad. Como afirma Garcés (1999, p. 20, citado por Romano, M., 2003) "... se trataría de devolver a los ciudadanos el control sobre sus deseos y voluntades a fin de hacer posible la autogestión en materias que afectan a sus propias vidas".

- Se sugiere seguir estimulando y acompañando a los niños, niñas y adolescentes en el descubrimiento de sus propios recursos, competencias y potencialidades, esto es, propiciar condiciones que les permitan reconocer y desarrollar de manera constructiva su potencial resiliente y desde allí, superar las situaciones adversas a las que han estado sometidos y avanzar en la concreción de sus expectativas de vida.

### **Liderazgo**

- Sigue siendo bastante problemática la perspectiva adultocéntrica en cuanto a la toma de decisiones relacionadas con el ambiente, situación que ha relegado a un segundo plano la participación de los niños, las niñas y los adolescentes en este campo. Pese a que los temas de la salud y la educación de estos grupos poblaciones en situación de pobreza han estado en la agenda de las preocupaciones de todos los gobiernos, aún no se cuenta con la participación activa de ellos como actores de su propio desarrollo y sigue siendo todavía muy visible el concebirlos como seres inmaduros, que deben ser capacitados para la madurez, e irresponsables, por lo que deben ser disciplinados (Johnson et al., 1998).

### **Construcción de espacios de participación**

- La mejor manera de propiciar condiciones favorables a la participación de los niños, niñas y adolescentes es a través del

diálogo abierto y la escucha activa en la que puedan aflorar sus intereses, sus conocimientos, experiencias y opiniones.

- Las actividades investigativas que implican monitoreo y toma de decisiones respecto a esferas de la vida cotidiana, entre las que se incluye el compromiso con el ambiente, resultan especialmente favorables para la formación y ejercicio participativo de los niños, niñas y adolescentes. Desde esta perspectiva del análisis, habría que preguntarse por qué si la infancia representa gran parte de la población mundial y si los niños y niñas gozan de status de ciudadanos con derechos propios reconocidos, todavía no hay evidencias de su participación activa en la sociedad ni en las decisiones que los afectan (Sepúlveda, López y Guaimaro, 2002).
- El adulto está en la obligación de propiciar y crear ambientes educativos que faciliten el desarrollo de procesos de información y reflexión, en los que los niños, niñas y adolescentes pueden encontrar elementos teóricos y prácticos para la construcción de sus propios juicios y para el desarrollo de su capacidad de razonamiento y elección.
- Los verdaderos espacios de participación son aquellos en donde los niños, niñas y adolescentes intercambian y comparten sus ideas entre ellos y con los adultos, desde una concepción abierta e incluyente del encuentro que permita la construcción cooperada de mejores condiciones de vida para todos, sin diferencia de edad.
- La creación de un mundo justo y apropiado para los niños, las niñas y los adolescentes requiere, además del trabajo mancomunado de los diferentes actores sociales, su participación protagónica en la generación de satisfactores para sus necesidades

e intereses y que, paralelamente, logren vivenciar un entorno democrático en el que se privilegie la participación, la equidad y la autonomía. Frente a este requerimiento el juego y la recreación en general son mediadores bastante aportantes.

## **Derechos**

- El adulto debe reconocer que el niño tiene capacidades en todos los ámbitos, no sólo en el plano oral o expresivo, y que ellos son capaces de comprender lo que significa ser sujeto de derechos.
- Queda el reto de no desfallecer en la lucha por la garantía del derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, hay mucho por labrar, sembrar y cosechar si se tiene en cuenta que su verdadera participación es un ejercicio que se fortalece desde la acción concertada con los adultos, siempre y cuando sea pensada e iniciada por los propios niños, niñas y adolescentes, en tanto, protagonistas en la toma de decisiones, entendida ésta como una alternativa importante para llegar a ser ciudadanos informados y conscientes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Cussiánovich, A.; Márquez, A. M. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*, Lima: Save the Children Suecia.

Hart, A. R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. Editorial Nueva Gente, Bogotá, Colombia, p. 5.

Johnson, V.; Smith, I.; Gordon, E.; Pridmore, G.; & Scott, P. (1998). *Stepping Forward. Children and Young People's Participation in the Development Process*. Intermediate Technology Publications Ltd, London, Inglaterra.

Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la Escuela. Una educación para la ciudadanía*. Grao Editor.

Leithwood, K. A.; Jantzi, D. (1999). *Changing Leadership for Changing times*. Buckingham-Philadelphia, Open University Press.

Mokwena S. (1999). *Youth Participation, Development and Social Change*. Baltimore: International Youth Foundation.

Núñez, J.; Carvajal, A. (2006). *Las voces de los pobres de Buenaventura ¿Cómo romper las trampas de pobreza en buenaventura?* Universidad del Pacífico, Buenaventura. Cuadernos PNUD.

Romano, M. (2003). *Desarrollo sustentable ¿ecológico, económico y social?* En <http://portaldemedioambiente.com>

Sen, A.K. (2000). *Desarrollo y libertad*, Barcelona: Planeta, p. 95, p. 335.

Sepúlveda, M. A.; López, G.; Guaimaro, Y. (2002). Crecer en las ciudades. Caracas: Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia, Unimet. Publicado en [http://www.unesco.org/most/guic/guiccaracas\\_sp.pdf](http://www.unesco.org/most/guic/guiccaracas_sp.pdf).

\_\_\_\_\_ (2006a). Estudio longitudinal de las percepciones Psicosociales de niños y adultos de un barrio afectado por desastres naturales. Revista Anales, Vol. 6 N° 2, Nueva Serie, 77-105. Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

\_\_\_\_\_ (2006b). Exhortando a los niños y a las niñas a conquistar su derecho a participar. P. 7. Publicado en [http://www.uam.mx/cdi/childwatch2006/pdf/sepulveda\\_cendif\\_venezuela.pdf](http://www.uam.mx/cdi/childwatch2006/pdf/sepulveda_cendif_venezuela.pdf)

Sergiovanni, T. J. (2001). Leadership. What's in it for schools? Londres, Routledge Falmer.

The World Bank (2000). Cities without Slums. Thematic Group on Services to the UrbanPoor, N° 2. En: <http://www.302CCBBC47C2F4038525688800794FEB.OpenDocument>

Unicef (2001). Consultado el día 10 de septiembre 2008 en <http://www.unicef.org/spanish/newsline/pr/2001/01pr42sp.htm>

\_\_\_\_\_ (2004). La Convención en tus manos. Uruguay, p. 8.



## LAS AUTORAS

### **Ofelia Roldán Vargas (Colombia)**

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-; Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y CINDE; Licenciada en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Directora de Posgrados de CINDE en la regional Medellín. Directora de la Línea Ambientes Educativos del Grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades. Miembro de Childwatch International. Docente con experiencia en todos los niveles del sistema educativo colombiano y en la formación de formadores. Miembro del Comité de Capacitación docente del Departamento de Antioquia. Investigadora, asesora y consultora nacional e internacional en temas relacionados con la Educación y el Desarrollo Humano. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Autora de capítulos de libros y artículos de revista publicados en los ámbitos nacional e internacional. Directora y evaluadora de tesis de Maestría y Doctorado.

### **Irene Rizzini (Brasil)**

Socióloga, Doctora por el Instituto Universitario de Investigación de Rio de Janeiro (IUPERJ), con formación en Psicología y Maestría en Servicio Social (School of Social Service Administration, Universidade de Chicago), profesora e investigadora de la PUC-Rio (Departamento de Servicio Social) y Directora del CIESPI (Centro Internacional de Estudios e Investigaciones sobre la infancia). En el ámbito internacional, es Presidenta de la Red Internacional de Intercambio de Investigación en el área de infancia (Childwatch International Research Network, Noruega). Ha coordinado diversos proyectos de alcance nacional e internacional. Entre sus principales publicaciones están: *O Século Perdido; A arte de governar crianças; Acolhendo crianças e adolescentes. Experiências de Promoção do Direito à Convivência Familiar e Comunitária no Brasil; A criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822-2002); Desenhos de família; Children and globalization; From street children to all children: improving the opportunities of low income urban children and youth in Brazil; Vida nas ruas: trajetórias de vida de crianças e adolescentes nas ruas do Rio de Janeiro; A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente; Niños e adolescentes creciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina; Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro.*



### **Norma Del Río Lugo (México)**

Psicóloga clínica, con Maestría en Rehabilitación Neurológica. Candidata a Doctora en Lingüística por el Colegio de México. Profesora-investigadora titular C de psicología del departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, de la ciudad de México. Fundadora y actual coordinadora del Programa Infancia, uno de los seis programas de investigación interdisciplinarios e interunidad de esta universidad, reconocida como institución clave de México ante Childwatch International Research Network. Coordinadora de los siguientes libros: Niñez y Juventud: dislocaciones y mudanzas (UAM-Childwatch, 2007); Jóvenes comprometidos en América (UAM, 2007); Antología del Diplomado, Derechos de la Niñez. Infancia en riesgo (UAM-Universidad de Valencia, 2005); La infancia vulnerable de México en un Mundo Globalizado (UAM-UNICEF, 2001); Ampliando el entorno educativo del niño (UAM-UNICEF, 2000); Un modelo de Intervención Temprana basado en el sistema madre-hijo para prevenir alteraciones del desarrollo (UAM-UNICEF, 1999).

### **Graciela Tonon (Argentina)**

Doctora en Ciencia Política (USAL). Estudios postdoctorales- CIMESS (Università degli studi di Firenze). Magister en Ciencia Política (IDAES-UNGSM). Licenciada en Servicio Social. Profesora titular Departamento de Derecho y Ciencia Política Universidad Nacional de La Matanza. Profesora Titular Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Directora y evaluadora de proyectos de investigación Programa Nacional de Incentivos para docentes investigadores. Docente de Metodología en Doctorado en Psicología y la Maestría en Psicología y Salud-Universidad de Palermo y Doctorado en Ciencia Política y Relaciones Internacionales-Universidad del Salvador. Chair Regional Committee South America International Society for Quality of Life Studies. Miembro de la Human Development and Capability Association. Investigadora invitada Childwatch International Research Network. Miembro Capabilities Measurement Project-Open University, Gran Bretaña. Miembro del Comité Editorial de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE-Universidad de Manizales, Colombia. Miembro del Comité Evaluador Journal Applied Research in Quality of Life (ARQOL). Coordinadora del Volumen Calidad de vida de la Revista Hologramatica (UNLZ). Autora de siete libros y de artículos científicos en español e inglés.

### **Martha Araceli Zanabria Salcedo (México)**

Psicóloga Educativa, con Maestría en Rehabilitación Neurológica y Doctorado en Ciencias Biológicas y de la Salud. Línea de investigación Discapacidad e intervención temprana. Miembro fundador del Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesora e investigadora del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

### **Minerva Gómez Plata (México)**

Psicóloga Social. Maestra en Antropología Social y estudiante del Doctorado en Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia en la Cd. de México. Línea de investigación Antropología de la infancia y adolescencia. Realizó estudios en Psicoanálisis. Profesora-investigadora del Departamento de Educación y Comunicación, Miembro del Programa Infancia y del área de investigación Subjetividad y Procesos Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

### **Gloria López (Venezuela)**

Psicóloga Social de la Universidad Central de Venezuela. Directora del Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CENDIF- Dirección de Formación Social) de la Universidad Metropolitana. Investigadora participante en el diseño, ejecución y evaluación de los proyectos de investigación-acción-participación desarrollados por Unimet-Cendif. Docente Universitaria. Coordinadora del Servicio Comunitario del Departamento Desarrollo Integral de la Universidad Metropolitana. Tutora y Jurado de tesis Escuela de Educación y Psicología Unimet. Coordinadora y supervisora de programas de Desarrollo Comunitario basados en la atención integral a la infancia, adolescencia y familias de poblaciones de alto riesgo social. Experiencia en educación de madres y líderes comunitarios en programas no-convencionales de atención integral. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Miembro de Redes de Infancia y Familia nacionales e internacionales. Co-autora de artículos de revistas, capítulos de libros, ponencias, manuales de capacitación y trabajos de investigación publicados por Unimet-Cendif.

### **Yuherqui Guaimaro (Venezuela)**

Socióloga de la Universidad Central de Venezuela. Investigadora Asociada del Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CENDIF- Dirección de Formación Social) de la Universidad Metropolitana. Profesora del Departamento de Desarrollo Integral de la Universidad Metropolitana. Asistente de la Coordinación del Servicio Comunitario (Departamento Desarrollo Integral) Unimet. Jurado de Tesis Escuela de Educación. Investigadora participante en los proyectos de investigación-acción-participación desarrollados por Unimet-Cendif. Experiencia en el diagnóstico de las comunidades desaventajadas y en pilotaje, aplicación, tabulación y análisis de instrumentos de recolección de información sociodemográfica. Capacitadora de comunidades con las que Cendif desarrolla proyectos. Miembro de Redes de Infancia y Familia nacionales e internacionales. Co-autora de artículos de revistas, capítulos de libros, ponencias, manuales de capacitación y trabajos de investigación publicados por Unimet-Cendif.