

Los efectos de la crisis globalizada en los procesos de exclusión social de la infancia y juventud latinoamericana y del Caribe

Norma Del Río Lugo y Ricardo Fletes Corona (Coordinadores)



Todos Juegan

Childwatch
INTERNATIONAL
RESEARCH NETWORK



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

**Los efectos de la crisis globalizada
en los procesos de exclusión social de la
infancia y juventud latinoamericana
y del Caribe**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CHILDWATCH INTERNATIONAL RESEARCH NETWORK
PROGRAMA INFANCIA

Ilustración de portada: Luis Guerrero Baca

Formación: Guadalupe Urbina Martínez

Colección: TODOS JUEGAN

Primera edición: 2011

© UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud
México, D.F., 04960

ISBN COLECCIÓN: 970-654-591-0

ISBN LIBRO: 978-607-477-656-0

Impreso y hecho en México

Los efectos de la crisis globalizada en los procesos de exclusión social de la infancia y juventud latinoamericana y del Caribe

Norma Del Río Lugo y Ricardo Fletes Corona
(Coordinadores)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Childwatch
INTERNATIONAL
RESEARCH NETWORK



Índice

Introducción Norma Del Río	9
Calidad de vida e imágenes de futuro de jóvenes estudiantes universitarios Graciela Tonon, Lía Rodríguez de la Vega, Silvana Savio	15
Pobreza y exclusión: ¿qué piensan los niños y adolescentes? Gloria López, Yuherqui Guaimaro	35
La violencia y la juventud: diagnóstico de cuatro comunidades jamaicanas Julie Meeks Gardner, Nancy Guerra, Kirk Williams, Ian Walker	57
Políticas públicas vigentes en la ciudad de México dirigidas a la población de calle: algunos puntos de conflicto Georgina Cárdenas Pérez	79
Relatos de vida: itinerarios de inclusión y exclusión social Ruth Pérez López	93
Institucionalización de niños, niñas y adolescentes con discapacidad: anotaciones para una agenda de política pública Irene Rizzini, Neli de Almeida	111
Apuestas por la niñez: la experiencia investigativa del programa de maestría en educación y desarrollo humano 2000-2010 Ofelia Roldán Vargas, Yicel Nayrobis Giraldo	131
Diálogos sobre la infancia en la Universidad Pedagógica Nacional Rosa María Nashiki Angulo, Germán Pérez Estrada	163
Modelando y practicando una cultura de paz Gloria López, Yuherqui Guaimaro, María Fernanda Rodríguez	177

La presente obra es fruto del trabajo de discusión, reflexión, investigación y evaluación de la Red de Investigación Latinoamericana y del Caribe Childwatch, que se reunió en el Colegio de Jalisco (Noviembre de 2010), en su VII Reunión Regional, con objeto de seguir profundizando en el trabajo con las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que viven en condiciones de exclusión social y de violencia y posicionarlo como una práctica significativa.

Ahora más que nunca frente a la fragmentación, la desafiliación, el aislamiento y la competencia es importante mantener este sistema de articulación, de redes de relaciones que afiancen la colaboración interdisciplinaria y regional para mirarnos desde distintas perspectivas en la dialéctica de lo local y global e insistir en problematizar el conocimiento científico de manera compleja, integrando el afecto, los valores y la propia subjetividad.

Quien vaya siguiendo la trayectoria de la red, podrá constatar la secuencia de las líneas de investigación trabajadas por los participantes, pero también encontrará trabajos de investigadores jóvenes, que aportan con rigor nuevas miradas a viejos problemas y que constituye la mitad del contenido de este libro colectivo.

Agradecemos los apoyos institucionales con los que contamos para realizar nuestros propósitos: la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad de Guadalajara, El Colegio de Jalisco y a Childwatch International Research Network.

Norma Del Río Lugo y Ricardo Fletes Corona

Introducción

Norma Del Río Lugo¹

Como escenario natural de catástrofes, nuestra región se ha visto asediada en los últimos dos años por terremotos: el de Chile en la zona del Maule y Biobío, de magnitud 8.8 en la escala de MW con duración aproximada de tres minutos, el segundo más fuerte en la historia de Chile y uno de los cinco más potentes registrados en el mundo y que generó un tsunami posterior que destruyó o devastó varios pueblos costeros (OPS, 2010) y en Haití, con cifras similares de damnificados, pero con un impacto catastrófico en este país caribeño por la pobreza, la densidad poblacional en áreas vulnerables, el estado de la infraestructura y la ineficiencia del gobierno, causando entre 200 mil y 300 mil muertos, y una epidemia de cólera que registró casi medio millón de casos y 6,600 muertos,² mientras que en Chile se registraron menos de 1000 muertes aún cuando la intensidad del sismo fue 500 veces mayor.³ El impacto ecológico en Haití fue devastador: deforestación, contaminación de aguas, degradación de las costas marinas y fluviales.⁴

El fenómeno de la "niña en Colombia" en el 2010, obligó a decretar "Calamidad Pública" en 28 de los 32 departamentos con un millón 353,445 de personas

¹ Profesora investigadora del departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Jefe del área de investigación "Epistemología y Construcción del Conocimiento". Coordinadora del Programa Infancia y del Centro de Documentación sobre Infancia "Dr. Joaquín Cravioto".

² "Haití: OMS registra casi medio millón de casos de cólera el año pasado", 21-10-2011, Centro de Noticias ONU <http://www.un.org/spanish/News/fullstorynews.asp?newsID=22067> Fecha de último acceso: 5-11-2011.

³ BBC, "2010, record en desastres ambientales", 27-12-2010, disponible en: <http://noticias-ambientales-internacionales.blogspot.com/2010/12/2010-record-en-desastres-naturales.html> Fecha de último acceso: 10-11-2011.

⁴ "Haití: Nuevo informe sobre la situación medioambiental", 21-04-2011, Centro de Noticias ONU <http://www.un.org/spanish/News/fullstorynews.asp?newsID=20780> Fecha de último acceso: 20-10-2011.

y un 55% del territorio afectado;⁵ inundaciones en Venezuela dejaron 31,600 damnificados,⁶ mientras que las inundaciones en Brasil fueron calificadas como el peor desastre en 100 años por el mayor número de muertes en las tres ciudades históricas de la sierra de Río.⁷ Asimismo, las inundaciones en ese mismo año dejaron en el sur de México a más de 600 mil personas afectadas,⁸ produciéndose la segunda sequía más grave de la historia de México al año siguiente, en el norte y centro de México, que ha afectado a 55% del territorio nacional.^{9/10}

Junto a este sombrío panorama, se encuentran otros tipos de catástrofes silenciosas pero igualmente perniciosas. Podríamos empezar mencionando a la desigualdad que se caracteriza en nuestra región con estos tres rasgos: su alto nivel, su persistencia y su reproducción en un contexto de baja movilidad socioeconómica. El reciente Informe regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe (López Calva, 2010) señala que "diez de los 15 países más desiguales del mundo pertenecen a esta región. Así el coeficiente GINI del ingreso de América Latina y el Caribe es 65% más alto que en los países de ingresos altos, 36% más elevado que en los países del Este asiático y 18% superior al del África Subsariana" (p. 37).

Para adentrarnos en cómo penetra la desigualdad en la vida cotidiana de los niños, Gloria López y Yuherqui Guaimaro proponen utilizar la metodología participativa coherente con la investigación-acción para partir de la visión infantil para vislumbrar alternativas y propuestas en un país movilizado hacia el cambio social, pero inmerso en la violencia.

Otra faceta de la desigualdad se cruza con el género y la etnicidad. Así, por ejemplo, la mortalidad materna es tres veces más alta en los municipios

⁵ OPS, "Ola invernal, fenómeno de la niña, Colombia", 29-10-2010. Disponible en http://www.disaster-info.net/PED-Sudamerica/documentos/COL_OPS_SitRep2_OlaInvernal_29Nov2010.pdf Fecha de último acceso: 25-10-2011.

⁶ OPS-SITREP, "Situación: Inundaciones en la República Bolivariana de Venezuela. Diciembre de 2010" <http://www.disaster-info.net/PED-Sudamerica/documentos/VENZIInundac-10Dic2010.pdf> Fecha de último acceso: 20-10-2011.

⁷ <http://noticias-ambientales-internacionales.blogspot.com/2011/01/brasil-desastre-natural-mas-grave-en.html> Fecha de último acceso: 05-11-2011.

⁸ "Inundaciones en México: 600,000 afectados" 08-09-10 Observador global.com <http://observadorglobal.com/inundaciones-en-mexico-600-000-afectados-n10155.html>

⁹ "La sequía que afecta a México es la segunda más grave de la historia", *El Sol de México*, 22-11-2011, <http://www.oem.com.mx/elsoldemexico/notas/n2318813.htm>

¹⁰ "Sequía afecta al 55% del territorio nacional, alerta Semarnat", *Informador.com.mx*, 27-10-2011, <http://www.informador.com.mx/mexico/2011/333437/6/sequia-afecta-al-55-del-territorio-nacional-alerta-semarnat.htm>

indígenas en México que en el resto del país (Comisión-Nacional-de-los-Pueblos-Indígenas-PNUD, 2010). La organización del cuidado que tiene estrecha relación con las tensiones entre la familia y el trabajo, entre la vida pública y privada de 70% de las mujeres activas de América Latina, difiere enormemente según el nivel de ingresos y nivel escolar, así como del nivel de desigualdad de género existente entre los países (OIT-PNUD, 2009). Son pocos los países que han implementado programas de ampliación de jornada escolar para conciliar las necesidades del trabajo y la familia. Este problema se ve reflejado claramente en el capítulo escrito por Rosa María Nashiki Angulo y Germán Pérez Estrada en este libro.

De aquí podríamos señalar un segundo tipo de catástrofe silenciosa: el desplazamiento forzado por la situación económica:¹¹

En América Latina y el Caribe, las mujeres migrantes que se emplean en trabajos de cuidado componen más de la mitad de la población emigrante de varios países. Dado que las migrantes resuelven los vacíos de cuidados en los países de destino, sus desventajas laborales representan ahorros para las familias y para el Estado. Sin embargo, ello es a costa del cuidado de sus hijos/as y madres/padres, quienes generalmente se quedan en los países de origen. Allí, otras mujeres de la familia acaban por asumir una carga adicional de cuidados y responsabilidades familiares (OIT-PNUD, 2009:23).

La exclusión social desplaza a amplios sectores, en particular a la población joven. En México "mientras el país perdía 5.1 personas por cada mil a causa de la migración internacional, en el caso de la población joven salen cerca de once individuos por cada mil." (CONAPO, 2010). Aproximadamente 6.7 millones de jóvenes están desempleados en la región, lo que representa más de un 40% del total de desempleados, afectando más a las mujeres que a los hombres y siendo mayor en el área urbana. Esto particularmente se exacerba en los tiempos de crisis, en que aumenta el desempleo entre los jóvenes, así como la incidencia en el empleo informal en sus distintas vertientes, que en 2009 rebasó el 80% (Dema, 2010) y que los colocan en situaciones de alta precariedad laboral, sin prestación alguna. Si a este sector le añadimos un 20% de jóvenes que no estudian ni trabajan,

¹¹ Análisis internacionales calculan que cerca de 50 millones de personas viven y trabajan en otro país como indocumentados y 70 millones de personas se cambiaron de un país menos desarrollado a uno desarrollado (PNUD, 2009). Se estima que 20 millones de Latinoamericanos y caribeños han emigrado y buena parte son jóvenes (Dema, 2010).

dibujamos un panorama excluyente y desigual para la población joven, resultado también de la falta de inversión en políticas públicas para este sector.

Este contexto de exclusión enmarca los trabajos de Ruth Pérez López y de Georgina Cárdenas Pérez en torno a las trayectorias de vida de las poblaciones callejeras y los vacíos institucionales y legales que criminalizan, naturalizan e invisibilizan las causas y factores que reproducen la exclusión de manera estructural.¹² El trabajo de Graciela Tonon, de Lía Rodríguez de la Vega y de Silvana Savio aborda también las condiciones de vida y la subjetividad, percepciones y valores pero de estudiantes universitarios. La situación universitaria se presenta como un espacio de moratoria social, por lo que resulta significativo que se cuestione sobre su "futuro" en la situación actual de incertidumbre y de segmentación laboral. Habrá que esperar los resultados de su propuesta y contrastarlos con la tesis provocadora de García Canclini: "los jóvenes no se proyectan mucho hacia el futuro, navegan por la informalidad tanto en el trabajo como en la apropiación de bienes de consumo... diferenciación, fragmentación y transgresión coinciden en la condición de los jóvenes, cada vez más flexibles para organizarse y construir estrategias de vida" (García Canclini, 2008).

Exclusión y violencia van de la mano como otra faceta de las catástrofes silenciosas. Estados sociales mínimos se convierten en estados penales máximos (Rizzini, 2010). En la región se registra una tasa de 16 a 17 homicidios por cada 100,000 habitantes alrededor de ocho veces más que la tasa de homicidios registrada en Europa o hasta 16 veces más que las tasas registradas en países asiáticos como Japón, China o Corea. La tasa de homicidios en Colombia es cuatro veces mayor ubicándose en 70 homicidios por 100 mil habitantes (Híjar, 2006). Por ello es importante la documentación de la experiencia Jamaicana en este libro, con relación a la posibilidad de revertir los índices de violencia en poblaciones de "alto riesgo social" con medidas que ofrezcan soluciones integrales y alternativas múltiples para el desarrollo humano de todos sus habitantes. La creatividad, los espacios educativos, la gestión de espacios dignos para la convivencia, los apoyos familiares y proyectos sustentables demostraron ser pilares para aumentar la cohesión social y el bienestar de todos con lo que lograron bajar los índices de violencia "crónica" de esas comunidades.

¹²Al respecto dice Castel: "Si se produce... una crisis económica, con ascenso del desempleo y generalización del subempleo, la zona de vulnerabilidad se dilata... y alimenta la desafiliación" (Castel, 1997:15).

La experiencia venezolana documentada por Gloria López, Yuherqui Guaimaro y María Fernanda Rodríguez, de abordar directamente el tema de la violencia con los niños escolares provenientes de barrios marginados, demuestra también la importancia de trabajar en un marco de contención, los miedos, las violencias de fuera y de dentro para promover "una cultura de paz" y cambiar patrones ligados a estereotipos de género.

La violencia estructural e institucional se refleja claramente en el estudio de Irene Rizzini y Neli de Almeida del derecho de los niños a vivir en familia coartado por la pobreza, la falta de opciones, de competencia y de exclusión de la vida social para los niños con diversas discapacidades. La deshistorización, la desafiliación progresiva¹³ (Castel, 1984), la institucionalización son parte de los procedimientos de violencia y de biopolítica reflejados en este capítulo.¹⁴

Todos estos trabajos presentados en este libro apuestan por una ética de la investigación que forme y transforme la construcción social de los sujetos participantes. La posición del investigador deja un sitio cómodo, para implicarse en las realidades descritas. Este trabajo no puede hacerse en soledad sino en comunidades que vayan configurando un cambio cultural en donde "todos entren". En este sentido el capítulo ofrecido por Ofelia Roldán Vargas y Yicel Nayrobis Giraldo viene a condensar la plataforma teórica de la utopía común de quienes trabajamos en la educación y el desarrollo, tal y como Freire la definía: "Hay que ser sanamente loco, o locamente sano" para crear y recrear posibilidades y escenarios alternativos que inauguren nuevas formas de ser y estar en el mundo.

◆ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUSTELO, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CASTEL, R. (1984). *La gestión de los riesgos. De la antipsiquiatría al post-análisis*. Barcelona: Anagrama.

¹³ "... la ausencia de participación en alguna actividad productiva y el aislamiento relacional conjugan sus efectos negativos para producir la exclusión o más bien... la desafiliación" (Castel, 1997).

¹⁴ "La biopolítica define el acceso a la vida y las formas de su permanencia y asegura que esa permanencia se desarrolle como una situación de dominación" (Bustelo, 2007:24).

- CASTEL, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- COMISIÓN-NACIONAL-DE-LOS-PUEBLOS-INDÍGENAS-PNUD. (2010). La mortalidad materna indígena y su prevención. Disponible en http://www.cdi.gob.mx/embarazo/mortalidad_materna_indigena_prevenccion_cdi_pnud.pdf
- CONAPO. (2010). Situación actual de los jóvenes en México. Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/juventud/Doc_completo.pdf
- DEMA, G. (Ed.) (2010). *Trabajo decente y juventud en América Latina*. Lima: OIT/ Proyecto Promoción del Empleo Juvenil en América Latina (Prejal).
- GARCÍA Canclini, N. (2008). Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente? *Revista Pensamiento Iberoamericano*, núm. 3.
- HÍJAR, M. (2006). Violencia y Salud Pública. In R. d. R. Z. Lozano Ascencio, Aurora; Azaola Garrido, Elena; Castro Pérez, Roberto; Pamplona Rangel, Francisco; Atrián Salazar, Magda Luz; Híjar Medina, Martha (Ed.), *Informe Nacional sobre Violencia y Salud* (pp. 1-13). México: Secretaría de Salud.
- LÓPEZ CALVA, L.F. (Ed.) (2010). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. San José de Costa Rica: PNUD.
- OIT-PNUD. (2009). *Trabajo y familia: Hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad social. Resumen ejecutivo*. Santiago: OIT-PNUD.
- OPS. (2010). *El terremoto y tsunami del 27 de febrero en Chile. Crónica y lecciones aprendidas en el sector salud*. Santiago de Chile: OPS.
- PNUD. (2009). *Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras: Movilidad y desarrollo humanos*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- RIZZINI, I. (2010). *Infancia y juventud: el desprecio por los derechos básicos y la violencia en Latinoamérica*. Paper presented at the Calidad de vida y derechos de niños, niñas y jóvenes en América Latina. VI Conferencia Internacional-Red Childwatch Latinoamérica y el Caribe/ III Jornada del programa de investigación en calidad de vida.

Calidad de vida e imágenes de futuro de jóvenes estudiantes universitarios

Graciela Tonon¹
Lía Rodríguez de la Vega²
Silvana Savio³

RESUMEN

Este capítulo presenta el problema de investigación, la perspectiva teórica y la propuesta metodológica que guían el proyecto de investigación titulado *Calidad de vida e imágenes de futuro de jóvenes estudiantes universitarios*. Se trata de un estudio cualitativo en el cual se entrevistó a jóvenes estudiantes universitarios, varones y mujeres de entre 19 y 25 años de edad. El proyecto se desarrolla durante el bienio 2010-2011 en el Programa de Investigación en Calidad de Vida de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. Este estudio continúa con la línea de investigación en calidad de vida y juventud que se iniciara en el año 2005 en dicha institución universitaria.

Palabras clave: Jóvenes universitarios, percepción de futuro, calidad de vida.

¹ Doctora en Ciencia Política. Profesora titular-investigadora. Directora de UNI-COM. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina.

² Doctora en Relaciones Internacionales. Profesora adjunta-investigadora. Miembro de UNI-COM. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina.

³ Magister en Terapia de Familia. Docente-investigadora. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina.

ABSTRACT

This chapter presents the research problem, the theoretical perspective and the methodology used in the research project entitled *Quality of life and images of their future of young university students*. This is a qualitative study in which the team interviewed young university students (19-25 years old, men and female). The project took place from 2010 to 2011 within the Framework of the Research Program on Quality of life of the Faculty of Social Sciences of the Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. It continues the research line that began in 2005 about quality of life and young people.

Keywords: University students; youth; perception of future; quality of life.

◆ ANTECEDENTES

En el año 2004 y desde el Programa de investigación en calidad de vida de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, desarrollamos un proyecto de investigación titulado *Una estrategia de mejoramiento de la calidad de vida: la universidad como espacio de integración social para los estudiantes*. Parte de sus resultados fueron publicados en la *Revista Hologramática*.⁴ Asimismo y durante los años 2004, 2005 y 2006 desarrollamos dos nuevos proyectos de investigación en relación a la calidad de vida de los y las jóvenes: *Calidad de vida de jóvenes de la zona sur del Conurbano Bonaerense* y *Calidad de vida de jóvenes de la zona sur del Conurbano Bonaerense: participación pública y acceso a la salud*.^{5/6}

⁴ Tonon, G. "Un lugar en el mundo: la universidad como espacio de integración social para los estudiantes". *Revista Hologramática*, edición núm. 3. Diciembre 2005. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora, pp 41-49. www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=134

⁵ Tuvo como resultado el texto de Tonon, G. (comp., 2006) *Juventud y protagonismo ciudadano*. Buenos Aires. Espacio Editorial en el cual escribió un capítulo Lía Rodríguez de la Vega.

⁶ Todos estos proyectos fueron desarrollados en el marco del Programa Nacional de Incentivos para docentes investigadores del Ministerio de Educación de la Nación. Fueron asimismo acreditados por resoluciones del Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Res. 00196/04 y 0695/04).

A cinco años de la finalización del primer proyecto, evidenciamos que parte de los resultados obtenidos, continúan siendo de interés y actualidad; es por esta razón que decidimos continuar desde esos resultados, focalizándonos particularmente en la calidad de vida en relación con las imágenes de futuro de los y las jóvenes estudiantes universitarios en el Conurbano Bonaerense. A tal fin iniciamos en el año 2010 una nueva investigación, que se encuentra en curso. A la fecha de presentación de este capítulo, han sido tomadas todas las entrevistas pautadas, encontrándose la información obtenida en proceso de análisis. Es por eso que en esta oportunidad, presentaremos el problema de investigación, la perspectiva teórica y la propuesta metodológica que han guiado este trabajo.

◆ PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los actuales estudios sobre calidad de vida comprenden distintos tipos de informaciones, considerando en forma integrada los indicadores sociales y del medio ambiente en los reportes económicos de los países, a fin de ir construyendo una mirada holística del tema, necesaria para las decisiones de políticas públicas. Pero el concepto *calidad de vida* ha recorrido un largo camino hasta quedar definido como respuesta reconceptualizada en relación a considerar el bienestar no sólo como dependiente de las cuestiones materiales, sino también de los valores humanos (Tonon, 2008). En el caso de los y las jóvenes que habitan el Conurbano Bonaerense, su calidad de vida se encuentra definida no sólo desde sus condiciones de vida, sino desde las percepciones que ellos y ellas tienen acerca de la misma.

Las imágenes de futuro, comprendidas como imágenes que tienen las personas acerca de su futuro, representadas a nivel consciente, y expresadas por ellos mismos (Seginer, 2003:1), se generan a partir de la percepción del presente y brindan dirección con un efecto de atracción, poniendo al presente y al futuro en una relación circular (Bleger, 2007). El modelo de futuro que tiene una persona, proporciona fundamentos para establecer objetivos, planificar, explorar opciones y establecer compromisos (Bandura, 2001; Nurmi, 1991). Es por eso que es de especial importancia el estudio de las imágenes de futuro en épocas de transición y desarrollo, tales como el inicio del proceso de un estudio universitario.

El/la joven estudiante ya ha elegido un camino a seguir; no obstante, continúa su historia estructurando y consolidando proyectos de vida; se prepara para, y en muchos casos ya se enfrenta a la tarea de insertarse dentro de la

población económicamente productiva. Los desafíos que implica el mundo laboral son múltiples, en especial en el caso de los/as jóvenes, que se encuentran en una situación de desventaja debido a la ausencia o escasez de experiencia y a las acotadas y mal instrumentadas posibilidades de adquirirla. Los primeros empleos mal remunerados, que muchas veces revisten poca relación con los estudios cursados, suelen ser comienzos que no coinciden con lo que el/la joven hubiera esperado.

Es por lo explicitado, que con el presente estudio se procura contestar dos preguntas centrales de investigación:

- ¿Qué características presentan las imágenes de futuro de jóvenes universitarios en relación a su inserción laboral luego del egreso, considerando las particularidades del actual contexto socio-político-económico?
- ¿Cómo se relacionan estas imágenes del futuro con la calidad de vida que en la actualidad manifiestan tener estos/as jóvenes?

◆ ACERCA DEL CONTEXTO DE DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En opinión de Bauman (2001), en la actualidad, vivir en la incertidumbre es la única forma posible de vivir. Este modo de vida carece de tres elementos imprescindibles para desarrollar la capacidad de pensar y tomar decisiones racionales: seguridad, certeza y protección. Seguridad, en relación a la estabilidad del mundo y a la continuidad de la validez de los valores y de los parámetros que sirven para guiar la conducta; certeza de que uno será capaz de discernir entre lo bueno, lo sano y lo conveniente y lo que no lo es; protección contra lo que pueda amenazar nuestras vidas, nuestras familias, propiedades y medio ambiente. La ausencia de estos tres elementos sume a las personas en un estado de desorientación respecto a cómo seguir con planes y proyectos. Los cambios profundos se suceden a una velocidad vertiginosa y dificultan la evaluación de cualquier futuro. Las decisiones se deben revisar de continuo y la persona se cuestiona por momentos su propia capacidad de decidir con sensatez. Específicamente en relación al ámbito laboral, no sólo la disminución de la demanda de trabajo genera incertidumbre, sino también la sensación de precariedad con que se enfrenta quien posee un empleo.

El contexto argentino actual no es ajeno al contexto global descrito. El Conurbano Bonaerense, zona geográfica que rodea la ciudad autónoma de Buenos

Aires formada por 24 partidos densamente poblados,⁷ se caracteriza tanto por la presencia de barrios residenciales custodiados como por barrios cuyos habitantes viven en condiciones de pobreza. En este escenario, miles de jóvenes continúan sus estudios superiores en distintas universidades públicas y privadas. Entre estas instituciones se encuentra la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, universidad estatal⁸ en la cual siguen sus carreras universitarias los y las jóvenes que participarán en el presente estudio.

Acerca de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), la consulta de su portal muestra que esta institución fue fundada el 13 de octubre de 1972 con la sanción de la Ley nacional 19.888. La creación de la UNLZ se inspiró, por un lado, en el redimensionamiento de las universidades nacionales cercanas, que desde tiempo atrás se veían sobrecargadas por una población estudiantil en aumento, y por otro lado, debido al gran crecimiento demográfico que se produjo entre 1960 y 1970, que en Lomas de Zamora alcanzó 51% y en el Gran Buenos Aires 31%. En ese contexto se abrieron las tres primeras carreras cuyo objetivo fue darle un perfil "no tradicional" a la universidad: licenciatura en Administración, Ingeniería Rural y licenciatura en Comunicación Social. En la actualidad la UNLZ cuenta con 35 mil estudiantes regulares, un promedio de 9 mil ingresantes por año y un plantel de más de 2,300 docentes: "La UNLZ ha forjado una sólida trayectoria académica con fuerte influencia sobre casi 2.800.000 de habitantes del sur del Conurbano Bonaerense, además de su proyección en las zonas aledañas".⁹

La UNLZ se presenta en su portal como "una universidad pública (estatal) con alto grado de compromiso social, que aspira desde el efectivo cumplimiento de sus funciones, a concretar aportes académicos de excelencia, que resulten científicamente válidos y socialmente pertinentes, desde un contexto de re-significación del sentido y funcionalidad de los roles profesionales en el escenario de la sociedad actual".¹⁰ Para tal fin ha re-definido las funciones que le son propias: la investigación, docencia y transferencia comunitaria, desde una perspectiva de articulación con las necesidades y demandas de la sociedad, en general y de la comunidad, en particular.

⁷ La población del Gran Buenos Aires asciende a 9.916.715 habitantes lo cual significa la cuarta parte del total del país que es de 40.117.096 (INDEC, Censo 2010). <http://www.censo2010.indec.gov.ar/definitivostotalxpais.asp>

⁸ Cabe aclarar que en Argentina las universidades estatales son nacionales y gratuitas.

⁹ Cf. <http://www.unlz.edu.ar/historia.htm>.

¹⁰ <http://www.unlz.edu.ar/index.html>

Pero volviendo a la situación de los y las jóvenes en este escenario, observaremos que el Informe del PNUD (2009-2010) muestra que en el MERCOSUR existen 64 millones de jóvenes, a quienes las condiciones socioeconómicas y subjetivas en las que se encuentran ofrecen limitados recursos y oportunidades para una mayor participación e inclusión en el desarrollo de sus sociedades.¹¹ En la región, dos de cada 10 jóvenes no estudian ni trabajan. En Argentina, Brasil y Uruguay los jóvenes que tienen trabajo muestran altos niveles de informalidad laboral, reflejándose ello en el hecho de que en los tres países, la proporción de jóvenes que no realiza aportes a la seguridad social es superior al promedio y los desempleados jóvenes representan casi 60% del total de desocupados. Pero el acceso a un ingreso mínimo durante períodos prolongados no necesariamente garantiza logros en las distintas dimensiones del bienestar, porque ello depende de los usos y necesidades personales, cuyas diferencias pueden ser muy significativas (Sen, 1992).

Por esa razón se construyó un índice con las dimensiones de salud y riesgo ambiental (saneamiento), acceso a la educación, ingreso, condiciones de vivienda (hacinamiento) y exclusión social o ausencia de lazos institucionales en el mercado de trabajo y los sistemas de protección social (desafiliación). En todos los países del MERCOSUR, más de la mitad de los/as jóvenes enfrenta al menos una privación en las cinco dimensiones consideradas; pero la cifra cae a menos de 2% al considerar como pobres a aquellos que tienen carencias en cuatro dimensiones. Al analizar las privaciones según los grupos de edad, el mayor porcentaje de jóvenes con una privación se observa en el grupo de 15 a 19 años. Sin embargo, en Argentina (al igual que en Paraguay) es el grupo de 20 a 24 años el que ocupa el primer lugar (PNUD, 2009).

¹¹ La investigación cuantitativa se basó en a) la encuesta IDHM, entre jóvenes de 15 a 29 años, con una muestra de 4,600 casos distribuidos en cuatro aglomerados urbanos/áreas metropolitanas (Río de Janeiro n=1,500, Buenos Aires n=1,500, Montevideo n=800 y Asunción n=800); y b) un cuestionario autoaplicado, enviado electrónicamente a 709 líderes jóvenes de la región. La investigación cualitativa se basó en a) 30 grupos focales con jóvenes de Buenos Aires, Salta, Río de Janeiro, Salvador de Bahía, Asunción, Montevideo y una localidad rural de cada país, y grupos focales especiales con gestores de ONG en temas de juventud en Salvador de Bahía; b) 49 entrevistas en profundidad (entre 10 y 15 por país) a gestores de políticas públicas para la juventud, líderes de ONG, académicos e intelectuales especializados en temas de juventud; c) cuatro estudios: sobre el estado del arte de las investigaciones sobre jóvenes, sobre jóvenes rurales, sobre relaciones de género y sobre el movimiento de los "grafiteros". Además, se armonizaron datos de las encuestas de hogares de los cuatro países, con énfasis en la población entre 15 y 29 años, y se elaboraron índices de exclusión social e inclusión vulnerable, un índice de pobreza multidimensional y un índice de agencia.

En lo referido a la inserción laboral juvenil este informe sostiene que ella presenta particularidades en América Latina, dado que la segmentación socioeconómica y los altos niveles de desigualdad hacen que las trayectorias familiares determinen, en gran medida, el desempeño laboral de los/as jóvenes. Este efecto puede operar a través del sistema educativo, ya que tanto el acceso a la educación como su calidad, registran una importante diferenciación socioeconómica.

Dado que la situación laboral de los/as jóvenes es uno de los principales determinantes de los procesos de emancipación y formación de un hogar propio, cabe señalar que entre los/as emancipados, predominan los que trabajan y no estudian, mientras que entre los/as no emancipados, tienen un peso relativamente más importante aquellos/as que se dedican exclusivamente al estudio.

El desempleo es alto en este grupo poblacional. La diferencia entre la tasa de desempleo de los/las más jóvenes y la del total de la población en edad de trabajar es significativamente mayor en Uruguay y Argentina. En 2007, la desocupación entre los/as jóvenes de 15 a 19 años era 3,6 veces mayor a la total en Uruguay y 3,1 veces en Argentina. La disminución de la tasa de desempleo de los últimos años se tradujo en una ampliación de la brecha, ya que la tasa de desempleo de los/as más jóvenes ha caído más lentamente que la general. En Argentina, Brasil y Uruguay, los desempleados/as menores de 30 años representan casi 60% del total de desempleados, mientras que en Paraguay ascienden a 70%.

Esa fragilidad de la inserción laboral joven se refleja en su participación en el sistema jubilatorio. La proporción de personas ocupadas que aporta al sistema aumenta con la edad, lo que evidencia la situación desventajosa de los/as jóvenes respecto de los adultos en este tema. Muchos/as jóvenes no tienen más opción que aceptar empleos desprotegidos y precarios. En Argentina, existe una notoria disparidad entre varones y mujeres, con una peor inserción laboral de éstas (PNUD, 2009).

Al igual que en el caso del desempleo, el acceso a la seguridad social se vincula directamente con el nivel educativo y entonces son los/as jóvenes con mayor nivel educativo alcanzado quienes gozan de mayores niveles de cobertura.

Por último, las trayectorias del ingreso laboral de los/as jóvenes son distintas en los cuatro países del MERCOSUR. En Argentina (Gran Buenos Aires) se advierte primero una caída y, posterior a la crisis, una importante recuperación. Por lo demás, los ingresos de las generaciones más jóvenes resultan considerablemente inferiores a los registrados a inicios de la década, en

particular en el grupo de 15 a 19 años; es decir que los/as jóvenes de hoy, perciben menos ingresos que los que obtenían los jóvenes de hace diez años (PNUD, 2009).

Así, como señalara Beccaria (2005), a pesar de la recuperación iniciada en 2002, los problemas que enfrentan los/as jóvenes en un mercado de trabajo caracterizado por dificultades significativas, se agudizan. Las trayectorias ocupacionales inestables no implican un costo solamente para aquellos que inician su vida laboral, dado que, entre los que están menos capacitados, ellas influyen de manera negativa para acceder a puestos de calidad, constituyéndose en un factor que posibilita que su vida laboral adulta se encuentre también signada por puestos precarios, con salarios mal pagados, con inestabilidad laboral y sin cobertura médica.

Para responder a las necesidades descritas, en Argentina se organizó en el año 2008 el Programa "Jóvenes con más y mejor trabajo".¹² El objetivo del programa es "generar oportunidades de inclusión social y laboral de las y los jóvenes a través de acciones integradas que les permitan construir el perfil profesional en el cual deseen desempeñarse: finalizar su escolaridad obligatoria, realizar experiencias de formación y/o de prácticas calificantes en ambientes de trabajo, iniciar una actividad productiva de manera independiente o insertarse en un empleo". La población a la cual está destinado el programa son los y las jóvenes de 18 a 24 años de edad, con residencia permanente en el país, que no hayan completado el nivel primario y/o secundario de educación formal obligatoria y se encuentren en situación de desempleo (Deibe, 2008: 206). Las estadísticas oficiales muestran que hasta el año 2010 el programa ha incorporado a 65 mil jóvenes.

◆ CALIDAD DE VIDA

El concepto calidad de vida ha recorrido un largo camino hasta quedar definido en la última década del siglo pasado tal como hoy lo conocemos, es decir, en tanto respuesta reconceptualizada en relación a considerar el bienestar no sólo como dependiente de las cuestiones materiales, sino también de los valores humanos (Tonon, 2008).

¹² http://www.trabajo.gov.ar/downloads/programajovenes/Res_MTEySS_497-2008_Jovenes_con_Mas_y_Mejor.pdf

La posibilidad de relacionar el tema de las imágenes de futuro con la calidad de vida resulta novedoso, ya que la mayor parte del cuerpo de conocimiento acerca de las imágenes de futuro se ha focalizado hasta el momento, sobre los adolescentes en su último año del periodo escolar y, en especial, con relación a la extensión de las mismas en el tiempo, su densidad, sus contenidos, la diferencia de género y la incidencia de variables del contexto familiar y social sobre la formación de las mismas (Trommsdorf, 1983; Zimbardo & Boyd, 1999; Seginer, 2003).

Hoy decimos que el estudio de la calidad de vida remite al entorno material (bienestar social) y al entorno psicosocial (bienestar psicológico); este último, basado en la experiencia y en la evaluación que la persona tiene de su situación, incluyendo medidas positivas, negativas y una visión global de la vida de la persona que se denomina *satisfacción vital*. Implica, por tanto, dos ejes: el objetivo y el subjetivo, siendo cada eje el agregado de siete dominios que han sido operacionalizados en la escala de comprensión de calidad de vida (Cummins, 1998).

La calidad de vida es la percepción que tiene cada persona de su posición en la vida, en el contexto cultural y el sistema de valores en el cual vive, en relación con sus expectativas, intereses y logros. Resulta así un concepto complejo, que se relaciona con la salud física, la situación psicológica, el nivel de independencia, las relaciones sociales y las relaciones con el medio ambiente (WHOQOL Group, 1995:131).

Dice Diener que la calidad de vida es el grado en que la vida es deseable respecto de aquello que se considera no deseable, a menudo con un énfasis en componentes externos como los factores de medio ambiente e ingresos. En contraste con el bienestar subjetivo, la calidad de vida ha sido generalmente definida como "más objetiva" describiendo las circunstancias de vida de una persona, más que sus reacciones a dichas circunstancias. Sin embargo, la calidad de vida también es definida considerando estas percepciones, pensamientos y reacciones de las personas hacia esas circunstancias (Diener, 2006:154).

Michalos (2007:4) expresa que la calidad de vida de un sujeto o de una comunidad puede ser pensada como una función de las actuales condiciones de esa vida y que es lo que ese sujeto o comunidad hace con esas condiciones, siendo que lo que hace es una función de cómo esas condiciones son percibidas, que piensa y siente respecto de esas condiciones, que hizo y que consecuencias le generará.

De esta manera la calidad de vida es, en la actualidad, concebida como un concepto multidimensional, que comprende un número de dominios, conside-

rados con diferente peso por cada persona, en relación a la importancia que cada sujeto le asigna a cada uno de ellos. Patrick, Edwards, Topolski y Walwick (2002:8) señalan, que el efecto de las relaciones sociales y de las relaciones con el medio se encuentra mediatizado por la particular mirada de cada sujeto, y es por eso, que la manera en que cada sujeto interpreta su contexto y situación, se convierte en la mirada, que es la llave que determina su calidad de vida. Asimismo, los efectos que produce el cambio en las circunstancias de vida de una persona, son percibidos de forma diferente por quien ha vivido la experiencia, que por quienes han sido observadores pasivos de la misma (Gullone y Cummins, 2002:6). Debido a que las personas evalúan de manera diferente las circunstancias de su vida, dependiendo de sus expectativas, valores y experiencias previas, los estudios sobre calidad de vida reconocen la importancia de esas diferencias (Bramston, 2001:48).

La calidad de vida nos presenta la posibilidad de una nueva mirada teórica, tendiente a un trabajo desde las potencialidades más que desde las carencias y con un anclaje comunitario que incluye el análisis del contexto sociopolítico. Para esta particular mirada, la persona tradicionalmente considerada como objeto pasa a ser considerada como "sujeto y protagonista" y esto porque la calidad de vida nos plantea una realidad social y política basada necesariamente en el respeto a los derechos humanos, colocándonos ante la necesidad de trabajar en forma integrada (Tonon, 2003).

◆ IMÁGENES DE FUTURO

La mayoría de la literatura científica con relación a las imágenes de futuro, se encuentra en inglés y no existe una definición precisa de imágenes de futuro. Los conceptos que hacen referencia a ellas, se presentan en términos que pueden traducirse literalmente como orientación hacia el futuro (Seginer, 2003) o de perspectiva de tiempo futuro (Vázquez & Rapetti, 2006; Zimbardo & Boyd, 1999).

Las primeras referencias se remontan a Israeli (1930, 1936), Frank (1936) y Lewin (1939, 1948). Estos coinciden en asignar a las representaciones mentales una fuerza motivacional que dirige y regula el comportamiento en el momento presente y que resulta de relevancia para el desarrollo humano. El trabajo de estos psicólogos evidenció que las construcciones mentales de las posibles experiencias y hechos del futuro se desarrollaban en el momento

presente y se generaban con relación a temas específicos que podían ser personales o sociales y más cercanos a la realidad o idealistas.

El auge de la psicología cognitiva, desde la década de 1960, lleva a las imágenes mentales a un primer plano dentro de las prioridades de estudio en psicología. Hasta entonces, el conductismo las había mantenido relegadas a un segundo plano, ya que no es posible observarlas a través de la conducta sino únicamente a través de lo que la persona exprese conscientemente. Si bien es cierto que un gesto facial, por ejemplo, constituye una forma de expresión, no sería posible distinguir el estímulo que la genera, pudiendo tratarse de una imagen mental, de alguna otra forma de pensamiento o tal vez de una emoción. De todos modos, la detección de su presencia no transmitiría ninguna comunicación acerca de su contenido.

La mayor parte de las investigaciones de los últimos 40 años del siglo XX se han focalizado sobre los contenidos de las imágenes de futuro, llegándose a identificar dominios específicos (Trommsdorff, 1983; Nurmi, Poole & Seginer, 1995; Cooper, 1998; Seginer & Halaba-Kheir, 1998).

Los estudios interculturales de Trommsdorff (1983) demostraron que los adolescentes de distintas nacionalidades y etnias generan sus imágenes de futuro con relación a tres dominios: educación, carrera y familia. Aunque estos dominios son comunes a todos, se observan diferencias entre grupos en cuanto a la densidad de las imágenes y a la presencia de temas adicionales que son particulares de cada cultura y que no se encuentran presentes en otras. Por ejemplo, en el caso de los adolescentes de Finlandia, las referencias futuras relacionadas con el tiempo libre son recurrentes, mientras que este dominio está ausente en los adolescentes de Israel (Nurmi, Poole & Seginer, 1995). Los tres dominios principales se agrupan dentro de la categoría de *curso de vida prospectivo*, que se orienta hacia el hacer y brinda guía a la persona. Las categorías que se refieren a temas inespecíficos se agrupan en la categoría *existe* (Seginer & Halaba-Kheir, 1998), que no posee actividad direccional y abarca temas variables e inespecíficos, como son el tiempo libre y las relaciones interpersonales.

En relación a las distintas variables sociales, pertenecer a un sector social, condiciona las imágenes de futuro. Los adolescentes de las clases medias bajas tienden a reproducir en sus imágenes el estatus social de la familia y presentan imágenes de futuro sistemáticamente menos ordenadas (Trommsdorff, 1983; Cooper, 1998). En las clases populares se observa con más frecuencia la esperanza hacia el futuro, en contraposición al miedo crónico que se evidencia en las clases medias; en las clases altas predomina el temor a perder el control y el

dominio en distintos aspectos de la vida. Si bien algunos autores sostienen que las imágenes de futuro de los varones son más realistas que las de las mujeres, (Verstraeton, 1980; Blinn & Pike, 1989); otros estudios afirman que no existen evidencias significativas por cuestión de género (Vázquez & Rapetti, 2006).

Otros investigadores continuaron la línea de la investigación de las imágenes de futuro en su dimensión temporal (Agarval, Tripathi & Srivastava, 1983; Nuttin & Lens, 1985; Vázquez & Rapetti, 2006). La extensión en el tiempo de las imágenes de futuro, se puede definir como la habilidad de pensar el futuro por un período corto o largo (Agarval, Tripathi & Srivastava, 1983) o en función a la distancia medida en términos temporales hasta donde llegan los planes de una persona (Nuttin & Lens, 1985). Desde esa perspectiva, las investigaciones más recientes (Vázquez & Rapetti, 2006) no confirman que exista relación entre clase social e imágenes de futuro.

En el siglo XXI se desarrollan los trabajos de Seginer (2003) quien señala que tanto el estilo parental autoritario como las creencias positivas de los padres acerca de sus hijos, inciden de manera indirecta sobre las imágenes de futuro, facilitando la formación de las mismas.

Poco o nada se ha investigado sobre las imágenes de futuro y la calidad de vida (Zimbardo, 2002; Shores, 2005), si bien presentan con ella un claro vínculo. La concepción que la persona tiene del mundo, condiciona la forma en que dicha persona evalúa sus circunstancias de vida, y supone, de manera prospectiva, una determinada visión de futuro. La visión de futuro condiciona la manera de actuar en el presente, produciendo efectos concretos que afectan las circunstancias actuales de la persona. La intención o el propósito de cada uno de los actos, en tanto referidos a una determinada imagen del futuro, brindan sentido a la conducta.

Las imágenes de futuro van acompañadas de un determinado estado afectivo que se puede identificar y describir desde el modelo propuesto por Nurmi, Poole & Seginer, (1995) para su estudio. El espectro de emociones es amplio y abarca desde el extremo de la omnipotencia y el optimismo ilusorio, hasta el extremo opuesto del pánico y la mayor desesperanza, pasando por el entusiasmo, la confianza, la esperanza, la apatía, la ansiedad, la angustia y el temor, por mencionar sólo algunas. Las emociones en relación al futuro aportan su influencia sobre el presente e inciden sobre el futuro.

En este proyecto se consideran las imágenes de futuro como representaciones mentales que tienen las personas acerca de su futuro, que pueden conocerse por medio de la comunicación consciente y expresa. Esta definición

permite el estudio de las imágenes de futuro desde una perspectiva cualitativa que indague sobre los aspectos subjetivos de las mismas.

En el marco de los conceptos que se relacionan con la proyección de las personas hacia el futuro, categoría dentro de la cual se incluyen las imágenes de futuro, existen una serie de términos que se desarrollaron principalmente en relación al estudio de la calidad de vida: proyectos personales (Little, 1983), esfuerzos personales (Emmons, 1986), tareas vitales (Cantor *et al.*, 1987), seres (*selves*) posibles (Markus & Nurius, 1986). Estos términos, al no estar delimitados con claridad, presentan una superposición en muchos aspectos de los mismos, lo cual suele generar confusiones en el uso de los conceptos.

◆ OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar las imágenes de futuro de jóvenes estudiantes universitarios, de ambos sexos, respecto de su inserción laboral después del egreso y en relación con su calidad de vida actual, considerando las particularidades del actual contexto socio-político-económico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir las percepciones de jóvenes estudiantes universitarios respecto de las características del contexto socio-político-económico actual.
2. Identificar los deseos y temores de jóvenes estudiantes universitarios respecto de las imágenes de futuro de su inserción laboral luego del egreso.
3. Identificar diferencias en las respuesta en base al género de los/as entrevistados/as.

◆ METODOLOGÍA

Se trata de un estudio descriptivo que propone una perspectiva cualitativa, que permite lograr una mejor comprensión de las percepciones personales de

los participantes, para dar lugar a la emergencia de nuevas categorías, o a una interpretación y significación novedosa de las mismas categorías hasta ahora observadas. Dado, entonces, que se trata de un diseño cualitativo, no se ha elaborado hipótesis; no obstante, se cuentan con ideas generadoras, un núcleo temático y con claves iniciales de interpretación.

Se utiliza como técnica la entrevista semi-estructurada, definida como *un encuentro entre sujetos y es 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, 2009:75). En este tipo de entrevistas, el sujeto ocupa el lugar protagónico, poniendo énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el entorno en el cual ocurren y considerando el significado que el actor da a los hechos y a las situaciones. Este posicionamiento es el que deja de lado la mirada tradicional y reduccionista que ha venido considerando a la entrevista semi-estructurada de investigación como una simple herramienta de recolección de datos.

La entrevista semi-estructurada es una técnica que facilita la libre manifestación de los sujetos de sus intereses informativos (recuerdo espontáneo), sus creencias (expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas) y sus deseos. De esta manera, los discursos espontáneos hacen emerger, más allá de su apariencia informal, relaciones de sentido complejas, difusas y encubiertas, que sólo se configuran en su propio contexto significativo global y concreto (Ortí, 1986).

La decisión de utilizar una técnica determinada, relaciona la elección de la técnica con el objeto de investigación y en este caso, utilizar entrevistas semi-estructuradas, se relaciona con el hecho de desarrollar un diseño flexible de investigación, contando con un nudo central, en el cual el sujeto ocupa el lugar protagónico. Es decir, poniendo el énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno en el que ocurren, primando lo subjetivo de la conducta humana y la exploración del significado del actor (Ruiz Olabuenaga e Ispizúa, 1989).

En la entrevista semi-estructurada o entrevista basada en un guión, el trabajo investigativo puede ser organizado a partir de ejes temáticos de reflexión y/o a partir de preguntas orientadoras. El guión es construido teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, pero no está organizado en una estructura secuencial, ya que lo que interesa es que la persona entrevistada produzca información sobre cada uno de los temas considerados. El guión no conforma de ninguna manera un protocolo.

En esta investigación el trabajo se desarrolla a partir de los siguientes ejes temáticos:

- Percepción de las características del contexto socio-político-económico actual.
- Características del Conurbano Bonaerense.
- Percepción de los y las jóvenes de su calidad de vida actual.
- Expectativas respecto de la futura inserción laboral: deseos y temores.
- Alternativas de futuro laboral.

Para el desarrollo de la investigación se seleccionaron 10 estudiantes universitarios, mujeres y varones, de 19 y hasta 25 años de edad, ingresantes durante 2010 a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Se eligió uno por cada una de las carreras que se dictan en la Facultad: Trabajo Social, Psicopedagogía, Ciencias de la Educación, Letras, Minoridad y Familia, Comunicación Social, Periodismo, Publicidad, Relaciones Públicas, Relaciones Laborales.

Las entrevistas fueron grabadas con el objetivo de asegurar la validez y confiabilidad del estudio. Una vez transcritas, se comenzará con el proceso de análisis de la información obtenida, iniciándose el camino de la clasificación y la construcción de categorías. Se inicia el trabajo con la lectura detallada de la información, tantas veces como sea necesario y considerando no sólo los textos de las transcripciones de las entrevistas, sino también las anotaciones personales que cada investigadora hubiera registrado durante la aplicación de las mismas, así como aquéllas surgidas en forma inmediatamente posterior a la finalización de cada entrevista y que conforman probablemente las primeras intuiciones acerca de los temas. Al respecto Maxwell (1996) señala que es en ese momento, cuando el investigador comienza a vislumbrar las primeras categorías posibles de ser trabajadas.

Una vez producida la categorización, se le contrasta con los conceptos teóricos que conforman la perspectiva teórica referencial de la investigación, a fin de redescubrir significaciones. El desarrollo del proceso descrito permite al equipo de investigación construir un informe final de su trabajo que no sea una simple provisión de datos recolectados, sino que genere un texto que contenga una narrativa analítica que trascienda la mera información y se conforme como una definida argumentación (Braun y Clarke, 2006).

En esta investigación se ha seguido el método de análisis temático en la versión que proponen Braun y Clarke (2006) para identificar, analizar e infor-

mar 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. De esta manera, el análisis temático se conforma como estrategia de análisis de datos cualitativos, a través de la cual se sistematizan e infieren resultados.

Braun y Clarke (2006) proponen las siguientes fases para el análisis temático:

- Familiarización con la información
- Codificación inicial
- Búsqueda de temas
- Revisión de temas
- Definición de temas
- Redacción del informe final

Dado que la codificación es un camino para relacionar la data con las ideas sobre esa data, en esta investigación se utilizará la modalidad de categorización teórica, definida desde los intereses teóricos específicos del investigador. Los temas serán identificados en relación a "lo que el sujeto dijo", lo cual posibilitará una descripción organizada de manera progresiva, hasta llegar a la interpretación, e intentando comprender el significado teniendo en cuenta la teoría (Braun y Clarke, 2006).

◆ A MODO DE CONCLUSIÓN

Los/as jóvenes constituyen un sector de la sociedad que enfrenta, de inicio, dos circunstancias adversas, por un lado, las distintas percepciones que sobre ellos/as construye la sociedad y por otro, las circunstancias de vida actuales que de algún modo los/as emplazan a "superarse" de manera urgente.

Nuestro contexto no es ajeno a la situación descrita y, como dijimos, en el MERCOSUR existen 64 millones de jóvenes, cuyas condiciones socioeconómicas y subjetivas, les ofrecen limitadas oportunidades para una mayor participación e inclusión en el desarrollo de sus sociedades (PNUD, 2009).

Siendo que el estudio de la calidad de vida remite hoy al entorno material (bienestar social) y al entorno psicosocial (bienestar psicológico) y conside-

rando que la mayor parte del conocimiento sobre imágenes de futuro alude a adolescentes, la posibilidad de vincular la calidad de vida con las imágenes de futuro en los/as jóvenes, nos permitirá profundizar en el modo como su visión del mundo condiciona su manera de pensar el futuro y cómo, a su vez, esa visión condiciona su presente, afectando sus circunstancias actuales.

◆ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGARVAL, A., Tripathi, K. & Srivastava, M. (1983). "Social Roots and Psychological Implications of Time Perspective". *Internacional Journal of Psychology*, 18, 367-380.
- BANDURA, A. (2001). "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective". *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- BAUMAN, Z. (2001). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- BECCARIA, L. (2005). "Jóvenes y empleo en la Argentina". *Anales de la educación común*, Tercer Siglo, Año I, No. 1 - 2. Adolescencia y Juventud, pp 177-182.
- BLEGER, J. (2007). *Psicología de la conducta*. 2da. edición. Buenos Aires: Paidós. [Trabajo original publicado en 1963].
- BLINN, L., M.; PIKE, G. (1989). "Future Time Perspective: Adolescents' Predictions of Their Interpersonal Lives in the Future". *Adolescence*, 24 (94), 289-301.
- BRAMSTON, P. (2002). "Subjective Quality of Life: the Affective Dimension". En: Gullone, E. y Cummins, R. (eds). *Social Indicators Research*. Vol 16. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp 47-62.
- BRAUN, V.; Clarke, V. (2006). "Using Thematic Analysis in Psychology". *Qualitative Research Psychology*, 3, 77-101.
- CANTOR, N. (1990). "From Thoughts to Behavior: 'Having' and 'Doing' in the Study of Personality and Cognition". *American Psychologist*, 45, 735-750.
- CANTOR, N.; NOREM, J.K.; NIEDENTHAL, P.M.; LANGSTON, C.A.; BROWER, A.M. (1986). "Life Tasks, Self Concept Ideals and Cognitive Strategies in Life Transition". *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1178-1191.
- CASAS, F. (1996). *Bienestar social. Una introducción psicosociológica*. Barcelona: PPU.
- CHAMBERS, N.C. (2000). "Time and Personal Action: Tenses and Aspects of Project Pursuit". *Tesis doctoral*. Carleton University. Canadá.
- COOPER, C.R.; DENNER, J. (1998). "Theories Linking Culture and Psychology: Universal and Community Specific Processes". *Annual Review of Psychology*, 49, 559-584.
- CUMMINS, R. (Ed.) (1998). *Quality of Life Definition and Terminology: A Discussion Document from the International Society for Quality of Life Studies*. Blacksburg, Virginia: The International Society for Quality-of-Life Studies.

- DEIBE, E. (2008). "Políticas de empleo para la inclusión". *Revista de Trabajo*, Año 4, núm. 6. Agosto-Diciembre. Ministerio de Trabajo. República Argentina, pp 201-211.
- DIENER, E. (2006). "Guidelines for National Indicators of Subjective Well-being and Ill-being". *Applied Research in Quality of Life*, 1. 151-157. The Netherlands, Springer-ISQOLS.
- EMMONS, R.A. & King, L.A. (1989). "Personal Strivings Differentiation and Effective Reactivity". *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 478-484.
- FRANK, L.K. (1936). "Time Perspectives". *Journal of Social Philosophy*, 4, 293-312.
- GULLONE, E.; CUMMINS, R. (Eds.) (2002). *Social Indicators Research*, Vol 16. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- INDEC. (2010). Censo Nacional de Argentina. <http://www.censo2010.indec.gov.ar/definitivostotalxpais.asp>
- ISRAELI, N. (1930). "Some Aspects of the Social Psychology of Futurism". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 25, 121-132.
- , (1936). *Abnormal Personality and Time*. New York: Science Press. Citado en Seginer, R. (2003) *op. cit.*
- LEWIN, K. (1939). "Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods". *The American Journal of Sociology*, 44, 868-897.
- LEWIN, K. (1948). "Resolving Social Problems". Citado en Seginer, R. (2003) *op. cit.*
- LITTLE, B.R. (1983). "Personal Projects: a Rationale and Method for Investigation". *Environment & Behavior*, 15, 273-309.
- MARKUS, H.; NURIUS, P. (1986). "Possible Selves". *American Psychologist*, 4, 954-969.
- MAXWELL, J.A. (2005). *Qualitative Research Design: an Interactive Approach*. Thousand Oaks. Sage, 2a. ed. [Trabajo original publicado en 1994].
- MICHALOS, A. (2007). "Education, Happiness and Well-being", Trabajo presentado en la Conferencia Internacional 'Is Happiness Measurable and What do those Measures Mean for Public Policy?', Roma, Italia. 2-3 Abril. University of Rome 'Tor Vergata', organizado por the Joint Research Centre of the European Commission, OECD, Centre for Economic and International Studies y el Banco de Italia.
- MINISTERIO DE TRABAJO. Resolución 497/2008. República Argentina. http://www.trabajo.gov.ar/downloads/programajovenes/Res_MTEySS_497-2008_Jovenes_con_Mas_y_Mejor.pdf
- NURMI, J.E. (1991). "How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning". *Developmental Review*, 11, 1-59.
- NURMI, J.; POOLE, M.; SEGINER, R. (1995). "Tracks and Transitions: a Comparison of Adolescent Future-Oriented Goals, Explorations, and Commitments in Australia, Israel, and Finland". *International Journal of Psychology*, 30(3), 353-375.
- NUTTIN, J.; LENS, W. (1985). *Future Time Perspective and Motivation. Theory and Research Method*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum. Citado en: Seginer, R. (2003), *op. cit.*

- ORTÍ, A. (1986). "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta o semidirecta y la discusión de grupo". En: García Ferrando, M, Ibáñez, J. y Francisco Alvira (comp.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, pp 193-203.
- PATRICK D.; EDWARDS T.; TOPOLSKI T.; WALWICK J. (2002). "Youth Quality of Life: a New Measure Incorporating the Voices of Adolescents". *QOL Newsletter* núm. 28:7-8.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD), (2009). *Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano. Informe sobre desarrollo humano para Mercosur*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, Programa Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD.
- RUIZ OLABUENAGA, J.; ISPIZÚA, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- SEGINER, R. (2003). "Adolescent Future Orientation: an Integrated Cultural and Ecological Perspective". En Lonner, W.J., Dinnel, D.L., Hayes, S.A. & Sattler, D.N. (eds.), *Online Readings in Psychology and Culture*, (<http://www.wvu.edu/~culture>), Bellingham, Washington. Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University.
- SEGINER, R.; HALABI-KHEIR, H. (1998). "Adolescent Passage to Adulthood: Future Orientation in the Context of Culture, Age, and Gender". *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 151-167.
- SEN, A. (1992). "Markets and Governments," *Working Papers*, Boston University-Institute for Economic Development.
- SHORES, K.A. (2005). "The Relationship of Time Perspective to Time Allocation, Recreation Experience Preferences, and Wellness". Tesis doctoral. Texas A&M University. E.U.A.
- TONON, G. (2010). "La calidad de vida". En Castro Solano, A. (comp.) *Fundamentos de Psicología Positiva*. Buenos Aires: Paidós, pp 97-110.
- , (2003) *Calidad de vida y desgaste profesional: una mirada del síndrome de burnout*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- , (2008). "Los estudios sobre calidad de vida en la aldea global, en América Latina y en Argentina. Revisión conceptual, avances y desafíos". En: Lucero, P. (editora), *Territorio y calidad de vida, una mirada desde la geografía local*, Grupo de Estudios sobre Población y Territorio, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, pp 25-40.
- , (2006). "Aproximación teórica al estudio de la calidad de vida de los y las jóvenes en el Conurbano Bonaerense". En: Tonon, Graciela (comp). *Juventud y protagonismo ciudadano*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- , (2009). "La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación". En: Tonon, G. *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Prometeo-UNLAM, pp 56-75.

- , (2008). *La universidad como escenario de construcción de ciudadanía: percepciones de los estudiantes de la carrera de Ciencia Política*. Informe final de investigación. Universidad Nacional de La Matanza (inédito).
- , (2005). "Un lugar en el mundo: la universidad como espacio de integración social para los estudiantes". *Revista Hologramática*: edición núm. 3. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora, pp 41-49. www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=134
- TROMMSDORF, G. (1983). "Future Orientation and Socialization". *International Journal of Psychology*, 18, pp 381-406.
- VÁZQUEZ, S.M; RAPETTI, M.V (2006). "Future Time Perspective and Motivational Categories in Argentinean Adolescents". *Adolescence*, 41, 163, 511-532.
- VERSTRAETON, D. (1980). "Level of Realism in Adolescent Future Time Perspective". *Human Development*, 23, 177-191.
- WHOQOL Group (1995). "The World Health Organization Quality of Life Assessment. Position Paper for the World Health Organization". *Social Science and Medicine*. 41, pp 1403-1409.
- ZIMBARDO, P.G.; BOYD, J.N. (1999). "Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric". *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), pp 1271-1288.
- ZIMBARDO, P.G. (2002). "Time to Take out Time". *Psychology Today*, May/Apr, 62. <http://www.unlz.edu.ar/historia.htm>.
<http://www.unlz.edu.ar/index.html>

Pobreza y exclusión: ¿qué piensan los niños(as) y adolescentes?

Gloria López¹
Yuherqui Guaimaro²

RESUMEN

Se reseña una propuesta de investigación exploratoria, descriptiva y participativa, cuyo objetivo es el estudio de la desigualdad y la exclusión socio-educativa desde la perspectiva de los niños(as) y adolescentes que viven en zonas marginales de Caracas. El marco teórico se basa en la *teoría de los ecosistemas de desarrollo humano* y la *Convención sobre los derechos del niño*. El objetivo general de la propuesta es contribuir al conocimiento de la exclusión social en el país, con principal enfoque en la acción cualitativa orientada, fuertemente enraizada en el contexto local, accediendo a la información desagregada de los niños(as) y adolescentes, incluyendo su conocimiento y experiencias que sirvan de base para la promoción del capital humano y social de los niños(as) y adolescentes excluidos.

Palabras claves: Pobreza, exclusión, participación, niñez y juventud.

ABSTRACT

An exploratory descriptive and participatory research proposal is reviewed, taking the perspective of children and adolescents living in marginal areas of Caracas. The study is centered on the issue of inequality and socio-educational exclusion, using the theoretical framework of human development

¹ Psicóloga social, Directora del Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CEN-DIF) de la Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

² Socióloga, Investigadora del Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CEN-DIF) de la Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

Ecosystems and the human rights paradigm as expressed in the International Convention on the Rights of the Child. The overall objective of the proposal is to contribute to the knowledge of social exclusion in the country, using a qualitative action oriented approach, and strongly rooted in the local context. Disaggregated information is used to include knowledge and experiences of children and adolescents which may serve as a basis for the promotion of human and social capital of marginalized children and adolescents.

Keywords: Poverty, exclusion, participation, children and youth.

◇ INTRODUCCIÓN

Los niños(as) y adolescentes desocupados, pertenecientes a las comunidades en desventaja, enfrentan riesgos de tenencia, tráfico y consumo de drogas, alcohol, tabaco, prostitución y están expuestos a todo tipo de actos delictivos, con alta probabilidad de ser instigados por parte de adultos a delinquir, involucrándose en hurtos, robos y porte ilícito de armas.

Tomando en cuenta que son pocas las alternativas que se ofrecen a los niños(as) y jóvenes excluidos, consideramos que es indispensable conocer qué piensan los niños(as) y adolescentes excluidos con respecto a su vida, escuela, formación, futuro, familia, necesidades. La idea es usar el conocimiento y las experiencias de los niños(as) y adolescentes como base para proyectar formas de atención en que su participación sea activa y estimule su inteligencia, sus posibilidades educativas y estabilidad emocional.

Para ello debemos evaluar las opciones ya existentes y proponer acciones concretas que faciliten la acreditación escolar de estos niños(as) y jóvenes, para quienes las nuevas alternativas de atención integral no-convencional les proporcione una opción que impida que sean condenados a ser niños abandonados, niños de la calle, los futuros entes protagonistas de hechos delictivos.

Hay muchos prejuicios y falsas creencias con relación a los niños(as) y adolescentes que crecen en la pobreza. A veces se oyen afirmaciones que señalan que simplemente los países en desarrollo tienen los mismos problemas que vivió Europa en el siglo XIX, que todo es cuestión de tiempo, o que lo malo es la falta de control de natalidad, así no se reproduciría la pobreza, o que son flojos y apáticos, no toman las oportunidades, etc.³ Lo que es evidente es que

³ Todavía se enfatiza la importancia de la planeación familiar como una de las políticas centrales para "crecer y progresar" (CEPAL, 201; BID, 2000).

a pesar de la existencia de estos niños(as) y jóvenes excluidos, poco se conoce respecto a las condiciones en que desarrollan sus vidas, y menos aún sus aspiraciones, temores y esperanzas. Como Ennew afirma, el principal recurso para cualquier proyecto son los niños mismos, siendo necesario escucharlos y a la vez usar productivamente sus habilidades y capacidades (Ennew, 1994). En Venezuela hay escasos estudios acerca de los niños(as) y adolescentes excluidos menores de 15 años y actualmente los jóvenes entre 10 y 14 años han incrementado la lista de excluidos.

Ennew y Milne (1989) plantean la necesidad de oír las voces de los niños (en la calle y/o de la calle) a través de sus historias, sus propias palabras o sus dibujos. Las estadísticas oficiales de los países en desarrollo no están centradas en los niños y de tal forma, las voces de ellos no son escuchadas a la hora de decidir que acciones se pueden tomar para asegurar el mejor interés de los niños.

◆ ANTECEDENTES

POBREZA Y DESARROLLO

El marco conceptual apropiado para comprender como la pobreza influye en el desarrollo del ser humano, es la teoría ecológico-sistémica del desarrollo de Urie Bronfenbrenner (1987). Permite entender como el individuo y su familia son influenciados por el contexto de su vecindario, escuela, cultura y condiciones económicas y la sociedad en su conjunto. En la pobreza, los entornos que influyen en el desarrollo del niño, quien es por esencia el ser más vulnerable de la familia, son todos frágiles e insuficientes conduciendo a un riesgo severo para su adecuado desarrollo.

Con la crisis global, en los últimos años se han revertido los avances sobre la incidencia, profundidad y severidad de la pobreza en la región (López Calva, 2010). El entorno de la pobreza es pues, una característica que rodea todavía a más de un tercio de los niños venezolanos, implicando una serie de riesgos tanto de tipo físico, emocional, ambiental y social ante los cuales los más vulnerables son los niños (CEPAL-UNICEF, 2010). La pobreza es un fenómeno multicausado que afecta a los niños desde diferentes entornos ecológicos (Bronfenbrenner, 1987) exponiéndolos a múltiples riesgos (Mansilla, 1989; McLoyd y Wilson, 1991; Huston, 1991), tiene efectos profundos en la conducta parental, en el ambiente

del hogar, en la estructura familiar y en los recursos inmediatos. Pero su efecto va más allá del contexto inmediato del niño y su familia, afecta la calidad de su ambiente, del vecindario, la escuela, los servicios y la seguridad física, expresada ésta en los altos índices de violencia y de delincuencia asociada a las drogas. Las experiencias que viven los sectores urbano-marginales en relación a la inseguridad tienen efectos en los niños, produciendo ansiedad que se manifiesta a menudo en temores, depresión, agresividad.

EL CONTEXTO SOCIAL DE LA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA

La exclusión social es un término acuñado en los últimos años destinado a definir la situación de los seres humanos en pobreza, que se encuentran fuera del sistema nacional de atención en lo que se refiere a salud, educación y servicios asociados.

En América Latina y El Caribe viven aproximadamente 200 millones de niños menores de 18 años, cifra que representa 45% de la población total, casi la mitad de estos niños viven en condiciones de pobreza crítica (Pilotti, F. 1994, UNICEF, 2006).

Pilotti argumenta que la década de los 80, conocida como la *década perdida*, estuvo dominada por una deuda externa asfixiante. Las políticas de ajuste adoptadas en la región para resistir el problema, tuvo efectos recesivos a través de mecanismos tales como reducción del empleo, aumento de precios de la canasta básica y reducción de gastos públicos, especialmente en salud, educación y saneamiento ambiental. Como resultado de todo este proceso, el porcentaje de pobres aumentó, incrementándose las desigualdades profundas existentes en las sociedades latinoamericanas cuyos efectos negativos se hacen sentir con mayor intensidad en los niños y jóvenes. A esto se añade la falta de equilibrio demográfico en la región: la mayor tasa de reproducción biológica está en los segmentos pobres de la sociedad. Esta tasa de fecundidad se suma a la alta tasa de mortalidad por violencia y de mortalidad infantil de los sectores desaventajados produciendo un cuadro extremo de riesgo social para un desarrollo óptimo. Estos problemas siguen sin resolverse en la actualidad (CEPAL, 2010).

Según datos de UNICEF (1999), 20% de los niños de América Latina y el Caribe ingresan tardíamente a la escuela. A esto se agrega la alta tasa de repetición y deserción, de cinco niños escolarizados cuatro finalizan el 5° grado y los índices medios de repetición subieron 5.6% (2003).⁴

⁴ http://www.unicef.org/lac/overview_4167.htm Fecha de último acceso, septiembre 2011.

La asistencia a la escuela baja a más de la mitad entre primaria y secundaria con una mayor desescolarización en el caso de los niños: 46 vs. 40 de las niñas (UNICEF, 2006).

◇ EL CASO VENEZOLANO

La población total para el año 2009 es de 28.384.132, y la de niños, niñas y adolescentes alcanza aproximadamente la cantidad de 11.143.992, distribuidos entre 0 y 19 años de edad (proyección año 2009 en base a censo 2001) representando 39,26% de la población total. Del total de niños, niñas y adolescentes 25,99% (2.896.873) se encuentran entre 0 y 4 años de edad, 25,19% (2.807.202) entre 5 y 9 años, 24,54% (2.735.101) son adolescentes entre 10 y 14 años y un 24,27% (2.704.816) comprende la población que se distribuye entre 15-19 años de edad.

El ingreso económico *per se*, tiene un efecto directo en el desarrollo de los niños. A pesar de las sensibles reducciones en los últimos años, todavía un 15% de la población se encuentra en pobreza extrema (Bárcena y Cols. 2010) y el índice GINI de desigualdad todavía alcanza cerca de .40, habiéndose reducido 8 puntos en cuatro años.⁵ Las circunstancias económicas afectan el ambiente físico en que ellos viven (hacinamiento, falta de sanitización ambiental), las condiciones de salud con las cuales nacen y crecen, las tensiones y angustias por la sobrevivencia de sus padres, la mala calidad de las escuelas a las que asisten cuando logran ingresar al sistema educativo. Los niños que viven en pobreza persistente están en alto riesgo de problemas de salud, desarrollo social y cognitivo, rendimiento escolar y futuro prospecto de trabajo (Caldwell and Bradley, 1984; Honig, 1986; Ramey and Mc Phee, 1986).

SALUD

En Venezuela uno de cada cinco niños menores de cinco años de edad no están bien alimentados y presentan algún tipo de desnutrición, según el reporte de UNICEF (2005), 65% de la población infantil sufre de desnutrición severa. De los niños menores de cinco años, 3,7% sufre de desnutrición aguda, 11,7% de desnutrición crónica y 4,6% de desnutrición global, de acuerdo con las cifras

⁵ Gobierno Bolivariano de Venezuela (2010). *Cumpliendo las metas del milenio*, Caracas.

más recientes del Ministerio de Planificación, las cuales corresponden al 2005. Según el Programa Mundial de Alimentos (2008-PNUD) el 63,8% de los niños y niñas menores de dos años presentan prevalencia de anemia en criterio de gravedad.

Según datos de mortalidad del ministerio de la Salud, 13 de cada 100 mil niños fueron asesinados en 1999, pero en el año 2006 esa cifra se elevó a 24 de cada 100 mil (cinco mil niños) y además constituyó la principal causa de muerte en adolescentes varones. Según UNICEF, 20% de los bebés en Venezuela son hijos de madres adolescentes y además se ha observado que en el país ha disminuido la práctica de amamantar. La mortalidad neonatal se ha reducido lentamente hasta 10% en 2006, comparado con la post neonatal, que disminuyó por la mitad en diez años, alcanzando hasta 4,2% en el año 2006.

Enfermedades endémicas, casi desaparecidas como malaria y dengue han resurgido como consecuencia de las condiciones de insalubridad, producidas por la pobreza y la desatención en las campañas de control de endemias. Hasta abril del 2010 se registraron en el país 22.154 casos de dengue, frente a los 11.936 del mismo período del año anterior y 12.717 casos de malaria, muy por encima de los 4.917 del primer trimestre de 2009.⁶

En términos sociales, a lo largo de estos últimos años se ha producido un importante cambio en la concepción de las políticas vinculadas con los servicios de salud. Cambios que han generado algunas mejorías en la situación de estos servicios, aumentado la cobertura de la atención médica gratuita (Misión Barrio Adentro y otras). Sin embargo, el deterioro en la prestación de este servicio persiste, aunado a severos problemas de gestión y corrupción y en casos de salud pública hemos sufrido dramáticos retrocesos, por ejemplo, para el año 2009 los módulos de atención médica en los barrios se encuentran en pleno deterioro y la mayoría están clausurados.

EDUCACIÓN

Educación inicial y básica

Es alarmante como el porcentaje de niños entre 7 y 12 años que no asisten a la escuela se ha mantenido a lo largo de 8 años modificándose apenas en 2 décimas

⁶ <http://www.noticias24.com/actualidad/noticia/151504/> Fecha de último acceso: septiembre 2011.

para el año 2004 (1,5) en comparación con el año 1997 (1,7). Se observa una fuerte tendencia positiva en la tasa neta de cobertura del preescolar en el período 1990-2007, subiendo de 37,5% hasta 57,6% de los niños entre 3 y 5 años, a pesar de retrocesos moderados en los años escolares 95/96 y 98/99. En cuanto a la tasa neta de escolaridad y matrícula en educación media, diversificada y profesional, se observa una tendencia positiva entre los años 1990-2007 elevando de 17,6% hasta 35,9%, con un leve retroceso en el curso 95/96.

Según datos oficiales, se concluyó el proceso de alfabetización (INCE, 2004) con resultados que llaman la atención del mundo entero, ya que estar en capacidad de poder declarar a un país, del llamado tercer mundo, como libre de analfabetismo, es haber dado un paso muy importante en el combate contra la exclusión. Sin embargo, en materia educativa aún persisten graves problemas de exclusión que se refieren a la atención en el nivel inicial, a la culminación de la educación básica obligatoria y al derecho a la educación superior sin más limitaciones que las que se derivan de las aptitudes, vocación y aspiraciones, como reza la Constitución.

En cuanto a cobertura en educación para el nivel inicial (maternal y preescolar) se producen los más altos índices de exclusión. La llamada educación inicial debe incluir la atención integral de salud y la alimentación, con cuidado del niño todo el día. El programa de los "Simoncitos" iniciado en 2002-2003 que ya ha incorporado más de un millón de niños a nivel preescolar, así como el sistema de hogares de cuidado diario, han constituido la herramienta más eficaz para el combate directo de la exclusión en ese sector.

En educación básica, la exclusión en este nivel se ha expresado en términos de elevados índices de deserción escolar y de repitencia que llegaron en el pasado a niveles cercanos a 9% y a 5%, respectivamente. Las causas de esa situación son multifactoriales, pero entre las más importantes se debe incluir el elevado deterioro de la infraestructura escolar y la insuficiencia de la misma, la falta de motivación por parte de los docentes y la aplicación de un currículo descontextualizado. Desde el punto de vista individual cabe mencionar las precarias condiciones de alimentación en las cuales se encuentran los alumnos en proporción alarmante. La creación de las Escuelas Bolivarianas (más de 4 mil en todo el país) con su atención al alumno durante todo el día incluyendo alimentación y la prohibición de cobro de matrícula en las escuelas oficiales trajeron consigo, que en 2 períodos (1999-2000 y 2000-2001), se recuperara la matrícula estudiantil real, es decir que disminuyó el índice de deserción escolar pasando de 9% a 4% y se incorporaron nuevos estudiantes

o estudiantes desertores, todo ello en un gran total que representó más de un millón de estudiantes.

La pobreza como factor de desescolarización se ha reflejado como un problema crónico. Una encuesta realizada en el barrio Montesano, Maiquetía (Sepúlveda, López y Delgado, 1992) efectuada para recolectar información sobre los casos de niños desescolarizados en ese sector, encontró, entre las causas de la exclusión escolar: la imposibilidad de afrontar gastos educativos; los egresaron porque "se portaban mal", tenían lentitud en el aprendizaje, tenían que trabajar y llegaban tarde. En muchas ocasiones el no ingreso a la escuela se debía a la falta de documentación legal del niño, que en algunos casos estaba asociada a la no cedulación de la misma madre.

Acceso a internet

Para el año 2001 el gobierno venezolano puso en funcionamiento 240 Infocentros, se oficializó el uso de internet como prioritario para el desarrollo cultural, económico, social y político de Venezuela. La inversión se destinó a sectores de escasos recursos y de manera gratuita. Para el 2004, la cifra se elevó a 300. La idea es la de hacer más equitativo el acceso a internet, ayudando a generar inclusión social, mediante las TIC.

La penetración de internet entre la población general ha crecido fuertemente de los 1,38% en 1998 hasta los 15,2% en 2006, pero sigue siendo marginal, si se compara con la penetración de otros medios como la televisión (en 91% de los hogares en 2005), la radio y la computadora.

Condición de pobreza

Cabe destacar que del total de niños en condición de pobreza (35.7%), 16% se encuentra en pobreza extrema y doblan la tasa de indigencia adulta (CEPAL-CELADE-UNICEF, 2010). Más de la mitad de la población pobre está compuesta por niños, niñas y adolescentes (52,32%), mientras que en el grupo en pobreza extrema este porcentaje se remonta a 57,6%.

Son los infantes de 0 a 5 años, el grupo que concentra mayor porcentaje de pobreza (41%). Esto representa más de 12.5 puntos porcentuales por encima del promedio nacional (28.5%) (Beccaria & Aguilera, 2008). Asimismo, este

grupo presenta, junto con los escolares los más altos índices de indigencia (13.9 y 14.5). 5.5 puntos por encima del porcentaje del país.

Las condiciones de las viviendas en que habitan la mayoría de los niños, niñas y adolescentes son inadecuadas, no disponen de agua potable diaria, ni de disposición adecuada de excretas y estas condiciones insalubres les limita alcanzar un estado de bienestar adecuado y por ende una mejor calidad de vida.

El 35.3% de los y las adolescentes (12-17 años) se encuentran en condición de pobreza, 7 puntos arriba del promedio nacional. Esta tendencia que se proyecta para la infancia y adolescencia es similar en el resto de los países de la región, observándose una alta relación con la mayor proporción de menores que existen en los hogares pobres, así como con la mayor tasa de fecundidad que caracteriza a estos grupos de población. El embarazo adolescente sigue en aumento en la región y la literatura lo asocia fuertemente con bajos niveles de escolaridad (CEPAL, 2010).

Sepúlveda y López (1996) en una investigación con 60 madres jóvenes primerizas, de sectores marginales de Caracas y La Guaira, encontraron que 40% de las madres solo había realizado estudios de primaria y 50% había realizado algunos años de secundaria; en contraste, sus parejas habían alcanzado 70% de la educación secundaria. Entre las razones para el abandono escolar de las madres se apreció que 20% fue por la necesidad de incorporarse a labores productivas; 30% por falta de interés y motivación, 23% por embarazo y 26% por razones combinadas de repitencia y necesidad de apoyo doméstico y cuidado de hermanos.

◆ DERECHOS DEL NIÑO

James, Jenks and Prout (1998) plantean la existencia de un nuevo paradigma en sociología de la infancia: los niños deben ser comprendidos como actores sociales que moldean y a la vez son moldeados por las circunstancias. Lo cual constituye un cambio significativo del antiguo concepto de socialización, que hacía ver a los niños como adultos pequeños, en vías de ser adultos y seres sociales completamente moldeados por la sociedad.

Para Nassman (1994:167) "los niños se encuentran históricamente en el comienzo de un proceso hacia la individualización, proceso en el cual los hombres tiene ya una larga y bien establecida posición, y las mujeres recién lo comienzan a lograr al final del último siglo y continúan haciéndolo". No cabe

duda que nos encontramos con una clara tendencia a que los niños sean oídos en sus necesidades y derechos. Actualmente, existe un reconocimiento a nivel global de los derechos internacionales del niño, los cuales han sido formalmente reconocidos por una gran cantidad de países, entre ellos Venezuela. Estos derechos proveen una matriz de ideas y conceptos que tiene que ver con: la protección, seguridad, sobrevivencia, desarrollo y participación de los niños. Evidentemente hay una gran brecha entre lo que estos derechos plantean y la realidad de los niños en los diferentes países. Las brechas mayores se encuentran en nuestros países en vías de desarrollo. Sin embargo, plantean un marco de referencia del deber ser hacia la infancia.

La preocupación por el respeto y observancia de los derechos de los niños y adolescentes excluidos constituye un deber, cuyos basamentos están comprendidos en argumentos éticos, científicos, económicos y filosóficos (Myers, 1992). Coincidimos con Pilotti (1994) cuando afirma: "la preocupación por la infancia comienza a alejarse de su enfoque tradicional caritativo y asistencial para elevarse a la categoría de urgencia social con repercusiones políticas".

Los cambios en la visión de los niños comienzan a darse en 1979 a raíz del Año Internacional del Niño, que culminó con la Declaración de los Derechos del Niño. Casi paralelamente, UNICEF organizó la Cima Mundial por la Infancia en la que 159 países se comprometieron a realizar una cantidad de objetivos en materia de bienestar infantil.

En 1989, las Naciones Unidas adoptan la Convención de los Derechos del Niño, que incluye una serie de cláusulas en relación con los derechos del niño, entre los que se cuenta el derecho a expresar sus visiones en las materias que los afectan. Los niños son vistos en la Convención como participantes activos de la sociedad. Nadie cuestionaría que los niños tienen derecho a la provisión de alimento, techo, ropa, salud y educación de manera que puedan sobrevivir y llegar a ser adultos saludables, sino también a la protección contra el abuso, explotación, violencia y peligros. Lo novedoso es que la Convención extiende estos derechos incluyendo el derecho a la participación de los niños. Boyden y Ennew (1997:39) afirman que "la idea que los niños tienen el derecho a participar en las decisiones que se toman en su nombre, particularmente en asuntos familiares pero no sólo limitado a éstos, se basa en la observación y reconocimiento de las progresivas habilidades de los niños a medida que evolucionan hasta convertirse en jóvenes adultos. La Convención deja en claro que el derecho a participar depende de la edad y madurez de los niños". Por otra parte existen líneas guías para la implementación de la Convención que identifican

explícitamente asuntos en relación al ambiente con respecto a las cuales los niños debían tener voz.

En el terreno del desarrollo urbano y del ambiente, también la participación está teniendo su espacio e importancia. En 1992 en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Ambiente, en Río de Janeiro (Earth Summit), representantes de los gobiernos del mundo acordaron los principios de la Agenda 21. El capítulo 25 de la Agenda identifica a los niños y jóvenes como actores principales que necesitan estar involucrados en la protección del ambiente y también en la acción para lograr sociedades más sustentables y equitativas. El capítulo 28 hace especial referencia al rol de los jóvenes en el ambiente.

La Declaración de Estambul sobre Asentamientos Humanos, Habitat, celebrada en Turquía en 1996 declara su objetivo universal de "garantizar una vivienda adecuada para todos y de lograr que los asentamientos humanos sean más seguros, salubres, habitables, equitativos, sostenibles y productivos". Allí queda claramente establecido que un objetivo es lograr la participación plena e igual de todas las mujeres, hombres y la participación efectiva de los jóvenes en la vida política social y económica. En el capítulo I preámbulo se expresa: "es necesario tener plenamente en cuenta las necesidades de los niños y jóvenes, en particular en lo que respecta a sus entornos vitales. Prestar especial atención a los procesos que favorecen su participación en lo que atañe al ordenamiento de ciudades, barrios con el objeto de garantizar la calidad de vida de los niños y jóvenes utilizando su intuición, su creatividad y sus ideas acerca del ambiente". La Conferencia de Estambul ofrece un marco teórico-conceptual atendido a los principios de los Derechos Humanos, y a la filosofía de la solidaridad, igualdad, dignidad humana, respeto y cooperación. Exhorta a la acción, a construir un mundo en que a través de la cooperación, solidaridad y participación de todos se logre un hogar seguro, vida decorosa en condiciones de dignidad, salud, esperanza y felicidad para todos, haciendo especial énfasis en los procesos participativos efectivos de las personas que pertenecen a grupos vulnerables y en pobreza.

MARCO LEGAL VENEZOLANO

Venezuela aprobó la Convención de los Derechos del Niño, suscrita en Nueva York, en la sede de la Organización de las Naciones Unidas, el 26 de enero de 1990. En dicha Convención queda establecido el derecho del niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.

Los derechos fundamentales de la infancia pueden ser agrupados en cuatro categorías:

- Derecho a la supervivencia: que incluye el derecho a la vida, a la salud, a un nivel de vida adecuado, a la seguridad social, a la protección en casos de conflicto armado, a que los padres tengan asistencia debida para que puedan asumir su crianza
- Derecho al desarrollo: incluye entre otros, derecho a la educación, acceso a la información, a preservar su identidad, al nombre y nacionalidad, a no ser separado de sus padres, a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, a la recreación y la cultura.
- Derecho a la protección: la protección contra todas las formas de explotación y crueldad como la venta y trata de niños, uso ilícito de estupefacientes, protección al niño impedido, refugiado.
- Derecho a la participación: los cuales incluyen la libertad de expresión (art. 13), a manifestar su opinión y ser escuchado en asuntos que le conciernen (art. 12), derecho a la libre asociación y libertad de celebrar reuniones pacíficas (art. 15), además del derecho a desempeñar un papel activo en la sociedad.

A partir de la Convención de los Derechos Internacionales del Niño, Venezuela inicia un proceso de cambio legislativo que implica la derogación de la Ley Tutelar del Menor, vigente desde 1980 y su sustitución por la Ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente (LOPNA, 1998).

La doctrina de la protección integral implica el reconocimiento de todos los niños sin discriminación alguna como sujetos de pleno derecho, cuyo respeto se debe garantizar. Se transforman las necesidades de niños y adolescentes en derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, así como garantiza para los adolescentes en conflicto con la ley penal, una justicia que respete los mismos derechos procesales en el ámbito de los adultos.

Esta ley venezolana consagra los derechos fundamentales de los niños(as) y adolescentes a tener vivienda adecuada, a su desarrollo pleno y saludable y a un ambiente sano que le permita su esparcimiento. Lo cual coincide con los preceptos de la Conferencia Habitat II de la Declaración de Estambul. El Estado venezolano es el encargado de promover, proteger y garantizar los deberes y derechos de todos los ciudadanos, sea cual fuere su edad, nivel educativo, económico y social. También consagra el derecho de los niños y adolescentes

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: el derecho de reunión, de manifestación, a la libre asociación y a defender sus derechos.

En síntesis se posee un marco conceptual y legal que ampara los derechos del niño/a y adolescente a desarrollarse plenamente y a participar en la vida de la sociedad. El problema radica en una amplia toma de conciencia acerca del significado e implicación de cumplir estos preceptos, así como de la vía para su implementación progresiva, lo cual se encuentra en etapa embrionaria y por ende, aún muy alejado de la realidad.

◆ PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN

El tema de la participación ha entrado al vocabulario común del desarrollo incorporando el concepto de la inclusión social. Por supuesto, la práctica está por detrás de la retórica que pregona esos conceptos, pues seguimos teniendo legiones de excluidos para los cuales la participación y la inclusión es una prioridad (Johnson, *et al.*, 1998).

Si el tema de la participación de los adultos en la toma de decisiones acerca de su ambiente físico y social es audaz, ¡qué podemos decir de la participación de los niños! Los temas de la salud de la infancia, la educación de los niños pobres ha estado en la agenda de las preocupaciones de los gobiernos, pero no la participación activa de ellos como actores de su desarrollo. De esta manera se refleja la visión que los adultos tienen de los niños: son inmaduros, deben ser capacitados para la madurez, son ignorantes por ello deben ser enseñados, son irresponsables y entonces deben ser disciplinados (Johnson *et al.*, 1998).

La imagen social de la participación infantil es incipiente y sólo se hace más visible en determinados ambientes profesionales y asociativos. Apreciar el potencial de los niños ha tomado y seguirá tomando tiempo.

La participación real ocurre cuando los miembros de una institución, comunidad o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Es decir, participar implica ser miembro activo de un grupo, compartir y tomar decisiones. La participación infantil significa tomar en serio al niño, tratando de ver las cosas desde su perspectiva, transformándolos en sujetos activos de su destino.

Experiencias en diferentes países muestran que en diferentes culturas y diferentes contextos, niños trabajadores y/o de la calle, han demostrado que son actores sociales con capacidades que son subestimadas.

Es necesario reflexionar sobre el hecho que la infancia representa gran parte de la población mundial y que los niños(as) y adolescentes gozan de *status* de ciudadanos con derechos propios reconocidos, aunque hasta la fecha no han participado en la sociedad ni en las decisiones que los afectan.

CONDICIONES PARA LA PARTICIPACIÓN

Para que los niños(as) y adolescentes participen significativamente necesitan estar informados acerca de las razones y consecuencias de lo que ellos hacen, además de ser capacitados en las habilidades sociales necesarias para la toma de decisiones, debate y acción. Si los adultos están preparados para compartir el poder, entonces hasta niños en edad preescolar pueden participar en la toma de decisiones. Es necesario que los niños(as), adolescentes y adultos desarrollen habilidades que permitan una interacción que facilite la participación.

EL DESARROLLO DE LA PARTICIPACIÓN

La participación tiene que desarrollarse como parte integral de un programa, proyecto o investigación, es un proceso lento que se logra en la medida que niños(as), adolescentes y adultos avancen en la comprensión de sus nuevos roles, aprendan nuevas formas de interactuar y comunicarse y compartan el poder de planear y decidir.

La participación tiene diferentes significados en diferentes contextos. Roger Hart (1993) describe diferentes niveles de participación utilizando la metáfora de la escalera, los peldaños van desde la participación simbólica hasta la participación auténtica. Define 8 niveles de participación de los niños en proyectos y programas, sólo a partir del nivel 4 los modelos son de participación genuina.

MODELOS DE NO PARTICIPACIÓN

- Nivel 1- Manipulación
- Nivel 2- Decoración
- Nivel 3- Participación simbólica

MODELOS DE PARTICIPACIÓN

- Nivel 4- Asignados pero informados
- Nivel 5- Consultados e informados
- Nivel 6- Iniciada por adultos, decisiones compartidas con los niños
- Nivel 7- Iniciadas y dirigidas por los niños
- Nivel 8- Iniciadas por los niños compartidas con los adultos

La presente propuesta puede ser incluida, según la escalera de participación de Hart, como iniciada por adultos, con decisiones compartidas con los niños(as) y adolescentes. Aunque no sea iniciada por los involucrados en el proceso de participación, es auténticamente participativa en el sentido que se basa en el respeto por los niños(as) y adolescentes y sus opiniones, en un tema en el que por lo general los adultos piensan que no necesitan de opiniones diferentes a las suyas, olvidando que son los mismos niños(as) y adolescentes quienes realmente saben lo que necesitan.

Propuesta para el estudio de la desigualdad y la exclusión socio-educativa desde la perspectiva de los niños(as), y adolescentes que viven en zonas marginales de Caracas

OBJETIVOS

General

Conocer el significado que tiene para los niños(as) y adolescentes vivir en el barrio, evaluando sus percepciones y sus actitudes respecto a sus derechos, responsabilidades escolares y vida social.

Específicos

1. Describir las características socio-demográficas de los niños (as) y adolescentes y sus familias.
2. Analizar las variables que llevaron a su exclusión social: económicas, sociales, familiares, personales.
3. Describir sus actitudes hacia: amigos/relaciones, educación, vida escolar, vida familiar y los roles sexuales, religión/creencias religiosas/supersticiones.
4. Conocer el sentido de identidad de los niños(as) y adolescentes con su barrio, su percepción de seguridad y libertad en él: estudiar su integración social, las fuentes de satisfacción con el ambiente, los lugares de encuentro con los amigos(as)/prejuicios, discriminación, evaluar el grado de confianza y/o temor a vivir en el barrio/identidad personal, conocer la evaluación de niños(as), adolescentes y adultos con respecto a los servicios (escuela, salud, recreación, etc.) y facilidades del barrio, de qué manera ayuda o no al adecuado desarrollo psico-social de los niños, visión futura del barrio y ambiente.

METODOLOGÍA

Diseño

Proyecto de investigación-acción con participación de los niños(as) y adolescentes en la planificación del trabajo.

Investigación exploratoria, descriptiva, transversal *ex-post facto* de un grupo de niños(as) y adolescentes pertenecientes al mismo nivel socio-económico, con énfasis en la comprensión de patrones significativos de relaciones que pueden aportar importantes *insight* con respecto a la exclusión social.

Total de adolescentes: 50

Total de familias: 50

Métodos

- Observación participante.
- Entrevista semi-estructurada.
- Grupos focales y discusiones.

Dibujos o Collages de situaciones: (yo y mi familia, lo bueno y lo malo de la calle, escapándose de la casa).

Sistema de variables

Se propone trabajar con variables de naturaleza cuantitativa, distribución continua y ordinal, así como con variables categóricas.

1. Perfil sociodemográfico de la familia.
2. Tipología del clima familiar.
3. Actitudes sociales.

Variables a controlar

- Edad: 8 a 16 años.
- Sexo: forma independiente y combinada los sexos masculino y femenino.
- Nivel socio-económico: Estratos IV y V (Escala Graffar)
- Comunidad popular.

Población y muestra

La muestra estará constituida por un grupo de 50 niños(as) y adolescentes, de ambos sexos y sus familias de nivel socioeconómico bajo (Estratos IV y V en la Escala de Graffar) pertenecientes a las comunidades en desventaja social.

Recolección de datos

1. Estudio de documentos del barrio.
2. Diseño y aplicación de dos tipos de entrevista semi-estructurada: niños, niñas, adolescentes y adultos.
3. Grupos focales con niños, niñas y adolescentes.

Consideraciones éticas

1. La participación de los niños(as), jóvenes y sus familias en el proyecto será de carácter voluntario y así lo deberán manifestar.
2. A la muestra seleccionada se le ofrecerá, de manera sencilla y clara, una explicación de los objetivos del proyecto.

3. Se garantizará la confidencialidad de todos los datos recolectados en el proyecto.
4. Se establece el compromiso real de que la muestra será informada de los resultados del proyecto una vez finalizado y debidamente aprobado.

RESULTADOS ESPERADOS

1. Protocolo de investigación para ser aplicado a más escala en situaciones similares a nivel regional y nacional.
2. Obtención de información valiosa sobre un tema del que poco se conoce en el país, con la cual se podrán plantear nuevas propuestas adaptadas a la realidad (pertinentes culturalmente) e implementar nuevos proyectos aplicados para ayudar a resolver la situación de los niños(as) y adolescentes excluidos.

◆ REFLEXIONES FINALES

La simple mejora en cuanto a indicadores macroeconómicos como el PIB *per cápita* no basta para lograr un mejor desenvolvimiento social desde el punto de vista de la exclusión y menos si tomamos en cuenta el incremento en los hechos de violencia suscitados en los últimos tiempos, que desfavorecen el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo humano.

Con sus aciertos y desaciertos, con sus tropiezos y logros políticos, los años de gobierno del actual presidente contienen potencialmente el inicio de un proceso de transformación con justicia social e inclusión de sectores populares tradicionalmente marginados de la sociedad venezolana. El proyecto de país esbozado en la Constitución de 1999, pese a sus fallas y riesgos, se orienta en esa dirección. Sin embargo, estas transformaciones están más presentes en la retórica agresiva y beligerante y de fuerte componente autoritario de los gobernantes, que en el desempeño gubernamental efectivo. El tratar como enemigos a todos los que lo adversan, coartar la libertad de expresión, cerrando medios de comunicación, ha conducido a la radicalización de la oposición y a la reducción de la base de alianzas del gobierno. Todo esto contribuye con el clima de polarización política extrema que amenaza al proceso de democratización.

A pesar de que el gobierno nacional cuenta con buenos ingresos económicos, la mayoría de las poblaciones y comunidades son de escasos recursos, por la falta de dinero y por la falta de conocimiento y de cultura. Los poderes locales deben trabajar más por las comunidades, descentralizando los poderes para que no queden en un segundo plano y atendiendo a cada una con un enfoque participativo y de inclusión social. Las misiones llevadas a cabo por el gobierno nacional, son parte de una iniciativa para unificar a las poblaciones, para integrarlas al desarrollo y fortalecer su economía, sin embargo las desigualdades de los pueblos van mucho más allá de cualquier tipo de misión desarrollada.

En el actual contexto del país se requiere definir una agenda para el debate público con énfasis en un conjunto de temas vitales para la viabilidad de nuestra democracia en el corto plazo. Entre ellos caben mencionar: la supervisión de la sociedad sobre los medios de comunicación, la participación plural en la conducción del proceso de cambios, el fortalecimiento de los poderes públicos, así como de las instituciones de mediación y representación, el compromiso de quienes representan los más amplios intereses que conviven en la sociedad, de respetar y jugar de acuerdo con las reglas transparentes de los procedimientos democráticos.

De la capacidad para abordar esta agenda y avanzar en su resolución dependerá el futuro de la democracia en Venezuela, por ello debemos hacer visible a los invisibles (grupos vulnerables) para que aparezcan en las estadísticas reales del país y por ende, sean objeto de políticas públicas que ayuden a superar la situación, implementar proyectos de desarrollo local integrado, romper con el círculo de la pobreza a través del mejoramiento real de los servicios básicos e invertir en la generación de capital humano, combatir la corrupción y empoderar a los grupos socialmente excluidos.

El nuevo paradigma educativo para la inclusión se relaciona con el establecimiento de un ambiente educativo en todos los niveles: aprender democracia en un ambiente democrático, libertad en un entorno libre, participación y solidaridad en un ámbito participativo y solidario y convivir sin exclusiones luchando por la inclusión social.

◆ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÁRCENA, A.A., PRADO; LEÓN, Arturo (Eds.) (2010). *El progreso de América Latina y el Caribe hacia los objetivos de desarrollo del milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad*. Santiago de Chile: ONU-CEPAL.

- BECCARIA, L.; AGUILERA, M. (Ed.) (2008). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL-ONU.
- BID (2000). "¿Demografía: amenaza u oportunidad para América Latina?" *Desarrollo más allá de la economía*, Washington: BID.
- BRONFENNBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BOYDEN, J.; ENNEW, J. (1997). *Children in Focus. A Manual for Participatory Research with Children*. Stockholm: Radda Barnen Swedish Save the Children.
- CALDWELL, B.; BRADLEY, R. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock: University of Arkansas.
- CEPAL. (2010). *Población y salud en América Latina y el Caribe: retos pendientes y nuevos desafíos*. Santiago de Chile: Comité Especial de la CEPAL sobre Población y desarrollo.
- CEPAL-UNICEF. (2010). "La pobreza infantil: un desafío prioritario". *Desafíos*. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del milenio, núm. 10.
- GOBIERNO BOLIVARIANO DE VENEZUELA (2010). *Cumpliendo las metas del milenio*, Caracas.
- DECLARACIÓN DE ESTAMBUL SOBRE ASENTAMIENTOS HUMANOS (1996) http://www.un.org/spanish/ag/habitat/declaration_s.htm Fecha de último acceso; agosto 2011.
- ENNEW, J. (1994). *Street and Working Children. A Guide to Planning. Development manual*, núm. 4, London: Save the children.
- ENNEW, J.; MILNE, B. (1989). *The Next Generation. Lives of Third World Children*. London: Led Books Ltd.
- HART, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Santa Fe de Bogotá: Ensayos Innocenti, UNICEF.
- HONIG, A.S. (1986). *Risk Factors in Infancy. Special Aspects in Education*. núm. 7. London: Gordon & Breach Science Publ.
- HUSTON, A. (1991). "Antecedents, Consequences and Possible Solutions for Poverty Among Children". En: A. Huston (Ed.), *Children in Poverty*. New York: Cambridge University Press.
- INSTITUTO NACIONAL DE COOPERACIÓN EDUCATIVA (INCE) (2004). *Tríptico informativo Centro de Investigación y Alfabetización "Misión Robinson" (CIAMIR)*. Caracas.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, (INE, 2001). Disponible en: <http://www.ine.gov.ve>
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: UK. Polity Press.
- JOHNSON, V.; SMITH, I.; GORDON, E.; PRIDMORE, G.; & SCOTT, P. (1998). *Stepping Forward. Children and Young People's Participation in the Development Process*. London: Intermediate Technology Publications.
- LÓPEZ CALVA, L.F. (Ed.) (2010). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. San José de Costa Rica: PNUD.

- LOPNA (1998). *Ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente*.
- MCLOYD, V.; WILSON, L. (1991). "The Strain of Living Poor: Parenting, Social Support and Child Mental Health". En A. Huston (Ed.). *Children in Poverty*. New York: Cambridge University Press.
- MANSILLA (1989). *Los niños de la calle. Siembra de hoy, cosecha del mañana*. Lima: ADOC.
- MYERS, R. (1992). *The Twelve Who Survive*. London: Routledge.
- NACIONES UNIDAS (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- NACIONES UNIDAS VENEZUELA: República Bolivariana de Venezuela (2004). *Cumpliendo las metas de milenio 2004*. República Bolivariana de Venezuela: Gabinete Social.
- NASSMAN, E. (1994). "Individualization and Institutionalization in Childhood". En: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberber (Eds.) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.
- PILOTTI, F. (1994). "Crisis y perspectivas de los sistemas de atención a la infancia en América Latina". En: *Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile*. Montevideo: IIN.
- PNUD - Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2000). *Índice de Desarrollo Humano*.
- PNUD - Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2008). *Índices de Desarrollo Humano. Actualización estadística 2008*.
- RAMEY, C.T.; MC PHEE (1986). "Developmental retardation, a system theory perspective on risk and prevention". En: D.C. Farran & J. McKinney (Eds.). *Risk in Intellectual and Psychosocial Development*. Orlando: Academic Press.
- RIUTORT, M. (1999). "El costo de erradicar la pobreza". En: *Pobreza, un mal posible de superar*. (vol. 1) Caracas: UCAB. Asociación Civil para la Promoción de Estudios Sociales.
- SEPÚLVEDA, M.A.; LÓPEZ, G. (1996). *Proyecto: Interacción temprana madre-bebé*. Caracas: Centro de Documentación del Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (Cendif), Universidad Metropolitana.
- SEPÚLVEDA, M.A.; LÓPEZ, G.; DELGADO, Y. (1992). *Programa EDICOM*. Caracas: Centro de Documentación del Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (Cendif), Universidad Metropolitana.
- UNICEF (1999). *Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia*.
- UNICEF (2005). *Reporte Anual*.
- UNICEF (TACRO) (2006). *Estado Mundial de la Infancia 2006. América Latina y el Caribe. Excluidos e invisibles*. Panamá: UNICEF-Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

La violencia y la juventud: diagnóstico de cuatro comunidades jamaiquinas

Julie Meeks Gardner¹

Nancy Guerra²

Kirk Williams³

Ian Walker⁴

RESUMEN

En Jamaica existe un índice muy alto de violencia social. Sin embargo, con el tiempo, en cuatro comunidades la violencia ha mostrado una reducción marcada y constante. Un estudio reciente realizado en representación del Banco Mundial incluyó profundos análisis cualitativos de esas cuatro comunidades de la isla para determinar qué factores estuvieron relacionados con la reducción de la violencia en el periodo 2004-2009. Este trabajo se concentra en los factores vinculados con niños y jóvenes. Los estudios de casos de las comunidades incluyeron el examen detallado de registros e informes, visitas y entrevistas con informadores claves. Se identificaron inversiones cuantiosas hechas durante ese lapso en las cuatro comunidades. El desarrollo de recursos sociales enfocados a niños y jóvenes a través de programas de deporte, artes y música, proyectos y programas de tipo escolar, desarrollo de aptitudes, educación para padres y becas fueron algunas de las realizaciones primordiales identificadas en las cuatro comunidades como probables coadyuvantes a la reducción de la violencia. Otras actividades incluyeron el desarrollo de infraestructura física, inversión privada y respuestas coordinadas

¹ Universidad de las Antillas Occidentales, Campus abierto, Jamaica (West Indies).

² Universidad de California, Riverside.

³ Universidad de California, Riverside.

⁴ Departamento de Desarrollo Humano, Región de América Latina y el Caribe, Banco Mundial.

a los conflictos en curso. Si bien los beneficios de las múltiples aportaciones coordinadas son claramente demostrables, es de preocupar la sustentabilidad a largo plazo de los proyectos y programas.

Palabras clave: Violencia, juventud, políticas de desarrollo social, Jamaica.

ABSTRACT

Jamaica has an extremely high rate of societal violence. However in a few communities, the degree of violence has shown marked and sustained improvement over time. A recent study on behalf of the World Bank included in-depth qualitative analysis of four such communities across the island to determine the factors associated with the reduction in violence during the period 2004-2009. This paper focuses on those associated factors which were related to children and youth. Case studies of the communities included detailed reviews of records and reports, visits and interviews with key informants. Substantial investments were recognized in all four communities over the period. The development of social assets focusing on children and youth through sports, arts and music programmes, school related projects and programmes, skills training, parenting education and scholarships were some of the primary activities identified in the four communities as likely contributors to the violence reduction. Other activities included development of the physical infrastructure, private investment, and coordinated responses to ongoing conflicts. While the benefits of multiple coordinated inputs are clearly demonstrated, the long-term sustainability of projects and programmes are a concern.

Keywords: Violence, youth, social development policies, Jamaica.

◆ ANTECEDENTES

En Jamaica es altísimo el índice de violencia interpersonal (Oficina de la ONU contra la Droga y el Delito [UNODC] y Banco Mundial, 2007). La situación económica y social de Jamaica en los años 2004 a 2009 fue inestable con tendencias fluctuantes en el PIB real, la inflación y el tipo de cambio basado en el dólar. La inestabilidad también se debe al impacto que tuvieron las inundaciones

y los daños a la infraestructura producto de las temporadas de huracanes muy activas y la reciente recesión mundial.

Los niños y jóvenes (en especial los varones), las mujeres y la gente de la tercera edad que viven en los barrios céntricos de las ciudades son particularmente vulnerables a los problemas sociales. Un gran número de los residentes de estas zonas subsisten por debajo de la línea de pobreza, carecen de instrucción y algunos no son sujetos de empleo o capacitación. La entrada de subsidios y donaciones de cooperantes en desarrollo internacional, así como el apoyo de la Jamaica corporativa han tenido repercusiones en la vida de muchos residentes de esos barrios céntricos. Actividades nacionales como los encuentros de la Copa Mundial de Cricket del ICC (Consejo Internacional de Cricket) en 2007 trajeron ingresos adicionales a la isla, inclusive para algunos de los citados residentes que de manera temporal tuvieron empleo o participaron en ventas. Los éxitos de que gozaron los jamaicanos en los Juegos Olímpicos, los campeonatos mundiales y otros acontecimientos deportivos internacionales resultaron una fuerza unificadora que traspasó las líneas de las filiaciones políticas, clanes, pertenencia a pandillas, color, clase y credo. Muchos atletas que sobresalieron en estos juegos procedían de ambientes modestos como son las comunidades rurales y los guetos urbanos y los festejaron de forma especial.

Sin embargo, la crisis económica mundial coexistía con los momentos en que se acrecentaba el orgullo. La pérdida de empleos se disparó junto con los delitos y la violencia. De hecho, 2009 fue señalado como el año del máximo número de homicidios registrados con incidentes en comunidades de toda la isla.

Flanker, Fletcher's Land, Dunkirk y Rusia (Westmoreland) fueron las cuatro comunidades con índices de violencia muy altos y gravemente afectadas por el panorama social, político y económico. En estas comunidades también hubo daños por los huracanes, tormentas tropicales e inundaciones durante el periodo estudiado. Específicamente en Rusia, el huracán Dean (2007) y la tormenta tropical Gustav (2008) produjeron una grave afectación debido a la geografía de la comunidad; es una aldea de pescadores ubicada por debajo del nivel del mar con un sistema de alcantarillado deficiente que provocaba inundaciones. Flanker tiene un problema semejante, pero los resultados no suelen ser tan graves como en Rusia. Norwood y Fletcher's Land no resultaron tan afectados, pero ambos sitios sufrieron daños menores en su infraestructura.

Durante el periodo, Jamaica atravesó por un gran cambio en el liderazgo de la isla con la victoria en las urnas del Partido Laborista de Jamaica (JLP) en 2007. El otro partido político importante, el Partido Nacional Popular (PNP),

llevaba 18 años en el poder. Norwood y Flanker pertenecían a distritos electorales (divisiones políticas) donde el liderazgo cambiaba de un partido importante a otro, pero esto acarreó escasa violencia directa. En Fletcher's Land y Rusia, Westmoreland, continuó el liderazgo del mismo partido.

A continuación se describe el nivel de desarrollo de los recursos comunitarios durante el periodo 2004-2009 para cada comunidad, enfocándose en niños o jóvenes. También se hace un esbozo de otros factores, incluido el desarrollo de infraestructura, cambios en los sistemas de control formales e informales, inversiones sociales y privadas y sucesos significativos locales especiales.

◇ COMUNIDAD 1: FLANKER, ST. JAMES

La comunidad urbana de Flanker se estableció a fines de la década de 1940 y mucha de su infraestructura se desarrolló antes de 2004⁵ (SDC, 2009). El desarrollo de recursos en la zona después de 2003 estaba vinculado con proyectos de intervención social financiados por el gobierno de Jamaica, organismos privados (locales e internacionales) y residentes del área. La principal creación en el área fue el Centro de recursos [*Resource Center*] de Flanker, también conocido como el Centro de Paz y Justicia construido en 2001 y sus oficinas permanentes se donaron en 2003. El Centro también era oficina del Funcionario residente de la iniciativa de gestión de la paz que fungió como director adjunto del Centro. La organización de éste se originó en el Comité de Desarrollo Comunitario (CDC) [*Community Development Committee*] y estaba encargada del diseño, implementación y movilización de varios programas destinados a los jóvenes vulnerables de las zonas prioritarias: paternidad imprevista, baja autoestima, delincuencia y violencia juveniles, embarazos de adolescentes, oportunidades de empleo y educación.

El cuadro 1 es una lista de actividades para el desarrollo de servicios en el área en el periodo 2004-2009, con énfasis en las actividades orientadas a niños y jóvenes.

⁵ La infraestructura desarrollada antes de 2004 incluyó 6 escuelas, 8 templos, un centro de salud, una oficina de correos y el campo de fútbol de Flanker.

**Cuadro 1: Desarrollo de recursos comunitarios
(se marcaron las actividades para niños y jóvenes)**

2004	2005	2006	2007	2008	2009
Clases compensatorias para adultos y del <i>CXC</i> / Programa de educación para jóvenes	Grupo de capacitación y reclutamiento en <i>Sandals</i> / <i>Flanker</i> (<i>START</i>) [<i>Sandals/ Flanker Training and Recruitment Tier</i>]	Grupo de artes escénicas y creativas	Programa de habilidades para la vida	Programa de suspensión escolar	Administración de Empleo y Formación de Recursos Humanos [<i>HEART Trust</i>] / Programa de desarrollo de aptitudes de la Agencia Nacional de Formación [NTA]
Santuario para jóvenes [<i>Youth Sanctuary</i>]	Programa deportivo para jóvenes	Cibercentro	Unidad de la reserva móvil de <i>Flanker</i> [<i>Flanker Mobile Reserve Unit</i>]	Premio para la mejor comunidad de St. James	Programa para padres / Club de padres
Banda de marcha [<i>Marching Band</i>]	Programa deportivo	Programa de dinero para el almuerzo	Iniciativa de gestión de la paz [<i>Peace Management Initiative</i>]		Premio Michael Manley 2009 a la autosuficiencia de las comunidades [<i>2009 Michael Manley Award for Community Self-Reliance</i>]
Vigilancia contra la delincuencia juvenil en <i>Flanker</i> [<i>Youth Crime Watch of Flanker</i>]	Programa de mediación	Becas Marilyn Nash			
Read-a-Thon (maratón de lectura)	Club para adultos mayores	Programa de intervención en las pandillas			

DESCRIPCIÓN DE PROGRAMAS

- Programa de clases compensatorias para adultos y del Consejo de Exámenes del Caribe (CXC)/Programa de educación para jóvenes. Las clases compensatorias y del CXC⁶ se pusieron a disposición de todos los adultos del área. El componente ampliado del programa ofrece a los adultos la opción de tomar varias materias del CXC incluidas matemáticas, inglés, principios de negocios y principios de contabilidad. El Programa de educación para jóvenes consta de un club de tareas dirigido a jóvenes que habitan en el área, clases compensatorias que tienen hasta seis niveles y la opción de tomar hasta cinco materias del CXC. El Centro de Paz y Justicia amplió su capacidad a fin de pagar para que 60 alumnos tomen cinco materias al nivel del CXC, el máximo número desde el inicio del programa. Estos programas recibían financiamiento del Programa ciudadano de seguridad y justicia (CSJP).⁷
- Administración de Empleo y Formación de Recursos Humanos [HEART Trust] /Programa de desarrollo de aptitudes de la Agencia Nacional de Formación [NTA]. En colaboración con HEART, ⁸ el Centro de Paz y Justicia ofrece cursos de procesamiento de datos (nivel 1), cosmetología, capacitación para mesero y barman.
- Santuario para jóvenes. Este programa dedicado a jóvenes que abandonaron high school tiene como objetivo alentarlos a seguir con su educación y les brinda los recursos para hacerlo. En la mayoría de los casos, algunos se reintegran al sistema escolar. A los pocos alumnos rechazados por las escuelas públicas se les alentaba a asistir a clases nocturnas en el Centro u otras instituciones privadas.

⁶ CXC es un examen regional para quienes dejan el *high school*, el cual es aplicado por el Consejo de Exámenes del Caribe [*Caribbean Examinations Council*] (CXC).

⁷ El Programa ciudadano de seguridad y justicia [*Citizen Security and Justice Programme*] (CSJP) se estableció en 2001 y las actividades iniciaron cabalmente en 2002. Con un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo, su unidad de ejecución de programas estaba a las órdenes del Ministerio de Seguridad Nacional. El CSJP era el programa más grande para seguridad de la comunidad en cuanto al número de comunidades y grado de las intervenciones sociales. La finalidad del programa era "implantar un amplio conjunto de actividades orientadas a controlar y reducir, en forma sostenida, la actividad criminal en Jamaica" y los objetivos eran: evitar y reducir la violencia, reforzar las capacidades para manejar los delitos y mejorar la prestación de los servicios de justicia.

⁸ La administración HEART/NTA es la agencia gubernamental nacional de formación profesional.

- Grupo de capacitación y reclutamiento de Sandals/Flanker (START) [*Sandals⁹/Flanker Training and Recruitment Tier*]. Este programa era una colaboración entre Sandals Montego Bay y el Centro de Paz y Justicia. Fue un programa certificado por HEART que capacitó a 25 jóvenes de la comunidad por sesión en distintos aspectos de la industria de la hospitalidad. El programa también cuenta con un componente de formación práctica y la ventaja de lograr que sus participantes tengan mayores probabilidades de encontrar empleo. En algunos casos, las colocaciones se dan en las propiedades de Sandals.
- Programa de habilidades para la vida. El objetivo principal de este programa era compartir información relativa a las áreas de manejo de la ira y los conflictos, el estilo de vida sano y la salud reproductiva.
- Programa para padres. El programa tenía dos elementos: taller para capacitar capacitadores, que facilita la preparación de los padres para que se conviertan en consejeros familiares y de padres en la zona y la sensibilización de otros padres de la comunidad por parte de los padres capacitados. Hasta 2010, 30 padres habían recibido capacitación y, a su vez, sensibilizaron al menos a 10 familias sobre las habilidades eficaces para ser padres.
- Programa de suspensión escolar. Este programa permitía a los planteles de *high school* en St. James suspender a los alumnos de las clases y transferirlos a la custodia del Centro de Paz y Justicia donde eran supervisados en el trabajo escolar y sometidos a intervenciones en el manejo de la ira y los conflictos. A los padres de los jóvenes suspendidos se les alienta a tener un papel integral en los ejercicios de este programa de rehabilitación. En las situaciones donde el Centro no podía abordar un comportamiento inadapitivo, los casos se enviaban a otros organismos.
- Banda de marcha [*Marching Band*]. La banda permitía a los jóvenes desarrollar la disciplina a través de clases de música y ejecución de ésta. Los jóvenes participantes tenían la opción de certificarse mediante exámenes a distancia en línea aplicados por la Junta Asociada de las Escuelas Reales de Música [*Associated Board of the Royal Schools of Music*].
- Grupo de artes escénicas y creativas. Con financiamiento del Centro de Paz y Justicia, este grupo alentó a los jóvenes a expresar emociones a través de las artes creativas y participar en actividades culturales nacionales como las

⁹ *Sandals Resorts* es una cadena hotelera internacional con sede en Jamaica.

Competencias del Festival de JCDC. El grupo recibió una medalla de oro en las Finales de la Parroquia del JCDC en 2008 y ocupó el segundo lugar en 2009.

- Vigilancia contra la delincuencia juvenil en Flanker [*Youth Crime Watch of Flanker*]. Sue Cobb, ex embajadora de E.U.A., puso en marcha el programa en 2002, aunque se hizo más dinámico en 2004. El mandato de la Vigilancia contra la delincuencia juvenil en Flanker es deliberar sobre el delito y sus efectos sobre los jóvenes. El producto más profundo de este programa es el "muro de la paz", mural situado en la entrada del Centro de Paz y Justicia que lleva un mensaje contra las actividades agresivas y delictivas. Otros productos del programa incluyen el *Flanker Digest* (boletín mensual cuya finalidad es incrementar el orgullo de la comunidad subrayando los acontecimientos positivos del área), la prueba *Community Challenge Quiz* (en la cual los jóvenes demostraban lo que sabían de la comunidad y estimulaban su interacción con los adultos mayores de la comunidad, quienes aportaban datos históricos importantes), preservando los datos históricos relativos a la comunidad, creando un observatorio de delitos de la comunidad y formando clubes de vigilancia contra la delincuencia juvenil [*Youth Crime Watch*] en las escuelas.
- Programas deportivos. Este programa promovía y organizaba actividades deportivas en la zona, por lo general durante las vacaciones de verano. Formaron los siguientes grupos/equipos: Liga vecinal de fútbol en la comunidad de Flanker [*Flanker Community Corner League*], equipo de *netball*, equipo de basquetbol y equipos de dominó y juegos de mesa.
- Club de adultos mayores. El principal objetivo de este club era atraer a los adultos mayores de la comunidad mediante artes y oficios, juegos, ferias de la salud y esparcimiento. Las partes interesadas como el Hospital Regional de Cornwall proporcionaban médicos y enfermeras para colaborar en las ferias de la salud.
- Read-A-Thon (maratón de lectura). Mediante esta iniciativa, especialistas en lectura visitaron el Centro de Recursos para evaluar a los niños que tenían problemas para leer e invitaron a personas influyentes ajenas a la comunidad para dar charlas motivacionales a los participantes.
- Programa de mediación. Los miembros de la comunidad fueron capacitados como mediadores a través de este proyecto patrocinado por CIDA (Agencia de Cooperación Internacional Canadiense). Otros actores en este programa fueron el Proyecto para Conflictos Sociales y Reformas Legales [*Social Conflict and Legal Reform Project*] y la Iniciativa de gestión de la paz [*Peace Management Initiative*] (PMI).

- Cibercentro. La Fundación *Cable & Wireless Jamaica* y la Fundación del *National Commercial Bank* fundaron el cibercentro a través de *Digicel Rising Star Winners*. El objetivo era ofrecer a la comunidad el acceso a internet, clases de procesamiento de datos y redacción de *curricula vitae* y solicitudes de subsidios.
- Programa de intervención en pandillas. Este programa ofreció mediación y asesoría a conocidos miembros de pandillas de facciones rivales en la comunidad y los invitó a ingresar a los programas que ofrecía el Centro.
- Beca Marilyn Nash. Este es un programa de becas orientado a alumnos de *high school* y educación superior necesitados que muestren excelencia académica. Las becas otorgadas a los alumnos de séptimo grado en el sistema de *high school* son por un valor de \$15,000 dólares anuales con la posibilidad de renovarlas si persiste la necesidad y se mantienen las calificaciones altas. En educación superior, el valor de las becas oscila de \$50,000 a \$150,000 al año. Las becas Marilyn Nash tenían el patrocinio de *CSJP*, *Big Head Promotions* y de residentes de la comunidad. Otras actividades para regresar a la escuela incluyeron la entrega de uniformes, colegiaturas y libros para los alumnos necesitados.
- Programa de dinero para el almuerzo. A los niños les daban todos los días dinero para el almuerzo. El programa apoyaba a 20 niños durante el periodo escolar.
- Unidad de reserva móvil de Flanker [*Flanker Mobile Reserve Unit*]. Este cuerpo de policía de Jamaica tenía la finalidad de recuperar la confianza de los ciudadanos en las fuerzas armadas en cuanto a la vigilancia de la comunidad y también para desempeñar las obligaciones diarias de la policía. Esta unidad permanente trabajaba desde el Centro de Paz y Justicia. La policía se integró con los niños, jóvenes y adultos mayores en la comunidad y se lograron grandes avances en las relaciones entre esa fuerza y la comunidad.
- Iniciativa de gestión de la paz (PMI). La PMI ofreció orientación al Centro de Paz y Justicia en las actividades de mediación. El mandato de la PMI consistía en mitigar y calmar la violencia en la comunidad. La PMI interviene en tres actividades principales: mediación, orientación y desarrollo social. La principal ventaja comparativa de la PMI es que se enfoca directamente a la juventud que participa en la violencia, entiende a fondo la dinámica de los conflictos de la comunidad y, por ser un organismo pequeño, puede actuar en forma rápida y flexible.

OTROS FACTORES

De la década de 1960 a la de 1980, en Flanker instalaron electricidad, tuberías para llevar agua potable a los hogares y una red de carreteras pavimentadas. En el periodo 2004-2009, una serie de proyectos y programas para ampliar la capacidad de su infraestructura recibieron financiamiento de organismos multilaterales a través de ministerios y organismos gubernamentales. Estuvo incluido un proyecto para retirar las vallas de zinc (con beneficio de empleo para 105 familias), la construcción de un Centro de desarrollo de aptitudes [*Skills Training Centre*], una nueva carretera construida en el área *Red Dirt*, la construcción de otros caminos en Providence Heights y de un alcantarillado principal, así como limpieza de los caminos.

Durante ese periodo hubo marcados cambios en los sistemas de control formales dentro de la comunidad. El miembro del parlamento desde mucho tiempo atrás no volvió a ganar en las elecciones generales de 2007, sino que fue sustituido por un miembro del partido opositor. Sin embargo, la existente estructura de un "Don"¹⁰ que encabeza un control informal permaneció intacto (2004-2009). Un programa de intervención en las pandillas a través de la Fundación para la Solución de Disputas (*Dispute Resolution Foundation*) y la PMI, incluidos mediadores de la comunidad, dio inicio en 2006 en el Centro de Paz y Justicia.

A lo largo del periodo se observaron inversiones tanto del gobierno de Jamaica como privadas, mientras que miembros de la comunidad informaron que la disminución de la violencia tenía relación con una gama de actividades locales como los programas de mediación e intervención en las pandillas, la presencia de la Unidad de reserva móvil de Flanker (con patrullas policíacas las 24 horas), bailes y fiestas regulares en la comunidad. En 2009, la comunidad recibió el prestigiado premio a la autosuficiencia *Michael Manley Award for Community Self-Reliance* que fue un gran incentivo para la estima de la comunidad.

◇ COMUNIDAD 2: RUSIA, WESTMORELAND

La comunidad de Rusia, situada en Westmoreland, es una aldea de pescadores fundada en la década de 1950. La infraestructura del lugar se desarrolló en

¹⁰ Un *Don* es el líder de una pandilla, ciudadano de la comunidad desde mucho tiempo atrás, que participa en actividades criminales u ordena a los seguidores que lo hagan. Esta persona por lo general se orienta a la comunidad y puede mostrar interés en el desarrollo de la misma, sean cuales fueren los motivos.

los años 70. Esta pequeña aldea se caracterizaba por residentes que manejaban pequeñas empresas como, por ejemplo, tiendas de abarrotes. Había 81 tiendas y pequeñas empresas no registradas que ofrecían servicios, alimentos y otros productos de consumo al menudeo. Un terreno de juego construido en 1999 estaba en ruinas. Los residentes de Rusia cuentan con servicios sociales y se desplazan a una distancia corta para utilizarlos.

Cuadro 2: Desarrollo de recursos comunitarios en Rusia, Westmoreland

2004	2005/2006	2007	2008	2009
Programa de preparación para casos de desastre	No hubo actividades	Programa ciudadano de seguridad y justicia [<i>Citizens Security and Justice Programme (CSJP)</i>]; programas para jóvenes en riesgo, paternidad y vigilancia de la comunidad	Proyecto de transformación y empoderamiento de la comunidad (COMET) [<i>Community Empowerment Transformation Project</i>]	Fundación Nacional de Jamaica / CSJP: propuesta de construir una instalación de usos múltiples para capacitación
Grupo de la Cruz Roja de Rusia, Westmoreland		Restauración del Instituto para la primera infancia en la calle Hudson [<i>Hudson Street Early Childhood Institute</i>] llevada a cabo por el Club Rotario de Sav-la-Mar	La Comisión de Desarrollo Social emprendió el Programa de Investigación y Desarrollo	La Fundación Jamaica para educación de por vida [<i>Jamaica Foundation for Lifelong Learning</i>] emprendió el Programa académico compensatorio
Club comunitario de Rusia, Westmoreland		Actividades de la Iniciativa de gestión de la paz introducidas a la comunidad		Análisis relativos a la implementación del Programa 'Metas para la vida' [<i>Goals 4 Life Programme</i>]
		Comité de acción comunitaria de Rusia, Westmoreland		Proyecto 'El llamado de la comunidad es nuestro deber' [<i>The Community's Call is our Duty</i>]
				Programa para mejorar la productividad agrícola de Jamaica
				Banda de marcha [<i>Marching Band</i>] de Rusia, Westmoreland

DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS

- Programa de preparación para casos de desastre en la comunidad. Esta fue una colaboración de la Cruz Roja de Jamaica, la Oficina de preparación para casos de desastre y manejo de emergencias [*Office of Disaster Preparedness and Emergency Management*] (ODPEM), y la Comisión de desarrollo social (SDC) [*Social Development Commission*]. Un grupo de ciudadanos de la comunidad recibieron capacitación como funcionarios en la preparación para casos de desastre que apoyarán a la comunidad siempre que exista la amenaza de desastres naturales en el área.
- Programa ciudadano de seguridad y justicia (CSJP) [*Citizens Security and Justice Programme*]. Los principales objetivos del CSJP en Rusia, Westmoreland, se centraban en áreas prioritarias de vigilancia en la comunidad, jóvenes en riesgo y paternidad adecuada. Se implementó un programa para enseñar a los padres de la comunidad habilidades relativas a la crianza de los hijos; el programa de jóvenes en riesgo tenía como fin brindar a estos las aptitudes necesarias para favorecer la posibilidad de empleo y el programa de vigilancia de la comunidad estaba destinado a crear buenas relaciones entre ciudadanos y policías.
- Proyecto de transformación y empoderamiento de la comunidad (COMET) [*Community Empowerment Transformation Project*]. COMET, con el apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), se orientó al desarrollo de aptitudes y la creación de empleos, mediante la creación de vínculos con los empleadores de Westmoreland.
- Propuesta para construir el desagüe. Mediante el Programa de reducción de la pobreza (fase 2) y el Fondo de Inversión Social en Jamaica se diseñó una propuesta para obtener el financiamiento necesario para el proyecto de construcción del alcantarillado en el área. Esta propuesta daba seguimiento a un proyecto similar anterior que llevaba a cabo el CSJP, pero que no prosperó debido a los elevados niveles de violencia en el área.
- Iniciativa de gestión de la paz (PMI) [*Peace Management Initiative*]. La PMI brindaba servicios de mediación en el área a las facciones rivales, enviaba a trabajadores sociales capacitados para orientar a las familias de víctimas del delito y planificaba y manejaba actividades para unir a la comunidad.
- Programa de investigación y desarrollo. La Comisión de Desarrollo Social desarrolló este programa en que dos animadores de la comunidad recibían capacitación para recabar más información relativa a los problemas y posi-

bles soluciones que afectaban a la comunidad. Los datos recabados en este ejercicio se utilizaban para informar a los proyectos llevados a cabo por la comisión.

- Programa "Metas para la vida" [*Goals 4 Life Programme*]. Torneo de fútbol para jóvenes que también tomaban clases de autodisciplina y los orientaban en las opciones vocacionales. El tema del programa era la capacidad de anotar goles en el campo y en la vida.
- Propuesta de construir la instalación de usos múltiples para capacitación. Existen planes en desarrollo para construir en Rusia, Westmoreland, una instalación de usos múltiples para capacitación, con el patrocinio principal de la Fundación Nacional de Jamaica y el CSJP.
- Restauración de la Institución para la primera infancia en la calle Hudson [*the Hudson Street Early Childhood Institution*]. Se hicieron reparaciones en la cocina y se instaló un enfriador de agua.
- Cruz Roja de Rusia, Westmoreland. Este grupo se encargó de la preparación y mitigación para casos de desastre.
- Comité de acción comunitaria de Rusia, Westmoreland. A este comité lo guiaba el principio clave de movilizar proyectos que estén acordes con el desarrollo de la comunidad.
- Programa para mejorar la productividad agrícola de Jamaica. Este programa se instituyó en la comunidad, en colaboración con la División Pesquera del Ministerio de Agricultura y la Agencia de Cooperación Internacional Canadiense. El proyecto se guía por dos objetivos importantes: aumentar la capacidad de los pescadores del área al enseñarles tecnologías nuevas y eficaces a fin de evitar la pesca excesiva e incrementar los ingresos; y capacitar a los jóvenes de la comunidad para que adopten la pesca como oficio.
- Programa académico compensatorio. La Fundación Jamaica para educación de por vida [*Jamaica Foundation for Lifelong Learning*] inició este programa en el área, el cual está abierto a todos los miembros de la comunidad. La mayoría de los asistentes eran mujeres, aunque se ha eliminado poco a poco debido a la escasa asistencia, ya que las mujeres no tienen quién cuide a sus hijos mientras ellas están allí.
- Banda de marcha de Rusia, Westmoreland. Esta es una iniciativa de desarrollo cultural en que participan jóvenes de la comunidad. El CSJP coordinaba la banda a través de la PMI.
- 'El llamado de la comunidad es nuestro deber' [*The Community's Call is our Duty*]. Proyecto que iniciaron los funcionarios de la Comisión de desarrollo

social (SDC) donde se identifica una necesidad en la comunidad y se busca el financiamiento para resolver dicha necesidad.

OTROS FACTORES

Por lo general, la infraestructura estaba en mal estado, sobre todo la red de carreteras. Sin embargo, llevaban mucho tiempo con acceso al agua potable entubada y a la electricidad. Los pocos hechos ocurridos en el periodo 2004-2009 incluyeron "trabajo navideño", actividades a corto plazo que no requerían mano de obra calificada tales como el desbrozo financiado por el Consejo de parroquias [*Parish Council*]; un proyecto de "retiro de vallas de zinc"; la formación de un Comité de Desarrollo Comunitario; un proyecto de embellecimiento para el Día del Trabajo; un proyecto para conectar sanitarios al alcantarillado y reparaciones a los caminos encabezadas por los ciudadanos.

Los sistemas de control formales en la comunidad eran estables, ya que esta área ha sido por muchos años baluarte del PNP. Si bien ha habido cambios en los representantes en el parlamento, todos pertenecían al mismo partido político. Hubo cambios importantes en los sistemas de control informales. En el lapso de 2007 a 2009, asesinaron a dos *Dons* del área, lo cual trajo como consecuencia brotes de violencia en Rusia, Westmoreland. Desde entonces ha habido ciertos avances para promover la estabilidad y la paz en la comunidad.

Hubo poca inversión social o privada en la comunidad. A finales de los 80 se estableció una fábrica de bloques, lo cual seguía contribuyendo a la comunidad. El cierre de la planta de IGL (Industrial Gases Ltd.) en 2007 representó un gran golpe. En ese mismo año fue mínima la construcción de viviendas (dos unidades) y en 2008 se inauguró una empresa manufacturera de importación y exportación.

Los residentes identificaron que el principal problema de Rusia era la violencia intracomunitaria entre facciones de las distintas divisiones de la zona. Como resultado, las actividades locales realizadas a través de los años, tanto en la comunidad como en el gobierno, se encaminaron hacia la integración de los miembros de la comunidad de diferentes divisiones. Existe la percepción de que la contribución del *Russia Community Club* para formar equipos de fútbol y *netball*, además de los bailes o fiestas para la comunidad y un concurso de "Ms. Russia" han ayudado a reducir la violencia. También hubo un reconocimiento para la importante contribución de la Iniciativa de gestión de la paz.

◇ COMUNIDAD 3: FLETCHER'S LAND, KINGSTON

Gran parte del desarrollo de recursos en Fletcher's Land se produjo antes de 2004. Desde entonces están activos los programas de desarrollo socio-económico, la mayoría financiados por colaboradores de desarrollo internacional y movilizados por los organismos del gobierno local incluida la Comisión de Desarrollo Social. Se dice que Fletcher's Land estaba a punto de volverse una comunidad exenta de violencia y por esto se le da crédito a la buena vigilancia comunitaria, así como a los sistemas de control informales del área que forman parte del distrito electoral en la zona occidental de Kingston. En el cuadro que aparece a continuación se enumera el desarrollo de los programas sociales de Fletcher's Land durante el periodo.

Cuadro 3: Desarrollo de recursos comunitarios en Fletcher's Land

2004	2005	2006	2007	2008	2009
Colectivo teatral de Sistren	No hubo actividades	Proyecto de Política Social y Evaluación (JASPEV). Programa prototipo para incluir a los jóvenes (YIP) [Jamaica Social Policy Evaluation Project - Youth Inclusion Prototype Programme]	Proyecto comunitario de protección y seguridad [Community Safety and Security Project]	Desarrollo del perfil de la comunidad	Programa <i>Rise Life Management</i> [Programa de desarrollo personal]
Entrada de la Comisión de Desarrollo Social		Programa ciudadano de seguridad y justicia (CSJP) [Citizens Security and Justice Programme]		Programa para un estilo de vida sano	Programa de consultoría Ioni Whorms
Sociedad de beneficencia para administrar Fletcher's Land [Fletcher's Land Management Benevolent Society]					Foro de Organizaciones Comunitarias [Community Based Organization Forum (CBO Forum)]

DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS

- Colectivo teatral de Sistren. Este movimiento utiliza el arte dramático, ilustrado con testimoniales y actuación, para lograr un programa de educación popular con múltiples facetas que se orienta a describir y analizar la situación de los miembros de los enclaves antagónicos de Kingston y los resultados que la violencia acarrea en el plano personal. Con su programa en Fletcher's Land, Sistren busca crear conciencia de los problemas de género, ayudar a la creación de redes regionales, alentar la expresión cultural de las bases y dotar a otros organismos básicos para hacer una campaña efectiva en pro del cambio social. Sistren se enfoca a diversos temas en la comunidad incluido el embarazo en adolescentes, violencia sexual, violencia de pandillas, VIH/SIDA, vivienda, trata de personas, tribalismo político, justicia social y política económica.
- Sociedad de beneficencia para administrar Fletcher's Land [*Fletcher's Land Management Benevolent Society*]. Esta organización comunitaria se encargó de gestionar proyectos y se formó en 2006 a partir del Comité de Desarrollo Comunitario constituido en el año 2000. Los miembros de esta sociedad se prepararon en instituciones de educación superior en distintos campos incluyendo trabajo social y relaciones comunitarias. El presidente de la sociedad era miembro de la comunidad y lo emplearon en el CSJP como parte de su equipo organizacional.
- Entrada de la Comisión de Desarrollo Social. La SDC se guía por tres áreas: planificación y programas de gobernanza, investigación y desarrollo comunitario. Al entrar a la Comunidad de Fletcher's Land, la SDC emprendió actividades de financiamiento y coordinación para los donatarios externos con el fin de organizar a la comunidad para que esté activa por cuenta propia.
- Proyecto de política social y evaluación/Programa prototipo para incluir a los jóvenes (YIP) [*Jamaica Social Policy and Evaluation Project (JASPEV)/ Youth Inclusion Prototype Programme*]. Con este programa se realizaron una serie de consultorías de policía y jóvenes en el Centro Comunitario de Fletcher's Land con objeto de facilitar el diálogo entre la policía y los miembros de la comunidad, en particular los jóvenes. Se elaboró un plan de acción que delineaba las acciones y estrategias de políticas para mejorar las relaciones entre la policía y los ciudadanos. Otro componente de este programa fue el desarrollo de la capacidad empresarial.
- CSJP. El enfoque del CSJP en la comunidad era financiar programas vocacionales y de capacitación académica con énfasis en cableado eléctrico,

- tecnología de la información, administración de empresas y cosmetología. También hubo propuestas para ofrecer soldadura en el programa.
- Programa comunitario de protección y seguridad (CSSP) [*Community Safety and Security Programme*]. Con financiamiento del Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID), el Programa comunitario de protección y seguridad (CSSP) constituyó una plataforma para que la comunidad trabajara junto con el Cuerpo de Policía de Jamaica (JCF) [*Jamaica Constabulary Force*] y otras organizaciones para identificar las inquietudes en materia de protección y seguridad de los vecindarios e idear soluciones para resolver estos problemas. Mediante este programa se formaron comités de protección y seguridad para impulsar los elementos claves de la comunidad y la vigilancia y prevención de la violencia.
 - Desarrollo del perfil de la comunidad. Esta iniciativa fue otro proyecto financiado por el DFID encaminado a proporcionar datos básicos para los interesados y miembros de la comunidad e informar de los programas de intervención social. Las actividades realizadas a través de este proceso dan empleo a los miembros de la comunidad que recibieron capacitación en habilidades para entrevistar y capturar datos.
 - Programa para un estilo de vida sano. Este proyecto recibía un financiamiento conjunto de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y el programa JA Style (*Jamaica's Solution to Youth Lifestyle and Empowerment*) [Solución de Jamaica al estilo de vida y empoderamiento de los jóvenes] y a través de éste se realiza una serie de intervenciones en la comunidad. Algunas de éstas incluían talleres, ferias de la salud, suntuosos espectáculos deportivos y el ofrecimiento de asesoría de voluntarios y terapia para casos de VIH/SIDA.
 - Programa *Rise Life Management* [Programa de desarrollo personal]. Este fue un programa formativo y académico que ofrecía clases nocturnas, ayuda con las tareas, clases de artes y oficios y asesoría para jóvenes de la comunidad.
 - Centro de consultoría Ioni Whorms. El mandato de esta organización comunitaria era ofrecer servicios de consultoría a personas portadoras de VIH y a narcotraficantes deportados del extranjero. También se les enviaba con especialistas cuando era necesario.
 - Foro de Organizaciones Comunitarias (CBOs) [*Community Based Organizations*]. La Comisión de Desarrollo Social está en proceso de integrar a todas las organizaciones comunitarias de Fletcher's Land para organizar y planificar el desarrollo.

OTROS FACTORES

Durante el periodo 2004-2009 varios acontecimientos tuvieron un efecto importante en la forma de concebir a la comunidad o en el freno a la violencia en la zona. El huracán Iván de 2004 provocó daños a la infraestructura, pero los fondos de ayuda permitieron que la comunidad regresara a la normalidad. El proyecto "*Lift up Jamaica*" (Levantemos a Jamaica) se concentró en construir y renovar escuelas, sanidad pública y retiro de las vallas de zinc en Fletcher's Land. Se renovó el centro comunitario de Fletcher's Land, el cual se convirtió en el punto principal para que las ONG contratadas por el CSJP prestaran servicios para prevenir la violencia, para aplicar los programas de desarrollo de aptitudes, así como un programa de desayunos escolares y para otras actividades comunitarias.

El miembro del parlamento para el área había sido el líder de la oposición y en 2006 el nuevo líder también ocupó el puesto de representante del área. En las elecciones generales de 2007 se produjo un cambio en la administración y se convirtió en el nuevo primer ministro de Jamaica. Durante todos estos cambios, se conservó una estructura de *Dons* poderosos que gobernaban informalmente el área. Hubo pocas inversiones sociales y privadas: la construcción de casas en sectores de Fletcher's Land, una pequeña empresa nueva (un lavado de autos) y un programa de becas para educación superior. Se considera que una banda pop y los bailes comunitarios regulares ayudaron a reducir los conflictos en la zona.

◆ COMUNIDAD 4: NORWOOD, ST. JAMES

La comunidad de Norwood proclive a la violencia resultó afectada por los siguientes retos de desarrollo: caminos deficientes, desempleo, poca mano de obra calificada entre los residentes y acceso limitado a las comodidades requeridas (SDC, 2010). Gran parte del desarrollo estructural ocurrió antes de 2004. Los vecinos tenían acceso a muchos servicios sociales (algunos situados dentro del área y otros alejados hasta 15 km del lugar). La intervención social era reducida en la zona y escaseó el desarrollo de servicios durante el periodo; uno de los motivos fue el hecho de que Norwood era una comunidad grande con enormes divisiones que ocasionaban un conflicto con la centralidad y los esfuerzos para combatir los problemas sociales del lugar se veían obstaculi-

zados por el repunte en los delitos y la violencia. En el cuadro 4 aparece una lista de intervenciones sociales desarrolladas durante el periodo en cuestión.

Cuadro 4: Desarrollo de recursos en Norwood

2004	2005	2006	2007	2008	2009
No hubo actividades	No hubo actividades	Grupo de capacitación y reclutamiento en Sandals <i>[Sandals Training and Recruitment Tier]</i>	No hubo actividades	No hubo actividades	Programa compensatorio de lectura impartido por el CSJP
					Actividades de la Iniciativa de gestión de la paz
					Intervención social de las iglesias

DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS

- Grupo de capacitación y reclutamiento en Sandals (START) *[Sandals Training and Recruitment Tier]*. Con este plan, los jóvenes desempleados y carentes de preparación eran capacitados para abordar los problemas sociales y de desempleo en Norwood. El programa START ofrecía a los jóvenes cursos de alimentos y bebidas (cocina, bar y condiciones de higiene), mecánica (aire acondicionado y refrigeración, técnico en estufas/plomería, técnico en habitaciones) y entretenimiento por periodos hasta de 12 meses. Los capacitandos de Norwood contaban con transporte del centro de la ciudad a las instalaciones, así como almuerzo, uniformes y una remuneración.
- Programa compensatorio de lectura impartido por el CSJP. El equipo de acción comunitaria del CSJP de St. James inició un programa compensatorio de lectura, dirigido a quienes necesitaran ayuda para desarrollar o reforzar sus habilidades para el satisfactorio aprendizaje de la lectura, a través de

un acuerdo con la Fundación Jamaica para educación de por vida [*Jamaica Foundation for Lifelong Learning*] y HEART NTA.

- Iniciativa de gestión de la paz (PMI). La PMI estuvo muy activa en Norwood y mediante sus programas se encargó de la capacitación en los campos de gestión de la paz, orientación a padres y mediación. También facilitó en la región un programa de reingreso a la escuela. Los alumnos matriculados en primaria, de todas edades, las escuelas de *junior high* y *high school* de la comunidad, todos recibieron artículos escolares.
- Intervención social de las iglesias. Una serie de iglesias hacían intervenciones sociales en el área. Las actividades de *Sold Out Ministries* incluían la rehabilitación de los que defraudaban mediante supuestos premios de la lotería, drogadictos y conocidos vendedores de drogas. Otras incluían la Iglesia Bautista del Calvario, la Catedral del Santísimo Sacramento, *Fresh Bread Ministries* y la Capilla Apostólica del Rey (*King's Chapel Apostolic*), en la parte occidental de Jamaica, que cada año gastaban millones de dólares en intervención social, dando especial atención a la educación, los programas de alimentos escolares, los centros para hacer las tareas, el manejo del duelo y el desarrollo de aptitudes.

OTROS FACTORES

En cuanto al desarrollo de infraestructura, se emprendieron un proyecto para mejorar el suministro de agua de Norwood, un programa para retirar las vallas de zinc, la rehabilitación de caminos y la construcción de viviendas. También se formularon una serie de propuestas para mejorar el área.

El miembro del parlamento hasta 2007 era de un partido político y lo sustituyó un miembro del partido opositor en las elecciones generales. Existía una fuerte estructura de *Dons* relacionados con pandillas y en 2006 las fuerzas de seguridad nacional intentaron desarticular esto, pero tuvieron un éxito apenas parcial. Hasta 2009 permaneció una estructura frágil de *Dons*. La presencia de pandillas se consideraba importante para desalentar las inversiones inmobiliarias en la zona.

◆ LECCIONES APRENDIDAS

En las cuatro comunidades se observó una gama de labores: tentativas directas para abordar los delitos y la violencia como estacionar policías en las comunidades y formular opciones para resolver disputas, mejoras a la infraestructura que benefician a los individuos y fomento del interés externo en las comunidades e inversiones privadas en empresas comerciales. Sin embargo, otra característica común en la transformación de las cuatro comunidades estudiadas fue el desarrollo de recursos sociales, con un enfoque particular en niños y jóvenes. Esto incluía programas académicos y de desarrollo de aptitudes, vigilancia de la comunidad y relaciones con los jóvenes, mediación y solución de conflictos, actividades extra curriculares de tipo comunitario (deportes, actos culturales y de entretenimiento), entre otros. Estas intervenciones mejoraron el capital social, atrajeron a los jóvenes y brindaron vías alternativas para la recreación y el desarrollo personal. En muchos casos, las actividades se llevaron a cabo a través de las CBO, aumentando la capacidad de estas organizaciones para seleccionar, desarrollar e implementar actividades hechas a la medida de sus comunidades específicas.

El fenómeno de los '*Dons*' como una institución informal del barrio céntrico de muchas ciudades de Jamaica perpetuó la dependencia de las comunidades de las aportaciones hechas por estos líderes de la comunidad poderosos y vinculados al crimen. Las fuentes alternativas de ayuda mediante actividades para el desarrollo de recursos sociales ofrecieron vías creíbles para el desarrollo individual entre niños y jóvenes, una fortaleza de estos programas que podría no tener un reconocimiento general.

◆ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assessment of Community Security and Transformation Programmes in Jamaica, A Report Commissioned by the Government of Jamaica*, 2009.
- ICBSP Newsletter, vol. 2, Issue 1, 2009. Feature of the Month: Flanker Zinc Fence Removal.
- SOCIAL DEVELOPMENT COMMISSION (SDC), Flanker Community Profile, 2009.
- , Norwood Community Profile, 2010.
- UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME AND THE LATIN AMERICA AND CARIBBEAN REGION OF THE WORLD BANK, JOINT REPORT (2007). *Crime, Violence, and Development: Trends, Costs, and Policy Options in the Caribbean*. Report No. 37820. Washington, D.C.

Políticas públicas vigentes en la ciudad de México dirigidas a la población de calle: algunos puntos de conflicto

Georgina Cárdenas Pérez¹

RESUMEN

En México durante los últimos 30 años ha cambiado sustancialmente la problemática social vinculada a la presencia de "personas que viven en la calle". Estas transformaciones han sido documentadas por académicos, activistas y organizaciones interesadas en el tema, quienes a lo largo de tres décadas han propuesto diferentes categorías que buscan describir las características identitarias y las condiciones de vida de la "gente que vive en la calle". Se describen tres tipos de políticas de atención actuales que coexisten, aun cuando surgieron en distintos momentos históricos, basadas en paradigmas de asistencia, criminalización y de derechos humanos. Las nociones propuestas reflejan el interés por un sector de las personas que viven en la calle, centrándose más comúnmente en la infancia callejera. Sin embargo con el paso del tiempo los esfuerzos por objetivar a esta población han dejado de centrarse en ciertos sectores y han empezado a considerar las interacciones entre éstos, a partir de identificarlos en un mismo grupo de análisis que se caracteriza por ser heterogéneo, la llamada población de calle.

Palabras clave: Políticas públicas, población de calle, ciudad de México.

ABSTRACT

Substantial change can be traced on social issues linked to the presence of "people living in the street" during the last thirty years, in Mexico. These

¹ Doctora en Antropología Social por el Colegio de Michoacán.

changes have been documented by academics, activists and organizations interested in the subject, who over three decades have proposed different categories to describe the specific profiles that describe their living conditions and identity. Three types of social policies that had different historical origins but that actually coexist, are described: welfare policies, criminalization policies and human rights policies. The concepts that have been proposed, reflect the interest in a sector of people living on the street, most commonly focusing on street children. However, efforts to objectify this population by sectors have been dropped progressively, in order to consider their heterogeneity, so that interactions may emerge as a new focus of study of this population.

Keywords: Social policies, people living in the streets, Mexico city.

◆ POBLACIÓN DE CALLE Y ENFOQUES DE ATENCIÓN A LA LUZ DE 30 AÑOS EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Al referirnos a la población de calle hacemos énfasis en las dimensiones de edad, sexo, ciclo reproductivo, tiempo de vivir en la calle de las personas, refiriéndonos así a los procesos de expulsión de integrantes de familias que van a vivir a las calles en condiciones de marginación, pero también a aquellos niños que nacen en las calles, siendo este espacio su espacio de socialización primaria. Lo anterior nos demanda el consecuente reconocimiento de familias callejeras,² quienes viven sus procesos de reproducción social en las calles. Se han identificado familias callejeras de hasta tres generaciones³ viviendo en la ciudad de México.

A lo largo de tres décadas no sólo han cambiado las formas de nombrar, a la que aquí denominamos, población de calle, sino también las políticas públicas y los enfoques de atención se han visto transformados en este tiempo. Uno de los rasgos que comparten las políticas públicas y los enfoques de atención es que comúnmente definen como foco de interés un sector de la población de calle, y se posicionan frente a los discursos hegemónicos presentes en sus coordenadas sociales e históricas y a las sistematizaciones de tiempo y espacio implícitos en los proyectos que emergen de tales políticas públicas.⁴ Así po-

² Información referida por integrantes de El Caracol AC, del Programa Hijos e Hijas de la Ciudad, y de la Fundación San Felipe de Jesús IAP, durante trabajo de campo.

³ Caso documentado por Cristina Pérez-Stadelmann, 2009.

⁴ Me refiero aquí a la noción de cronotopología descrita por Juan Pedro Viqueira (2000).

demos ubicar por ejemplo tres enfoques de atención que se han hecho presentes desde la década de los 70 a la fecha. El primero, de asistencia,⁵ tuvo su surgimiento en esquemas de atención basados en nociones de bienestar social donde el Estado tiene el papel de proveer a aquellos desfavorecidos de las condiciones mínimas para el desarrollo de su vida, las mismas que son: vestido, calzado, cobija, comida, etc. El segundo, de criminalización,⁶ parte de considerar que la existencia de conductas antisociales no son coincidentes con la reproducción social: así, aquellos que las ejecutan pierden inmediatamente su condición de ciudadanos y se colocan en contraposición de los buenos ciudadanos. Que en su calidad de peligro social deben ser regulados y controlados. Finalmente el tercero, de derechos humanos,⁷ se posiciona a favor de los seres humanos, rescata valores universales, y pondera la dignidad del ser humano. Estos enfoques tuvieron su apogeo en diferente contexto social y tiempo histórico; sin embargo, actualmente coexisten en la ciudad de México, foco de nuestro interés, y es su presencia simultánea de donde se desprenden conflictos entre las políticas públicas dirigidas a la población de calle.

Para adentrarme en el estudio de los conflictos entre las políticas públicas dirigidas a la población de calle que han estado vigentes durante los últimos 30 años en la ciudad de México recurrí a la revisión jurídica, bibliográfica y hemerográfica. El trabajo documental comprendió la recopilación y análisis de convenciones y tratados internacionales que han sido ratificados por el gobierno mexicano en materia de derechos humanos, así como de las regulaciones públicas que operan a nivel federal y local en lo referente a población de calle. Además realicé trabajo de campo durante dos temporadas en la Ciudad de México, un total de seis meses, tiempo en el cual me integré a una organi-

⁵ Este enfoque vigente en la actualidad tiene sustento jurídico en la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal (1976) y en los documentos jurídicos modificados en 2007 en materia de tutela: el Código Civil, el Código de Procedimientos y la Ley de Derechos de los Niños, entre otros.

⁶ Es el enfoque probablemente más antiguo ya que tiene su correlato en regulaciones jurídicas mexicanas existentes desde 1929, cuando se estableció el sistema penal para "menores infractores" en el Código Penal. Actualmente se encuentra vigente en el artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley para el tratamiento de menores infractores para el Distrito Federal en materia común y para toda la república en materia federal.

⁷ Es el enfoque más reciente, inicia su auge a partir de 1990 con la creación de la Convención de los Derechos del Niño, y tiene actual correlato jurídico en las legislaciones de derechos humanos a favor de la infancia, los adolescentes y contra la discriminación que están vigentes en el Distrito Federal y en la República Mexicana.

zación no gubernamental con el fin de establecer vínculos con la población de calle con la que trabajan, pero además con la intención de realizar un estudio de caso e identificar la transformación de las políticas públicas en la trayectoria de esta institución. Así los resultados que aquí presento son parte de ese trabajo extenso de revisión y análisis, y constituyen parte sustancial de mi tesis de maestría en antropología social.

◆ PUNTOS DE CONFLICTO EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DIRIGIDAS A LA POBLACIÓN DE CALLE EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Durante el trabajo de campo y la revisión jurídica y documental, observé que en la ciudad de México no existen políticas públicas dirigidas expresamente a la población de calle, sino que algunos sectores de ésta son considerados parte de la población objetivo dentro de legislaciones dirigidas a temas diversos.

Las legislaciones pueden ser divididas en dos según aquéllas que consideran explícitamente a ciertos sectores de la población de calle y aquéllas que los consideran implícitamente. Entre las primeras están, por ejemplo, las modificaciones en materia de tutela a menores de edad en "desamparo social", la Ley de Cultura Cívica, la Ley de Asistencia e Integración Social, la Ley de Administración Pública del Distrito Federal, mismas que reconocen a la población de calle a partir de criterios de edad, condición de vivir en la calle, condición de vida a transformar, y cada una de estas legislaciones le asignan un nombre al sector callejero de su interés en función de los esquemas de atención a implementar con éste. En el segundo grupo están las convenciones internacionales y leyes federales y locales que existen en materia de derechos humanos, derechos de los niños, derechos de los adolescentes, contra toda forma de discriminación, contra el trabajo infantil, contra la explotación sexual y la pornografía infantil y contra la trata de mujeres, en los cuales no se menciona a la población de calle explícitamente, pero queda protegida por estos tratados y convenciones en su calidad de seres humanos.

Por otra parte, las regulaciones jurídicas analizadas en este trabajo también pueden ser agrupadas según su ámbito de aplicación. En este caso podemos identificar tres grupos. El primero lo constituyen las convenciones, los tratados y los protocolos de aplicación internacional que buscan salvaguardar los derechos esenciales a todo ser humano y que son impulsados por organismos inter-

nacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), las que son aplicadas en el ámbito internacional por todos los países firmantes. El segundo grupo lo integran aquellos documentos jurídicos que tienen vigencia para todo el territorio mexicano, de ámbito federal, siendo la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) el documento que rige la vida jurídica en nuestro país, el Código Federal Penal, la Ley General de Salud. Recientemente se han sumado a este grupo las leyes creadas para aplicar las convenciones internacionales a todo el país, la Ley para la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, entre otras. Finalmente el tercer grupo lo componen las regulaciones jurídicas que son de aplicación local, en este caso nos interesan todas aquellas que son de aplicación en el Distrito Federal, como la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal, la Ley de Educación para el Distrito Federal, entre muchas otras.

Los puntos de conflicto que analizamos en este trabajo resultan del análisis de las regulaciones jurídicas según sus ámbitos de acción. La revisión de los documentos jurídicos estuvo dirigida a identificar los diferentes modos de concebir a la población de calle y en consecuencia vislumbrar los mecanismos, acciones y proyectos que se generan para atender a los sectores de la población de calle, a partir de diferentes esquemas de atención. Con base en este análisis presento los siguientes resultados, sintetizados en seis apartados:

- 1) Es preciso decir que ninguna de las políticas públicas revisadas fue creada específicamente para atender a la población de calle o a sectores de ésta, sino que este grupo es objetivado en tales regulaciones públicas como parte de: a) grupos vulnerables, que se estipula deben ser asistidos por instancias gubernamentales; b) grupos de personas que debido a que asumen ciertas prácticas cotidianas⁸ son consideradas con cierto nivel de peligrosidad social y por tanto deben ser controlados; o bien c) en su calidad de seres humanos, quienes precisan garantías al respeto de sus derechos humanos.

Lo observado da evidencia que las regulaciones públicas federales y locales en materia de asistencia social están centradas mayormente en la población

⁸ Entre las que pueden estar el habitar espacios públicos, consumir sustancias psicoactivas, practicar mendicidad, entre otras.

infantil de calle a la que suelen llamar "sujetos de asistencia, en desamparo o abandono social". De modo que en la ciudad de México son escasas las leyes que reconocen la necesidad de *asistir* a la población de calle mayor de 18 años. Una de ellas es la *Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal* (1976), que los llama "indigentes", es decir, personas sin medios para alimentarse y vestirse que se dedican a la vagancia por las calles. Otro es el programa *Hijos e hijas de la ciudad*, basado en las modificaciones en materia de tutela⁹ (2007), que incluye la atención a mujeres embarazadas o con hijos menores de edad que vivan en la calle. Sin embargo, tales estrategias de atención no contemplan a este sector de la población de calle en su calidad de mujeres, sino en su calidad de madres. De tal manera que la atención no se brinda a las mujeres en sí, sino al sector infantil de la población de calle, al cual se accede indirectamente a través de la atención a sus madres. El fin del programa es atender tempranamente a hijos de madres callejeras y "sacarlos de la calle" a través del alejamiento de sus madres, mediante procesos nombrados "de asistencia social".

- 2) Las regulaciones públicas enfocadas en la población de calle no son de carácter preventivo, sino que en su mayoría establecen estrategias que tienen como fin último "sacar de la calle" a esta población. El modo de hacerlo es diverso, puede realizarse a través de:
- "Operativos de desarraigo de las calles", por vía de mecanismos policíacos;
 - Programas de asistencia social, que abren espacios en albergues de puertas abiertas para que la población asista a bañarse, comer, recibir atención en tema de adicciones, etc., y
 - Programas centrados en el resarcimiento de su dignidad humana y de su calidad de ciudadanos como sujetos de derechos a la salud, a la educación, etc., de modo que a través del cambio de condiciones, sea la propia población de calle la que decida "cambiar su estilo de vida y dejar las calles".

Las estrategias para atender a los sectores de la población de calle descritas pueden ser agrupadas en tres grupos: de asistencia, criminalizantes y centradas en derechos humanos, pero en todos los casos se plantean como fin último,

⁹ Los documentos jurídicos modificados en 2007 en materia de tutela fueron el Código Civil, el Código de Procedimientos y la Ley de Derechos de los Niños.

corregir una situación de vida ya existente, el estilo de vida callejero, a través de acciones correctivas.

- 3) Las políticas públicas enfocadas en la población de calle los identifican como "individuos" viviendo en condiciones no acordes según lo esperado de acuerdo con su ciclo de vida. Esta identificación parte de dos supuestos:
 - a) Que existen condiciones que normalizan los ciclos de vida de los mexicanos;
 - b) Que existe un sector de la población mexicana que vive en condiciones de marginación, exclusión social y desigualdad social generadas por una configuración de condiciones de vida que suele incluir problemáticas diversas: pobreza, violencia estructural, violencia intrafamiliar, orfandad, entre otros.

Ambos supuestos son, evidentemente, el reflejo extremo de las condiciones de desigualdad social en que vive el México actual.

- 4) Las regulaciones públicas parten de enfoques diversos en estrategias, pero coincidentes en que la formulación de ellos es en mayor o menor medida ajena a la población de calle. Consecuentemente, las autoridades en el tema asumen lo que es mejor, preciso o necesario para este grupo poblacional. Es decir, se parte de una posición de autoridad que busca normalizar a los callejeros. Esta posición de autoridad precisa el reconocerlos con cierto sentido de menoscabo y se argumenta de diversas maneras:
 - Que sean menores de 18 años de edad;
 - Tener la salud mental o física deteriorada generada por el consumo de sustancias psicoactivas o accidentes, u otras prácticas ligadas al estilo de vida callejero, o
 - Por tener suspendida su condición de ciudadanos, según lo estipulado por el artículo 38 constitucional, a saber: estén sujetos a procesos de justicia por realización de delitos, por vagancia o ebriedad consuetudinaria; por sentencia ejecutoria entre otros.
- 5) Gran parte de las políticas públicas enfocadas en la población de calle no están centradas en la atención integral de este grupo poblacional, sino interesadas básicamente en el control social. Algunos argumentos para sustentar esto recaen en que gran parte de las políticas públicas

establecen acciones correctivas orientadas a transformar los estilos de vida callejeros y no a prevenir este fenómeno social.

No se cuenta con atención específica para población de calle con problemas de salud mental. Por lo tanto, en caso de requerir tal servicio son canalizados a hospitales psiquiátricos con esquemas carcelarios, en hospitales que están ya de por sí saturados. Tampoco se cuenta con una Norma Oficial Mexicana¹⁰ para la atención a población de calle debido a lo cual se han reportado abusos en diferentes programas sociales;¹¹ la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal¹² ha documentado varios casos en este sentido.

Aún cuando la Ley de Educación del Distrito Federal (2000) establece la generación de centros educativos para niños de y en la calle, éstos, si existen, son más bien escasos o de difícil acceso para la población de calle. En suma, el fin último, como hemos dicho, es establecer esquemas de control social para una población tipificada como anormal, desviada o patológica.

- 6) Las regulaciones públicas al ser generadas bajo nociones de sujetos distintos sugieren diferentes formas de atender a la población de calle, que al partir de diferentes fundamentos ontológicos resultan conflictivos entre sí.

Para distintas regulaciones públicas los mismos sujetos sociales deben ser tratados como individuos:

- a) Necesitados de asistencia social por su condición de vulnerabilidad;
- b) Que precisan el respeto a sus derechos humanos en calidad de ciudadanos; y
- c) Que deben ser controlados por su peligrosidad social.

¹⁰ En 2001 el gobierno de Vicente Fox, a través de SEDESOL, promovió la realización de un proyecto llamado "La calle, un esfuerzo compartido", el cual consistió en generar la articulación de la sociedad civil y el gobierno federal, con el fin de mejorar la atención de la infancia y juventud en situación de calle. Como parte de este trabajo se sistematizaron cuatro talleres de organizaciones sociales realizados en la ciudad de México, Guadalajara, Tijuana y Monterrey de octubre a diciembre del 2001. Ahí las OSC propusieron la creación de una Norma Oficial Mexicana para la atención a población de calle, pero su propuesta no tuvo repercusión.

¹¹ El caso del "centro de readaptación de adicciones" llamado "Los elegidos de Dios" presente en los medios de comunicación y sujeto a proceso penal en 2010 es uno de los casos más recientes.

¹² Ver recomendaciones de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal: 4/2009, 23/2009.

Si agregamos a esto la falta de normas oficiales mexicanas para regular los programas sociales dirigidos a la población de calle, se da cabida a una multiplicidad de esquemas de atención que no son sujetos a evaluación de calidad y calidez de sus servicios, abriendo espacio a posibles vejaciones hacia esta población.

Tenemos así un escenario jurídico en el cual confluyen regulaciones públicas emanadas desde diferentes coordenadas históricas y sociales, con sus propios fines políticos y sociales, lo cual vislumbra conflictos entre ellas. Con el paso de los años, algunos documentos jurídicos han sido modificados con el fin de adaptarlos a discursos actuales, presentes en los tratados internacionales firmados por el gobierno mexicano, de modo que son sometidos a transformaciones que resultan de diferente naturaleza de la que fueron concebidos, generando así contradicciones en su interior. En este sentido, los puntos de conflicto entre las regulaciones públicas que consideran a la población de calle en la ciudad de México se reflejan desde su interior, en tanto hay evidencia de contradicciones, pero también desde las nociones opuestas desde las que fueron creados el cúmulo de ellos, describiendo únicamente a tres grupos distintos en este trabajo.

De modo tal que mi argumento es, que las políticas públicas enfocadas en la población de calle al no ser preventivas, al actuar enfocadas en los individuos, al establecer mecanismos de control social centrados en la finalidad última de "sacar a los callejeros de la calle" y reinsertarlos a la vida en sociedad, mantienen y hacen persistir las condiciones de desigualdad social (Tilly, 2000). En no pocas ocasiones, diferentes instancias gubernamentales al asumir la aplicación de políticas públicas se encargan de desempeñar programas sociales que buscan la regulación y el control social de grupos sociales que ellas mismas etiquetan como de alta vulnerabilidad, bajo esquemas discursivos diversos pero con hilos conductores de normalización social.

◆ REFLEXIONES FINALES

Mi trabajo analiza la forma en que ha cambiado la caracterización de la población de calle a lo largo de tres décadas en las políticas públicas. El análisis refleja por una parte que la población de calle no ha sido analizada, ni atendida como un universo, sino definida a partir de sectores establecidos según cruces de características identitarias: sexo, edad, ciclo reproductivo, tiempo de vivir en la calle, etc.; donde los rangos de las dimensiones seleccionadas generan

la selección de algunos y exclusión de otras personas que viven en la calle. Por ejemplo, el sector infantil de la población de calle es en quien se enfocan mayormente los esfuerzos, ya que se considera que los programas de atención centrados en la infancia callejera pueden dar mejores resultados, es decir, es más sencillo intentar reinsertarlos socialmente.

El centrarse en un sector de la población de calle evidentemente deja en mayor desprotección a otros sectores. Algunos de estos casos son adultos, ya sean hombres o mujeres, que debido al consumo de sustancias psicoactivas presentan daño neurológico y para quienes existen escasos esquemas de atención. Otro caso es el de las familias callejeras para las que aún no existen esquemas de atención integral y debido a que las estrategias de atención se dirigen a sus miembros fungen como desintegradoras del núcleo familiar. Además, los callejeros mientras más se van alejando de la minoría de edad se vuelven cada vez un sector de la población más desprotegido.

Al cumplir la mayoría de edad los callejeros tienen menos posibilidades de integrarse a programas sociales, les ha llegado, según Ricardo Fletes, (2004:177) "su fecha de caducidad". Por su parte, la subdirectora de asistencia de la Dirección General de Equidad y Desarrollo Social reconoció en el año 2000 que los jóvenes callejeros no estaban siendo considerados por los programas sociales y que evidentemente no podían ser considerados como "indigentes, pero tampoco eran ya niños de la calle", por lo que requerían la creación de programas específicos a tal sector de la población de calle (Gobierno del Distrito Federal 2000:153), tema que aún continúa pendiente.

Lo anterior da cuenta de que la población de calle no sólo vive discriminación al exterior de los grupos callejeros, sino también al interior de ellos. En este caso, nos referimos a la discriminación generada a partir de las dimensiones seleccionadas por los programas sociales, espacio en que contradictoriamente se continúan reproduciendo procesos de desigualdad, exclusión social y pobreza.

Las políticas públicas que consideran a la población de calle no parten de un análisis de las causas que originaron la vida en la calle de las personas que atienden, sino que las naturalizan al considerar que ya están dadas y proceden a realizar trabajo profiláctico. De este modo, la población de calle en cierto modo, es tratada de modo ahistórico al promover programas que los "intentan reinsertar" a la vida social, sin indagar en las causas por las cuales llegaron a la vida en la calle.

Con base en el análisis anterior, establezco que algunas de las políticas públicas dirigidas a la población de calle en la ciudad de México suelen ser:

- a) Individualizantes, al partir de la identificación de "individuos" que requieren atención, sin considerar que los callejeros son un sector de la población que ha sido excluido socialmente y vive en condiciones extremas de desigualdad en nuestra sociedad;
- b) Autoritarias, en tanto se establecen por procesos de decisión no participativa, a través de los cuales se objetiva a la población de calle, y donde agentes externos a ellos definen necesidades y construyen esquemas de atención; y
- c) De control social, en tanto buscan normar, corregir y transformar una forma de vida no coincidente con la dinámica de reproducción social.

En resumen, las políticas públicas que consideran a la población de calle pueden representarse a partir de tres enfoques de atención, asistencialista, de criminalización y de derechos humanos, mismos que responden a proyectos que integran aspectos ontológicos, sociales y económicos divergentes. Estos enfoques a su vez se hacen presentes en los programas de atención dirigidos a este sector de la población a través de estrategias específicas. Las estrategias que integran los programas sociales dirigidos a la población de calle no suelen responder a un único enfoque de atención y es así como se manifiestan cotidianamente los conflictos dentro de los mismos.

Los programas de atención a la población de calle están a cargo de diferentes actores sociales, mismos que se sitúan de modo desigual en el espacio social: me refiero a actores sociales gubernamentales, de la sociedad civil, de organismos internacionales, etc., que interactúan en el espacio social, pero con diferente nivel de incidencia en la definición de planeación, definición de presupuestos y operación de políticas públicas enfocadas en la población de calle, quienes pugnan por el posicionamiento social de su propuesta y de su enfoque asimilado.

◆ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DEL DISTRITO FEDERAL (2008). *Recomendación 14/2008*, ciudad de México: CDHDF.
- , (2009). *Recomendación 4/2009*, ciudad de México: CDHDF.
- , (2009). *Recomendación 23/2009*, ciudad de México: CDHDF.

- PÉREZ-STADELMANN, Cristina (2009). "La calle, refugio de tres generaciones", *El Universal*, sección Distrito Federal. 15 de Marzo de 2009.
- FLETES CORONA, Ricardo (2004). "Asistencia social: alcances y limitaciones", en *Estudios Jaliscienses* núm. 55:48-60.
- GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL (2000). *La juventud en la ciudad de México: políticas, programas, retos y perspectivas*. Distrito Federal: Secretaría de Desarrollo Social, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, Dirección de Programas para la Juventud.
- INSTITUTO NACIONAL DE DESARROLLO SOCIAL (2001). *La calle un esfuerzo compartido. Articulación de la sociedad civil para mejorar la atención de la infancia y juventud en situación de calle. Sistematización de cuatro talleres de organizaciones sociales realizados en ciudad de México, Guadalajara, Tijuana y Monterrey*. Ciudad de México: INDESOL.
- TILLY, Charles (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires. Manantial [Traducción del original "Durable inequalities", 1998].
- VIQUEIRA, J.P. (2000). "Una historia en construcción. Teoría y práctica de los desfases". En: Hernández Madrid M.J. y Lameiras J., editores, *Las ciencias sociales y humanas en México*, Zamora de Hidalgo, Michoacán, México. El Colegio de Michoacán: pp 119-159.

◆ REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Dirección General de Compilación y Consulta del Orden Jurídico Nacional
<http://www.ordenjuridico.gob.mx>
- Los elegidos de Dios. Entrevista con Carmen Aristegui
<http://www.youtube.com/watch?v=bmaRirfkjLo> 261
- Los elegidos de Dios. Fotografías
<http://cgnauta.blogspot.com/2009/12/los-elegidos-de-dios-esclavistas.html>
- Los elegidos de Dios. Portal oficial
<http://loselegidosdedios.com/>
- Policia Auxiliar del Distrito Federal <http://portal.ssp.df.gob.mx/Portal/NuestrosPolicias/PoliciaAuxiliar/>
- Secretaría de Relaciones Exteriores, México
<http://www.sre.gob.mx/tratados>
- W Radio, Seguimiento periodístico al caso de "Los elegidos de Dios" <http://www.wradio.com.mx/nota.aspx?id=924628>

◆ REFERENCIAS JURÍDICAS

Código Federal Penal, 1931.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, actualizaciones 2003.

Convención de los Derechos del Niño, 1989.

Ley de Asistencia e Integración Social, 2000.

Ley de Cultura Cívica, 2004.

Ley de Educación del Distrito Federal, 2000.

Ley General de Salud, 1984.

Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal, 1976.

Ley para el tratamiento de menores infractores para el Distrito Federal en materia común y para toda la república en materia federal, 1991.

Código Civil, modificaciones en materia de tutela en 2007.

Código de Procedimientos, modificaciones en materia de tutela en 2007.

Ley de Derechos de los Niños, modificaciones en materia de tutela en 2007.

Relatos de vida: itinerarios de inclusión y de exclusión social

Ruth Pérez López¹

RESUMEN

Uno de los problemas más relevantes que encontramos en cuanto a niñez y juventud callejeras es el de su salida de la calle y por ende su reintegración social. El presente trabajo tiene como propósito reflexionar sobre los procesos que llevan a un individuo a reinsertarse socialmente o a permanecer en una situación de "exclusión social", identificando los acontecimientos o encuentros que causaron en él una necesidad de cambio o, al contrario, una preferencia más marcada por la vida en la calle. Esto, analizando por un lado, en qué medida el sujeto es producto de su pasado y, por otro, de qué forma logra desprenderse de su historia individual y familiar para construir su propia trayectoria personal, evidenciando en este proceso tanto la estructura social, como las singularidades individuales.

Palabras clave: Poblaciones callejeras, relato de vida, historia de vida, integración y exclusión social, cambio social.

ABSTRACT

One of the most relevant problems we find with regard to street children and youth, is the process of getting out of the street and therefore their social reintegration. The present work, aims to reflect on those processes that lead an individual either to social reinsertion or to his (her) permanence in a situation of "social exclusion", by identifying the events or encounters,

¹ Investigadora del Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA).

that motivated a need for personal change, or conversely, a more marked preference for life on the street. The author analyzes the extent to which a subject is a result of his (her) own past, and how can he(she) give up part of his (her) individual and familiar history in order to reconstruct his (her) own personal pathway. Evidence is given on how the social structure as well as the individual uniqueness are reflected along this retrospective process, in the life of the adults interviewed.

Keywords: Street population, life history, life narrative, social integration-exclusion, social change.

◆ INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas más relevantes que encontramos en cuanto a niñez y juventud callejeras es el de su salida de la calle y por ende su reintegración social. El presente artículo tiene como propósito reflexionar sobre los procesos que llevan a un individuo a reinsertarse socialmente o a permanecer en una situación de "exclusión social", identificando los acontecimientos o encuentros que causaron en él una necesidad de cambio o, al contrario, una preferencia más marcada por la vida en la calle. Esto, analizando por un lado, en qué medida el sujeto es producto de su pasado y, por otro, de qué forma logra desprenderse de su historia individual y familiar para construir su propia trayectoria personal, evidenciando en este proceso tanto la estructura social, como las singularidades individuales.

Se trata de una investigación con un enfoque multidisciplinario y multiescalar; es decir, que no busca explotar un modo de análisis en detrimento de otro, sino articularlos con el fin de aprehender de forma más exhaustiva un fenómeno social, así como las trayectorias de los actores. En otros términos, se enfoca en las estrategias propias de los sujetos sin pasar por alto el papel de la estructura social.²

² Ver artículo de la autora "Cambio de escala: un enfoque metodológico", *Trace*, núm. 49, agosto del 2006, pp. 3-10 (con Camille Foulard).

◆ METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En un principio, se buscó entrevistar a adultos que hubieran transcurrido su niñez en la calle y que se encontraran ahora en una situación de integración social y laboral formal. Para esto, nos dirigimos a instituciones de asistencia privada (I.A.P.) y asociaciones civiles (A.C.) que llevaran varios años trabajando con estas poblaciones. Sin embargo, la recolección de información en estos organismos no resultó tan fructífera como se esperaba. Estas instituciones pocas veces disponían de registros sobre adultos que fueron niños de la calle; siendo poblaciones muy móviles, resulta difícil dar seguimiento a sus trayectorias.

Por otra parte, nos pareció muy probable que los sujetos que lograron su reinserción social, hubieran cortado voluntariamente su relación con el mundo de la calle y con las instituciones con las que estuvieron en contacto. Por esta razón, decidimos no enfocarnos exclusivamente en individuos "incluidos socialmente", sino en personas que se encontraran en situaciones socioeconómicas variadas y no necesariamente formales. Con el fin de identificar a estas personas, emprendí un trabajo de campo en colonias populares en las que había trabajado con anterioridad. En ese momento, me enfrenté a la dificultad no solamente de localizar personas que cumplieran con las características antes mencionadas, sino también que mostrarán interés en realizar su relato de vida y llevarlo a cabo en varias sesiones.

Al final pude realizar diez relatos de vida con hombres y mujeres, de entre 25 y 40 años, que habían sido niños de la calle entre los años 80 y 90. La narración de las historias de vida se llevó a cabo en diferentes espacios: en algunas organizaciones de la sociedad civil, en espacios públicos abiertos y en domicilios particulares.

Realizar entrevistas a personas que viven en la calle y/o se encuentran en una situación de informalidad social y económica es un trabajo de largo plazo que requiere persistencia y flexibilidad frente a las circunstancias. Los relatos de vida realizados en los espacios públicos son frecuentemente interrumpidos por terceras personas, los entrevistados no siempre acuden a la cita y son difíciles de contactar nuevamente o bien, pueden estar bajo el efecto de sustancias psicotrópicas por lo que hay que posponer la cita. A esto podemos añadir la dificultad que sienten algunos para expresarse y relatar su historia.

Con el fin de estimular y acompañar la narración, se diseñó una guía de entrevista semi-estructurada en función de diferentes temáticas asociadas con la vida dentro y fuera de la calle. Esta guía se descomponía en ocho temas principa-

les: familia, actividades económicas realizadas antes de salir a la calle, la salida a la calle, la vida en la calle, la relación con las sustancias psicoactivas, la relación con los organismos de asistencia; las estancias en reclusorios, consejos tutelares o centros de rehabilitación y, finalmente, la situación actual del entrevistado.

En esta última parte, las preguntas diferían en función de la situación social y profesional del sujeto. Si se encontraba viviendo fuera de la calle, las preguntas se orientaban hacia su salida. Se trataba de identificar los elementos que permitieron dar un giro a su trayectoria. En el caso de que el sujeto estuviera viviendo fuera de la calle pero se encontrara inserto en el sector de la economía informal, se buscaba averiguar cómo tomaba distancia o se identificaba con el modo de vida de la calle. Si el entrevistado seguía viviendo en la calle, se le preguntaba cuáles eran sus motivos de permanencia en este espacio, ¿qué lo hacía diferente a las personas que lograron salir de la calle? El tema que ejercía como hilo conductor durante el relato de vida era el del grado de acción/participación de los sujetos.

Para analizar mejor el relato de vida y facilitar a los entrevistados la construcción de la estructura diacrónica de su trayectoria, les propuse que elaboraran una cronología con la ayuda de hojas de rotafolio y plumones. A través de esta herramienta de trabajo se buscó que participaran activamente en la construcción de su historia de vida y en su interpretación, procurando que reflexionaran sobre su pasado y sobre las decisiones que habían adoptado. Las cronologías se fotografiaron al final de cada sesión con el fin de identificar las precisiones y modificaciones que se iban realizando. Cinco personas aceptaron realizar una cronología. La mayoría tuvo dificultades en entender su funcionamiento, pero todos se esforzaron por indicar con precisión los diferentes eventos, fechas y edades. Forman parte de este estudio: Alberto (36 años), Andrés (44 años), Manuel (33 años), Daniel (32 años), Federico (28 años), José Luis (31 años), Elvia (25 años), Javier (40 años), Martín (31 años) y Omar (32 años).

◆ ENTRE LA INTEGRACIÓN Y LA EXCLUSIÓN

Los adultos que fueron entrevistados se encontraban en situaciones socioeconómicas muy heterogéneas. Por una parte, estaban los que vivían en la calle, es decir los que dormían en espacios públicos de la ciudad y desarrollaban actividades económicas informales y/o ilegales: Andrés, Manuel y José Luis. Por otra parte, se encontraban los que rentaban un cuarto de hotel en el Distrito

Federal o un departamento en el Estado de México y desempeñaban un trabajo formal o informal: Alberto, Daniel, Federico, Elvia y de forma intermitente Javier y Omar. También encontramos a un sujeto que estaba viviendo en una institución de asistencia y que realizaba actividades informales: Martín. Sin embargo, pudimos observar que estas situaciones eran frágiles e inestables. Al consumir alcohol de forma excesiva, Javier desatendía su trabajo y se regresaba durante varios meses a vivir a la calle; Omar se encontraba en una situación inestable de ir y venir del domicilio familiar a la calle, entre actividades económicas formales e informales. Por su parte Daniel, cada que discutía con su esposa e hijos, regresaba a la calle y ejercía actividades ilegales durante periodos indefinidos; Alberto, quien había logrado acceder a cierta estabilidad a través la obtención de un trabajo formal, ingresó al reclusorio por intento de robo, etcétera.

La mayoría de quienes dormían en espacios cerrados, seguían relacionándose con poblaciones que vivían en la calle. Alberto se juntaba con los jóvenes e indigentes de la colonia Doctores; Daniel, como vendedor ambulante, mantenía una relación con las poblaciones callejeras de Indios Verdes; Elvia limpiaba parabrisas con jóvenes que dormían en la calle. Después de su trabajo, Javier visitaba a los indigentes que hacían su vida cotidiana en un parque y Martín estaba constantemente en contacto con jóvenes que entraban y salían de la institución en la que vivía.

A partir de estas observaciones, cabe mencionar lo difícil que resulta definir una situación de integración y de exclusión social. Las situaciones en las que se encuentran los adultos que fueron niños de la calle son complejas e inestables y no corresponden a los modelos de integración social promovidos por las instituciones de asistencia. Además, las poblaciones que han estado en situación de exclusión social, que han estado en contacto íntimo con sustancias psicotrópicas, que han ejercido actividades informales, que se han encontrado sumergidos en dinámicas ilegales, parecen conservar cierto grado de marginalidad. Por ello, más allá de debatir sobre las definiciones sociológicas de los conceptos de integración y exclusión social, nos parece pertinente interrogarnos sobre el sentido que los actores otorgan a la situación en la que se encuentran.

Los datos obtenidos a partir del análisis de los relatos de vida, nos llevan a poner de manifiesto el abismo que existe entre las definiciones objetivas de la exclusión y las concepciones y vivencias de los sujetos. Si bien, a escala macro parece indiscutible que existen condiciones socioeconómicas que hacen que los jóvenes estén excluidos –de las instituciones públicas, del sistema económico

formal, del sistema educativo, del sistema de salud, etc.—, desde un enfoque micro observamos que ellos se sienten incluidos en las dinámicas sociales que se producen en su ambiente cercano y que han desarrollado un sentimiento de pertenencia a la colonia en la que viven.

A lo largo de este artículo, adoptaremos una mirada diferente hacia el tema de la exclusión con el fin de lograr una comprensión de los procesos “integración” y “rehabilitación”, desde la perspectiva de los actores.

◆ RELACIONES Y SIGNIFICADOS DE LA CALLE

Las personas que fueron entrevistadas en el marco de este estudio mantienen una relación paradójica con la calle y con las dinámicas que se dan en este espacio.

Para Alberto los jóvenes que viven en la calle representan una referencia negativa y suele ser muy crítico hacia su forma de ser; sin embargo, no rechaza su compañía y se preocupa por lo que se puede llegar a pensar de él. Se relaciona aún con ellos y cuando le ofrecen una *mona*,³ la acepta, sin consumirla, para que no lo califiquen de “mamón”. Para Manuel la calle significa una “decisión muy falsa”, un “mal camino”. La calle es “mala”, corrompe y perverte automáticamente: “aquí para tener un peso necesitas hacer cosas que no debes hacer”. Pero al mismo tiempo, le gusta la relación que mantiene con los comerciantes y siente que lo “necesitan”, que de alguna forma les aporta algo en sus vidas: “me gusta porque yo siento que tengo a alguien a quien le hago falta”. Enfatiza constantemente en la “amistad de las personas” y en el “apoyo” que recibe de su parte. La calle le otorga cierto reconocimiento, una existencia social que, para él, es muy valiosa.

Andrés, quien lleva más de 20 años viviendo por los rumbos de Observatorio, mantiene una relación positiva con las personas de alrededor —comerciantes formales e informales, trabajadores de los peseros y las poblaciones callejeras—. Sin embargo, aún cuando le agrada el ambiente, califica la calle como un espacio que lo ha llevado a una degradación progresiva.

Por su parte, Omar es consciente del significado social negativo que tiene la calle, pero aún así afirma sentirse atraído por ella porque “siempre [le] gus-

³ Bola formada por una estopa empapada en *solvente*, sustancia psicotrópica consumida por los jóvenes que viven en la calle.

tó lo negativo". Se siente particularmente integrado en la colonia Doctores, en la que vive menos "discriminación" que en otras colonias de nivel socioeconómico más alto. Aún teniendo la oportunidad de quedarse solo en una vivienda proporcionada por sus padres, se regresa constantemente a vivir a la calle en donde la gente lo "apoya", lo "conoce" y lo "trata bien".

Únicamente para tres entrevistados la calle representa exclusivamente un espacio nocivo y negativo al que ya no desean regresar y con el que no quieren ser asociados. A Daniel le da "miedo" la calle. Sabe que su dinámica lo lleva a transgredir normas de forma casi involuntaria. En la calle "el pinche vicio está latente" y el "vicio" lo lleva a cometer actos delictivos, principalmente el robo: "no quiero regresar a lo de antes. A estar todo mugroso, todo drogado, todo alcoholizado, todo yendo a la chingada".

Para Elvia llegar a la calle fue un "error", que la hizo consumir drogas y perder a su hija. La calle es sinónimo de hambre, frío y humillaciones y siente miedo de volver a "caer" en ella porque correría el riesgo de perder a sus demás hijos.

Federico es el único sujeto, del grupo entrevistado, que logró desligarse por completo de las dinámicas de la calle y de prácticas sociales informales. Decidió casarse de forma precipitada, para evitar regresar al mundo de la calle y al consumo de drogas.

◆ RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES INFORMALES E ILEGALES

Todos los sujetos, a excepción de Federico, realizan actividades económicas informales: cuidar y lavar coches, ayudar a los comerciantes, cargar agua, ir por mandados, pedir dinero, vender diferentes tipos de mercancías, limpiar parabrisas, limpiar pisos, cobrar en los peseros, etc. Si bien el trabajo principal de Alberto es formal, completa sus ingresos cuidando coches los domingos.

Pocos son los que realizan actividades económicas ilegales de forma regular. Sin embargo, todos los entrevistados –a excepción de Elvia– las ejercieron de forma asidua en el pasado. Cometían robos y/o vendían sustancias psicotrópicas. Javier robaba exclusivamente dentro de una pandilla. Cuenta que por las mañanas trabajaba como cobrador en los peseros, pero por las tardes se reunía con su pandilla para cometer robos a casa habitación. Federico hacía del robo su principal fuente de ingresos, robaba con unos compañeros

para "salir adelante en la calle". Daniel se dedicaba al hurto en los mercados y compraba sustancias psicoactivas en Tepito, mismas que revendía en las colonias Morelos y Doctores. Alberto realizaba asaltos con arma de fuego y vendía droga en el norte del país. Andrés, Manuel, José Luis, Martín y Omar también robaban de forma más o menos regular y/o vendían droga.

Al momento de ser entrevistados, la mayoría de ellos había dejado de lado las actividades delictivas para centrarse en alguna actividad informal. Sin embargo, pudimos observar que regresaban periódicamente a este tipo de actividades ilegales y que, de cierta forma, seguían manteniendo una relación con éstas: después de haber renunciado explícitamente a las prácticas criminales, Javier y Alberto ingresaron al reclusorio por intento de robo.

Aquí quisiera realizar algunos comentarios acerca de estos datos. Primero, que aunque la mayoría de las personas desarrollan una actividad informal y algunos ya no viven en la calle, aún mantienen cierto contacto con las actividades ilegales. Segundo, que no todas las actividades informales tienen el mismo significado. Elvia, por ejemplo, realiza la diferencia entre vender pan a la salida del Metro y limpiar parabrisas en las avenidas; en la primera recibe buen trato de las personas que le compran pan, en la segunda, la humillan e insultan. Limpiar parabrisas está relacionado con las dinámicas de la calle –se trata de la actividad que realizaba cuando vivía en ella– mientras que vender pan, le permite trabajar con dignidad; sin embargo, no gana lo suficiente como para dedicarse a ella de tiempo completo. Tercero, que es importante distinguir las actividades informales de las actividades ilegales. Si ejercer actividades ilegales significa para muchos "recaer" en el mundo de las drogas y de la calle, desarrollar actividades informales significa "trabajar" y "salir adelante". En otras palabras, vivir en una situación de informalidad no significa, para las poblaciones que forman parte de este estudio, estar en una situación de precariedad social. Por el contrario, ellas consideran gratificante desempeñar un trabajo, por muy informal que sea.

◆ CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS

El consumo de droga juega un papel importante en las trayectorias de vida de los entrevistados. Para la mayoría de ellos, representa un elemento que les impidió "salir adelante" o "reintegrarse". El primer contacto que tuvieron con sustancias psicotrópicas los llevó a salirse del domicilio familiar y a re-

lacionarse con otros niños y jóvenes de la calle. Empezó entonces el consumo regular de diferentes drogas –principalmente de solventes– y de forma más esporádica, marihuana, cocaína y crack. El tipo de sustancia consumida, varía por lo general en función de la situación social y profesional en la que se encuentran los sujetos, así como de la relación que mantienen con la calle. Además, los entrevistados depositan en cada sustancia un significado diferente. Para ellos no se trata de sustancias similares y cada una desempeña un papel propio/específico en sus vidas cotidianas.

Para todos, el crack o la *pedra* es una droga destructiva que no les permite llevar una vida normal. Daniel asocia el consumo del crack con las actividades ilegales y el robo: "cuando conozco la *pedra* es cuando empieza todo ese desmadre". El crack lo hace ser dependiente mientras que la marihuana lo motiva a trabajar "la mota a mí siempre me ha estimulado para chambear, para andar tranquilo, para comer, para dormir, para levantarme temprano, o sea nunca me ha estimulado para hacer otras cosas (malas). La *pedra* es la que no quiero, porque para esa se necesita mucho dinero [...] y tener muchos pinches huevos porque no la puedes dejar". Aunque Daniel dejó la calle para irse a vivir con su novia e hijos, sigue consumiendo marihuana porque para él no tiene los mismos efectos nefastos y representa un "sustituto" del crack. Justifica este consumo porque se considera un "narcodependiente" que "necesita su droga".

Algo similar ocurre con Alberto quien ha consumido todo tipo de drogas. Su consumo actual de marihuana, fuera de sus horarios de trabajo, no le impide realizar sus labores diarias, a diferencia del consumo del crack, que lo hace dependiente. "Te impide hacer de todo, estás impaciente a cada ratito y quieres otro jaloncito". Para Alberto, el consumo de esta droga le imposibilita llevar una vida "normal" puesto que conlleva perder dinero, robar para seguir consumiendo, enriquecer a terceras personas, destruir su cuerpo, mantener malas relaciones con su entorno, "olvidarse a uno mismo", volverse "huevo", "perezoso" y "despedir mal olor". El crack es para Alberto una "pinche droga culera", por la que le tuvieron que amputar los dedos de su pie izquierdo.

Por su parte Federico y Elvia, quienes ya no consumen ningún tipo de sustancias psicoactivas, conservan malos recuerdos del crack. Federico lo relaciona con la decadencia y Elvia con la irresponsabilidad, razón por la que perdió la custodia su hija. José Luis es el único sujeto que seguía consumiendo *pedra* cuando fue entrevistado.

Manuel y Andrés, quienes al igual que José Luis dormían en la calle, consumían solventes y/o alcohol. Manuel frecuentó en varias ocasiones grupos de

Alcohólicos Anónimos. Su discurso está muy impregnado por el de los grupos AA. Su consumo de drogas representa algo "malo", una "caída". La droga le impide tener dinero y por lo tanto rentar un cuarto de hotel. En este sentido, su consumo está estrechamente relacionado con su permanencia en la calle. Por su parte, Andrés consume principalmente alcohol y Javier, quien está inserto en la misma colonia que Andrés, también consume esta sustancia, la cual lo lleva regularmente a abandonar su trabajo y a regresarse a vivir a la calle.

Aquí, podemos identificar tres tipos de consumo: un consumo regular de solventes, crack y alcohol que corresponde al de las personas que duermen en la calle; un consumo regular de marihuana y esporádico de alcohol, el cual corresponde al que realizan los que ya no duermen en la calle, pero mantienen un vínculo con este espacio y, finalmente, una falta de consumo, asociada a las personas que duermen en espacios cerrados más formales (cuarto, departamento) y que ya no se relacionan con las dinámicas de la calle o bien buscan desprenderse de éstas. Por lo tanto, podemos decir que al dejar de vivir en la calle los sujetos modifican su relación con la drogas, sea porque consumen exclusivamente drogas más suaves (marihuana) y en ciertos horarios (por ejemplo, fuera de los horarios de trabajo), sea porque ya no consumen drogas. En otras palabras, el abandono de la calle, aunque sea tan sólo momentáneo, redefine la relación que estas personas mantienen con las sustancias psicoactivas.

◆ ESTANCIAS EN INSTITUCIONES PENITENCIARIAS

Los relatos de vida también ponen en evidencia el estrecho vínculo que existe entre el consumo de drogas y la práctica de actividades delictivas. Asimismo, la realización de actos ilegales llevó a todos los sujetos a ser encerrados en instituciones penitenciarias: consejos tutelares, correccionales y reclusorios. Elvia, quien nunca se dedicó a este tipo de actividades, es la única que no fue privada de su libertad.

La internación en los espacios mencionados, representa un momento significativo en la trayectoria de vida de los sujetos, ya sea porque agudiza el proceso de exclusión en el que se encuentran, o bien porque les permite dar un giro replanteándose una alternativa de vida a la calle. Si bien el encierro posee un significado similar para los entrevistados –les hizo vivir experiencias más difíciles que en la calle– no tuvo las mismas implicaciones para todos.

Alberto, Javier y Martín ingresaron varias veces al consejo tutelar por robo y agresión a transeúntes. A la edad adulta, Alberto y Javier fueron encerrados en el reclusorio por robo, al igual que José Luis, Andrés, Daniel y Omar. Por lo general, sus estancias en instituciones penitenciarias no superaron los dos años, a excepción de Daniel y Manuel quienes fueron recluidos por homicidio. Manuel estuvo encerrado en tres ocasiones y permaneció en el reclusorio durante más de nueve años. Ahora bien, cuando Alberto ingresó por primera vez al consejo tutelar, a la edad de 14 años, aprendió la carrera de imprenta lo que le ayudó a encontrar un trabajo inmediatamente después de salir. Por su parte, Federico concluyó la primaria en la correccional y obtuvo un diploma de panadero, por lo que al salir consiguió relativamente pronto un trabajo como ayudante de panadero. Por el contrario, Manuel vendió droga al interior del reclusorio para conseguir dinero y las mismas dinámicas en las que se metió le llevaron a cometer un homicidio. A su salida, se le hizo muy difícil encontrar un trabajo "porque las personas de todo se enteran". Los comerciantes ya no querían contratarlo y le preguntaban cómo podían tener confianza en él si acababa de salir del reclusorio: "¿qué tal si en un descuido te llevas las llantas o el estéreo?" Esto provocó su regreso a las dinámicas ilegales.

◆ REDES SOCIALES

Las redes sociales de los entrevistados se limitan por lo general a la familia de origen, a las instituciones asistenciales y a las personas que viven o trabajan en la colonia a la que están arraigados.

A lo largo de su trayectoria, los sujetos conservaron una relación estrecha con uno o varios organismos asistenciales. Alberto mantiene una actitud muy crítica hacia las instituciones de asistencia y en particular hacia Visión Mundial, situada en la colonia Doctores. Comenta que las casas hogares "lucran" con los chavos de la calle. Afirma que no representan ninguna estructura de apoyo para ellos: "yo nunca he visto un chavo que haya progresado en Visión", al contrario "viven" de los jóvenes. También critica el trabajo asistencialista de los educadores de calle quienes "regalan una cobija" y piensan que hacen "un niño feliz". Alberto insiste en el hecho de haberlo logrado pero no gracias a las instituciones de asistencia, sino gracias a su propia voluntad.

Manuel sigue frecuentando la institución Visión Mundial quien le da permiso de bañarse y le ofrece comida. Si comparamos la relación que Alberto

y Manuel han mantenido con Visión Mundial, nos damos cuenta que ha sido muy diferente. Manuel ha integrado el discurso religioso de la institución y lo reproduce sin cuestionarse, mientras que Alberto es mucho más crítico y rechaza la institución. El primero se limitaba a recibir los servicios que le brindaba la institución a diferencia del segundo, quien aprendió a imitar a los educadores y hasta se hizo pasar por uno de ellos para apoyar a los jóvenes de la calle y acceder a ciertos lugares gratuitamente.

La diferencia entre ambos radica en el comportamiento que adoptaron frente a la institución. Alberto mantuvo un papel mucho más activo que Manuel. Podemos identificar así diferentes tipos de actitudes que mantuvieron los entrevistados con las instituciones: la de quienes buscan desprenderse de las instituciones y llevar una vida autónoma; la de usar puntualmente los servicios de las mismas para mejorar sus condiciones de vida en la calle y, finalmente, una actitud pasiva que corresponde a la de Martín quien lleva más de 15 años viviendo en estos espacios sin alcanzar su independencia.

Por lo general, los jóvenes de la calle suelen usar los servicios que les ofrecen las instituciones para mejorar sus condiciones de vida en la calle. Martín estableció su red de apoyo en torno a las instituciones, Federico las utilizaba como un "hotel", José Luis entraba a ellas para "rehabilitarse" cuando se sentía demasiado "flaco" y "chupado" por las drogas, etc. Sin embargo, Martín y Omar son los únicos en atribuir un papel especial a las instituciones y en reconocer que representaron un apoyo en algún momento de su vida. Martín, quien siempre mantuvo una mala relación con su familia de origen, obtuvo ayuda por parte de las instituciones y agradece al Padre Chinchachoma por haberlo "salvado" de "muchas situaciones" y "en los momentos más críticos". Omar obtuvo un trabajo como mensajero, por parte de El Caracol, empleo que le permitió "superarse" y lo hizo sentirse "importante" e "indispensable". En cualquier caso, nos percatamos de que los organismos no representaron un verdadero apoyo que les permitiera salir de la calle. Fueron de ayuda en casos de emergencia (accidentes o violación de sus derechos), pero no a largo plazo, pues no les ofrecieron alternativas de integración o herramientas que les permitieran alcanzar su independencia.

En cuanto a la familia de origen, la mayoría de los entrevistados refieren que mantienen algún tipo de relación con ella. La familia representa una red de apoyo para Omar, quien regresa regularmente al domicilio familiar; para Javier, quien ha recibido la ayuda de su hermano al ingresar al reclusorio; para Federico, quien regresó a su casa al salir de la correccional; para Elvia, quien

se apoyó en su madre para sacar adelante a sus hijos, y para Daniel, quien recibió apoyo por parte de su hermana.

Finalmente, la red social de estos sujetos está principalmente constituida por personas que viven o trabajan en su colonia de arraigo. Alberto recibió apoyo del propietario de un negocio en la colonia Doctores, Javier de los choferes de los peseros, José Luis y Andrés de los comerciantes, y los demás entrevistados mantienen relaciones cercanas con diferentes individuos de la colonia.

Estas observaciones nos llevan a afirmar que la red social de los sujetos está principalmente conformada por individuos que juegan un papel importante en la trayectoria del niño de la calle: la familia de origen, quien provocó la salida del niño a la calle; las instituciones asistenciales, quienes lo atendieron cuando vivía fuera del hogar y los individuos que se encuentran dentro la colonia en la que estuvo viviendo cuando se encontraba en la calle.

◇ CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES

En este apartado se pretende analizar los cambios y las transformaciones que tuvieron lugar en las trayectorias de vida de los sujetos en estudio y que les permitieron salir de la calle o, al contrario, mantenerse en las dinámicas presentes en ella. Por supuesto, aquí no se trata únicamente de identificar los acontecimientos que llevaron al sujeto a optar por uno u otro camino, sino los procesos, que son lentos y requieren tiempo.

Alberto vendía droga y robaba a mano armada. Al conseguir un trabajo formal, resulta que obtiene ingresos sustanciales. Surge entonces la pregunta ¿por qué robar? El trabajo le permite dejar progresivamente el consumo de drogas y las actividades ilegales y, a su vez, está motivado por los ingresos que obtiene y que le permiten adquirir mercancías. Se complace comprando ropa nueva, consumiendo marcas y nuevas tecnologías: "a mí me gustan las cosas buenas, la neta, me gusta andar vistiendo bien, me gustan las cosas, por eso el cambio, porque eso me motiva, ¿ves?". Valora la situación en la que se encuentra, dice ser "feliz" con la vida que lleva. Para él, su situación social, profesional y económica demuestra que lo ha "logrado". Afirma que es una persona "normal" porque compra "pasta de dientes, champú, desodorante y detergente". Además, tiene "estufa" y "DVD". Enfatiza en que lo tiene "todo": "tengo trabajo, tengo salud, tengo mucha gente que se lleva bien conmigo,

todo lo tengo". Este "logro" está relacionado con el hecho de no consumir más crack: "sí, lo he logrado, porque mira: si yo anduviera en la droga ¿yo trajera mi celular?". Al dejar de consumir crack, adquiere mercancías que le otorgan cierto "estatus" y una situación diferente a la de las personas que siguen viviendo en la calle. Alberto no se identifica con los jóvenes de la calle quien considera "pendejos" pues no salen adelante. "Yo me paro, me pongo a vender, a comprar películas, tengo billete, me voy al hotel, compro mi cena, me baño, estoy chido con la chava que ando", todo ello representa una vida "normal" para Alberto, fuera de la calle y alejado de las drogas fuertes.

Para Federico el cambio se dio a la salida de la correccional. Pasar tres años encerrado representó una experiencia muy negativa y traumatizante. Al salir, se prometió a sí mismo que nunca regresaría a ese espacio: "ahí prometí, dije no ni madres, estos encierros ya no más". En ese momento Federico tenía muy claro lo que no deseaba: "ya no quiero estar en la calle, ya no me quiero drogar, ya no quiero estar detenido, ¿qué hago?". Fue entonces cuando empezó a realizar diferentes acciones que lo llevaron a encontrar un trabajo. Para Federico el hecho de dejar de consumir sustancias psicoactivas le permitió encontrar un trabajo formal y "cambiar" su vida. Para la mayoría de los sujetos que ya no viven en la calle, el trabajo representa un motor de transformación de sus vidas. Muchos se enfocan en el trabajo como forma de "salir adelante". Daniel siente que su vida es significativa cuando empieza a trabajar: "me latió mucho la chamba, mucho, mucho, mucho, me sacaba de mi rollo" y agrega: "siempre me ha gustado lo bueno, empezar a chambear". Además comenta que ya se "sentía mal" por "tanta droga", que ya no le "gustaba esa vida" por lo que quiso dejar "un poco ese desmadre". En esa época, su hermana le dio la oportunidad de quedarse en su casa y empezó a trabajar como albañil en el negocio de sus hermanos. Sin embargo, acostumbrado a "mandar" en la calle, en este contexto debía subordinarse a sus hermanos. Esta situación lo incomodó a tal punto que lo llevó a abandonar su trabajo y regresar a la calle. A pesar de esto, quiso seguir trabajando y conoció a una persona quien lo contrató: "me interesó más la chamba, me interesó más lo económico". Por esto, cuando describe la relación que mantenía con su esposa e hijos, le da más importancia al hecho de trabajar para sacar adelante a su familia, que al hecho de consumir marihuana y alcohol. Mientras que su esposa lo criticaba por "drogadicto", él enfatiza que, sin embargo, les proporcionaba lo que necesitaban: "al menos borracho, marihuano y culero, les di el apoyo".

También para Javier el trabajo representó una motivación para llevar a cabo una vida más estable. Durante toda su trayectoria de vida en la calle,

Javier estuvo trabajando en los peseros: vendiendo dulces y periódicos, cobrando, limpiando, etc. De igual forma, Omar tiene una relación muy positiva con el trabajo. Así se encuentre en la calle o en su domicilio personal o familiar, trabaja. En la calle aprendió algo de mecánica y obtenía sus ingresos de algunos encargos que realizaba para las personas que vivían en su colonia. Fuera de la calle, trabajó principalmente en el negocio de sus hermanos, como mensajero. También se desempeñó durante varios meses como mensajero en El Caracol. El trabajo es para él sinónimo de productividad. Omar se refiere a una transformación, a una "normalización" al momento de volverse una persona "productiva" y "eficiente" para la sociedad.

En cuanto a Martín, empezó a reaccionar después de un intento de suicidio provocado por un consumo excesivo de crack: "si no me hubiera drogado, no hubiera tenido la misma intensidad de haberme querido suicidar". En ese momento decidió dejar la droga: "entonces dije, ya no más, ya no me quiero drogar, ya no quiero nada y dejé de drogarme". El dejar de consumir drogas significó para él haber "logrado" su vida, aún cuando no tiene trabajo y sigue dependiendo de las instituciones de asistencia.

En el caso de Elvia, fueron sus hijos el motor de cambio: "si no fuera por ellos a lo mejor seguiría en la calle, drogándome, toda mugrosa, causando lástima por todos lados y me valiera". "Por mis hijos yo estoy saliendo a delante y por ellos quiero luchar". A lo largo de su trayectoria de vida fue tomando conciencia de que sus hijos no recibían la atención adecuada. El consumo de droga la llevó a descuidar a su primera hija y por ello se la arrebataron. Esa experiencia le hizo entender que no podía arriesgarse a perder a sus hijos por consumir sustancias psicoactivas: "cómo me van a quitar a mis hijos nada más por la *piedra*".

Si observamos detenidamente el comportamiento adoptado por los entrevistados a lo largo de sus trayectorias de vida, nos percatamos de que Alberto, Federico, Daniel y Martín tienen un punto en común: ejercieron un fuerte liderazgo tanto en la calle como en otros espacios de vida. Alberto era reconocido en la colonia Doctores como el líder de los niños y jóvenes de la calle; Federico fue líder durante un tiempo en la correccional, organizando los dormitorios; Daniel era la "cabeza principal" de varios baldíos en los que vivió y Martín seguía siendo una persona a la que los jóvenes se dirigían para que resolviera sus dudas y problemas. Por lo tanto, no cabe duda que ejercieron como actores sociales que buscaron dirigir sus vidas. Al salir de la correccional, si bien Federico disponía de algunas herramientas para reintegrarse socialmente –primaria

concluida y diploma de panadero— fue por las acciones que emprendió que logró conseguir un trabajo. Su salida de la calle fue provocada por una combinación de varios factores: por una parte, la posesión de elementos valorados socialmente (diploma de estudios y formación profesional) y, por otra, el esfuerzo realizado para acceder a un trabajo (tramitó su credencial de elector, actualizó papeles y buscó apoyo en su red social, entre otras cosas).

Esta actitud dinámica y activa representa el elemento principal que distingue a estos sujetos de los demás y, en particular, de Manuel, Andrés y José Luis. Llama la atención, por ejemplo, que Manuel nunca mencionó haber emprendido algún tipo de acción que lo llevara a una transformación de su persona. Al contrario, señala que era responsabilidad de las instituciones haberle ofrecido mejores oportunidades de vida. Este papel pasivo también se manifiesta cuando explica que en la calle los problemas llegan a él directamente, sin que él los busque. Para Manuel, la única forma que tiene de lograr un cambio de vida es dejando de lado sus "vicios": "yo puedo transformar mi vida, ya no con vicios ni con nada de eso". Si bien no hace nada por cambiar, quiere "salir del hoyo" y de la "drogadicción" para que su "cuerpo sea nuevamente rehabilitado y transformado" o, en sus propias palabras, para ser "normal" y "como las demás personas".

Por lo analizado hasta aquí es evidente que uno de los factores que intervienen en la no integración de los sujetos o en su permanencia en la calle, es su falta de formación escolar y profesional que les impide encontrar un trabajo en el sector de la economía formal. Si trabajar en el sector de la economía informal permite a varios de los entrevistados dejar de dormir en la calle, obtener un trabajo formal les ayuda a distanciarse física y simbólicamente de este espacio y refuerza su proceso de integración social. El caso de Federico es un buen ejemplo de esto. Recordemos que la obtención de un diploma de panadero y, posteriormente, de un trabajo formal, lo llevan a cortar de forma tajante con las dinámicas de la calle.

◆ REFLEXIONES FINALES

Para concluir, quisiera resaltar diferentes puntos que, en mi opinión, favorecen la inserción social de las personas que viven en la calle, es decir, pueden representar un detonador para su salida de la calle o fomentar progresivamente su distanciamiento de las dinámicas que se dan en ella.

Primero, es importante que los jóvenes de la calle tengan la oportunidad de desarrollar redes sociales fuera de las estructuras destinadas exclusivamente a ellos. Esto les permite vincularse con personas ajenas al mundo de la calle y tener otros modelos de referencia. Las relaciones que mantienen con otros jóvenes de la calle, con los vecinos de una colonia, los comerciantes o las instituciones de asistencia, sólo les lleva a arraigarse aún más al espacio de la calle y a encontrar cierta estabilidad en él.

Segundo, me parece primordial que las instituciones de asistencia promuevan la independencia de los jóvenes y no su subordinación a un programa. La institución debería ser percibida por los jóvenes como una etapa transitoria en su trayectoria, como un puente entre la vida en la calle y una vida independiente, no como un fin en sí mismo.

Tercero, es necesario promover su participación activa en diferentes esferas de su vida. Por lo general, el grado de participación que tienen dentro de las instituciones es mucho más bajo que el que tienen en la calle. Para sobrevivir en los espacios públicos, los jóvenes deben buscar constantemente formas de generar ingresos, de relacionarse con las personas y de adaptarse a un entorno hostil. Dentro de las instituciones, se encuentran más en una posición receptora, de beneficiarios, que en una posición activa, de actores sociales. Para promover su independencia y generar en ellos una necesidad de cambio, es importante llevar a cabo acciones que favorezcan actitudes proactivas y participativas.

◆ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERTAUX, Daniel (2005). *L'enquête et ses méthodes: le récit de vie*, París: Armand Colin.
- CARRETEIRO, Teresa (2002). "Historia de una vida, historia de una sociedad de exclusión". *Perfiles Latinoamericanos*, vol. 10 (21): 11-31.
- DE GAULEJAC, Vincent; TABOADA LÉONETTI, Isabel (1994). *La lutte des places, insertion et désinsertion*, París: Desclée de Brouwer.
- ENRIQUEZ, Eugène (2002). "El relato de vida: interfaz entre intimidad y vida colectiva", *Perfiles Latinoamericanos*, vol. 10, núm. 21, pp 35-47.
- GRAITSON, Isabelle; NEUFORGE, Elisabeth (2008). *L'intervention narrative en travail social : essai méthodologique à partir des récits de vie*, París: L'Harmattan.
- GUILLOU, Jacques; MOREAU DE BELLAING, Luis (2004). *Figures de l'exclusion: parcours des Sans Domicile Fixe*, París: L'Harmattan.
- PARAZELLI, Michel (2002). *La rue attractive, Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*, Montréal: Presses de l'Université du Québec.

- PENEFF, Jean (1997). *La méthode biographique*, París: Armand Colin.
- PÉREZ LÓPEZ, Ruth (2010). *Le vice c'est le caillou: expériences de la rue à Mexico*, París: Ginkgo.
- , (2009). *Vivre et survivre à Mexico. Enfants et jeunes de la rue*, París: Karthala.
- ROUAY-LAMBERT, Sophie (2004). "Sur les traces des sans-abri. Le cas exemplaire de Joan". *Espaces et Sociétés*, núm. 116-117, pp. 29-46.
- SALTALAMACCHIA, Homero (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Puerto Rico: CIJUP.
- THOMPSON, Paul (1993). "Historias de vida y análisis del cambio social". En Aceves Lozano, Jorge, (Comp.). *Historia oral*. México: Instituto Mora/UAM, pp 117-135.

Institucionalización de niños, niñas y adolescentes con discapacidad: anotaciones para una agenda de política pública

Irene Rizzini¹
Neli de Almeida

RESUMEN

En este texto las autoras discuten los principales resultados de la investigación *Del confinamiento al acogimiento: cambiando la práctica de institucionalización de niños y adolescentes con discapacidad en Río de Janeiro*,² buscando contribuir a la inclusión de este tema en el campo de las políticas públicas dirigidas a esta población.

Palabras clave: Niños institucionalizados, institucionalización, niños y discapacidades, personas con discapacidad mental.

¹ Irene Rizzini es profesora del Departamento de Serviço Social de la Universidad Católica Pontificia de Rio de Janeiro (PUC-Rio) y preside el Centro Internacional de Estudios e Investigaciones sobre la Infancia (CIESPI). Neli Maria Castro de Almeida es profesora de posgrado de Federal de Educación, Ciencia e Tecnologia y es doctoranda en Servicio Social de PUC-Rio. Neli participó como investigadora becada CNPQ en la investigación en la que se basa este texto. Las autoras agradecen a Marcello R. de Queiroz, Maria Cristina Ventura Couto, Aline D. S. Leite, Luciene A. M. Naiff y Fábio Azeredo por su importante participación en el desarrollo de la presente investigación.

² Investigación realizada por CIESPI-Centro Internacional de Estudios e Investigaciones sobre la Infancia, en convenio con PUC-Rio, seleccionada por el Edital MCT-CNPQ/MS-SCTIE-DECIT/CT-Saúde 07/2005. La investigación fue debidamente aprobada por el comité de ética de PUC-Rio.

ABSTRACT

In this text, the authors discuss the main results of the study they carried out entitled *From institutionalization to a family setting: changing the practice of institutionalizing children and youth with disabilities in Rio de Janeiro*. The study aimed at contributing to the inclusion of this issue in the public policy agenda targeted at this population.

Keywords: Institutionalized children, Institutionalization, Children and disabilities, people with mental disabilities, Public policies.

◆ LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD

Este artículo se basa en los resultados de la investigación titulada *Del confinamiento al acogimiento: cambiando la práctica de institucionalización de niños y adolescentes con discapacidad en Río de Janeiro*. La investigación se centró en los niños y adolescentes con discapacidad que son atendidos por la red de albergues del Estado de Río de Janeiro, estructurándose en cuatro ejes de análisis: 1. Quiénes son y dónde viven los niños y adolescentes albergados; 2. Los procesos de producción de permanencia a largo plazo en estas instituciones; 3. Las posibilidades de reinserción familiar; 4. Los procesos de intervención de niños y adolescentes con discapacidad.

Con base en el análisis de cada eje, se hará una reflexión sobre la superación de las prácticas de confinamiento,³ indicando algunas opciones de acogimiento de niños y adolescentes con discapacidades graves, respetando sus derechos.

◆ PROBLEMATIZANDO EL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD

Consideramos importante registrar la complejidad implicada en la conceptualización de la discapacidad. Puede considerarse que las dificultades encontradas para la delimitación del concepto de discapacidad están asociadas a

³ Para un análisis detallado de la historia de la institucionalización de niños y adolescentes en Brasil Cf. Rizzini, 2007; Rizzini y Pilotti (coord.), 2008.

los siguientes factores: 1) los intereses de la discapacidad con los saberes y prácticas de la medicina, pedagogía, justicia y asistencia social (Lobo, 1997), configurando una constelación de intereses y apropiaciones de gran complejidad; 2) las fracturas teóricas importantes en la comprensión de la discapacidad, polarizadas por un lado entre el modelo médico y el modelo social y por otro lado entre el modelo organicista y el modelo no-organicista (Medeiros & Diniz, 2004); y 3) en particular en lo referente a la discapacidad mental, tiene una larga evolución histórica, originado por la aproximación como fenómeno de "locura" y su correspondiente institucionalización (Foucault, 2006).

Para fines del estudio, tomamos como referencia el concepto de discapacidad establecido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1981 y aprobado por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 1982, en ocasión del lanzamiento del Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad: la discapacidad es "toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica que genera incapacidad para el desempeño de actividades, dentro del patrón considerado normal para el ser humano".⁴

La OMS lanzó en octubre de 2007 la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud en versión para niños y jóvenes (CIF-NJ). Se trata de una versión derivada de la Clasificación Internacional de Funcionalidades, Incapacidades y Salud (CIF) desarrollada para considerar las características de desarrollo de los niños y la influencia de los ambientes que los circundan. La CIF-NJ pertenece a la "familia" de las clasificaciones internacionales desarrolladas por la OMS para su aplicación en diversos aspectos relacionados con la salud.

Además de estas organizaciones internacionales preocupadas con el concepto de discapacidad mental, podemos citar otros documentos importantes dirigidos a la promoción de los derechos humanos: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); la Convención sobre los Derechos del Niño; la Declaración de Salamanca (1994); la Declaración de Montreal sobre Discapacidad Intelectual (2004); la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

En la legislación brasileña, esta definición la adopta la Coordinadora Nacional para la Integración de las Personas con Discapacidad-CORDE, en el decreto núm. 3.298/99 y se refrenda en la Política Nacional de las Personas Portadoras de Discapacidad, instituida por la Portaria 1.060/GM, del 5 de junio de 2002.

⁴ OMS (Organización Mundial de la Salud) 1981; ONU, 1982.

En estas políticas se clasifican los siguientes tipos de discapacidad: motora, auditiva, visual, mental y múltiple (asociación de dos o más discapacidades).

Es notorio el aumento de documentos normativos con respecto a la discapacidad en la última década. Pueden citarse no sólo el esfuerzo de estudiosos sobre la definición de la discapacidad y de los posibles caminos para el diagnóstico, sino también destacar los múltiples trabajos que privilegian la promoción de los derechos humanos para las personas con discapacidad. Reconociendo la importancia de verla reflejada en la legislación promulgada en el país, resaltamos la importancia de un mayor compromiso en la aplicación de los artículos ya incluidos en la Constitución de 1988 y de las directrices de políticas indicadas hasta el presente, sobre todo en lo que atañe al apoyo dirigido a los padres, familiares y responsables, teniendo en cuenta el derecho a la convivencia familiar y comunitaria de los niños y adolescentes con discapacidad. No basta la introducción de dispositivos legales, es preciso implementarlos mediante acciones efectivas que promuevan el derecho de las personas con discapacidad.

◇ DIMENSIONANDO LA DISCAPACIDAD

Para fines de la estimación cuantitativa de la discapacidad en la población brasileña, tomamos como referencia el Censo de IBGE de 2000. El Censo de Población de 2000 introdujo una concepción diferenciada de discapacidad, en relación a los censos anteriores, creando un nuevo diseño de la población con discapacidad (Medeiros & Diniz, 2004; Neri, 2003). Los datos del Censo de 2000 muestran que 14.5% de la población⁵ tiene algún tipo de discapacidad, incluyendo por ejemplo, alguna dificultad para ver, caminar o escuchar.

Esta escala de graduación llevó a que un mayor número de personas fuese incluido en alguna categoría de discapacidad, sobre todo el segmento más añoso de la población. Este aumento numérico de las personas consideradas con discapacidad produjo una discusión importante en el sentido de reposicionar la discapacidad, no sólo en el campo de la excepcionalidad de un individuo o de un grupo de individuos, sino en el propio proceso de los ciclos de vida. Este redimensionamiento contribuyó para crear una nueva sensibilidad sobre la importancia de que las políticas públicas pudieran enfrentar las demandas de cuidado en cada fase de la vida (Medeiros & Diniz, 2004; Neri, 2003).

⁵ Este porcentaje equivale a 24,600,256 brasileños.

En el caso del estado de Río de Janeiro, se contabilizó una población total de 13.4 millones de habitantes. De éstos, fueron identificadas 2,1 millones de personas con algún tipo de discapacidad. Este número representa una proporción de 14.8%, muy cercano al parámetro nacional. En lo que se refiere específicamente al segmento infantil y adolescente, se registraron 189,9 mil (8.9%) de niños y adolescentes con algún tipo de discapacidad, dentro de los cuales, 45,2 mil (17.8%) fueron identificados como portadores de discapacidad mental permanente (IBGE, 2000).

◇ NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD EN LOS ALBERGUES DEL ESTADO DE RÍO DE JANEIRO

Como un primer resultado del mapeo realizado de la red de albergues, identificamos dos tipos de establecimiento: los *albergues específicos* (destinados exclusivamente⁶ a niños y adolescentes con deficiencia) y los *albergues mixtos* (destinados a niños y adolescentes considerados en situación de riesgo, pero que reciben también a aquellos con discapacidad).

Destacamos algunos aspectos metodológicos emprendidos por el equipo de investigación para facilitar la comprensión de los resultados del estudio. Hubo dificultades en el proceso de identificación de los albergues. El equipo no encontró listados actualizados, ni confiables, de los albergues existentes o de los niños y adolescentes albergados. Se optó por desarrollar una serie de estrategias para localizar las instituciones existentes como por ejemplo, a través de contactos disponibles con diversos profesionistas, cotejando listados existentes y mediante búsquedas en internet. Construimos una planilla con los datos que consideramos prioritarios y contactamos por teléfono cada albergue localizado. Estas entrevistas iniciales nos permitieron reunir información básica sobre las instituciones y sus albergados con discapacidad. A partir de ahí, fueron localizadas 106 unidades asistenciales de albergue, de las cuales trece afirmaron prestar servicios de atención exclusiva a niños y adolescentes con discapacidad (albergues específicos). Las 93 unidades restantes informaron atender niños y adolescentes con o sin discapacidad (albergues mixtos). En las

⁶ Aunque los albergues sean destinados para atender exclusivamente a niños y adolescentes, constatamos la existencia de un número significativo de adultos en las instituciones mapeadas. Es posible que muchos hayan alcanzado ahí la etapa adulta.

106 instituciones identificadas, se estimaron un total de 2088 plazas destinadas a la atención de niños y adolescentes con discapacidad en el estado.⁷

Fueron localizados 112 niños y adolescentes en los albergues específicos. Visitamos todos estos albergues y trabajamos con los expedientes de cada niño o adolescente, además de entrevistar a los directivos de los albergues y a diversos profesionales responsables del cuidado y tratamiento de los albergados. En cuanto a los albergues mixtos, el equipo optó por seleccionar una muestra, ya que verificamos que en la mayoría de ellos, el número de niños y adolescentes con discapacidad oscilaba entre uno o dos asistidos. Para que obtuviésemos el mayor contingente posible de individuos en esta modalidad y en la imposibilidad de visitarlos todos, decidimos seleccionar los municipios que presentaban mayor concentración de número de plazas y en estos municipios seleccionar los albergues con un mayor número de niños y adolescentes con discapacidad. Con esta decisión buscábamos obtener una mayor amplitud de casos concentrados en un mismo territorio. Fueron nueve albergues contemplados, con un total de 61 niños y adolescentes con discapacidad.

En la caracterización de los dos grupos,⁸ verificamos que predominó el sexo masculino y hubo mayor presencia de adolescentes, en relación al sexo y a la edad de los niños y adolescentes con discapacidad. En cuanto al color, predominaron los niños y adolescentes morenos y negros en ambas modalidades de institución. La mayoría entra al sistema de albergues en el mismo municipio de nacimiento, permaneciendo un mayor número de niños y adolescentes (NNA)⁹ en el primer tipo de albergue. Los datos relativos a la escolaridad denotan una gran proporción de exclusión de las redes de enseñanza formal. Parte de ese porcentaje se explica por la gravedad de los casos; otra parte, por la falta de garantía efectiva de inclusión de esos grupos en las redes formales educativas.

⁷ Dieciocho albergues no informaron sobre el número de plazas. El total que obtuvimos es un número aproximado e impreciso, ya que se obtuvo mediante entrevistas telefónicas, pero nos permite tener una noción sobre ello. Consúltese el cuadro 1 en el anexo (Número de albergues que informaron atender a niños y adolescentes con y sin discapacidad y el número de plazas por región en el estado de Río de Janeiro, 2006/2007).

⁸ Para la caracterización de la población en estudio se aplicó un cuestionario, centrándose en cada niño o adolescente albergado. Se trata de un cuestionario con preguntas que contienen cinco tipos de variables: 1. Datos identificadores; 2. Datos socioeconómicos; 3. Datos socio-institucionales; 4. Datos clínicos y 5. Datos indicadores de las condiciones de autonomía. Los cuadros 2 y 3 en el anexo presentan una síntesis de varias características de estos niños, niñas y adolescentes (NNA) (Distribución de NNA con discapacidad en los albergues específicos y mixtos según sexo, edad, color, escolaridad y nivel de ingreso).

⁹ De aquí en adelante se utilizarán estas siglas para referirse a niños, niñas y adolescentes.

Para los que viven en la red de albergues mixtos, los datos parecen indicar un mayor acceso a la escuela: 77% (47 casos) asistían a la escuela fuera del albergue.¹⁰

◇ CONTRASTES Y SEMEJANZAS

Si pudiéramos trazar una línea divisoria entre esos dos grupos, lo que los definiría como grupos distintos no sería la edad, el color, la escolaridad, el ingreso o si reciben visitas, sino la discapacidad, específicamente el tipo y el grado de compromiso asociado con el cuadro de discapacidad. Los albergues específicos atienden niños con cuadros neurológicos y psiquiátricos graves. En los albergues mixtos se encuentra lo que estamos llamando en nuestra investigación, un cuadro difuso, sin descripciones diagnósticas precisas. Otra diferencia marcada son los tipos de familia de estos dos grupos. En los albergues específicos, se encuentran NNA con familias menos numerosas, con menos historia de discapacidad y/o trastorno mental en la familia y con un número menor de hijos albergados. Se destaca que las familias solicitan el albergue y llevan a sus hijos a los albergues en las edades cercanas a la adolescencia. Se constatan que son familias que han podido mantener a sus hijos en casa por varios años y que por diversos motivos no pueden seguir haciéndolo.

La falta de recursos materiales es uno de los principales motivos para solicitar albergue. Otras razones importantes fueron: la falta de alternativas de tratamiento y cuidado de los niños y de apoyo de las familias. Aun cuando no teníamos previsto centrarnos sobre la cuestión de la sobrecarga familiar, es un fenómeno presente que debe ser mejor estudiado, teniendo en cuenta la provisión de cuidados adecuados a este grupo fuera de los muros de las instituciones cerradas (Santos, 2003).

En los albergues mixtos, encontramos cuadros más complejos de organización y funcionamiento familiar. Se identificaron NNA con familias más numerosas, con mayor número de hijos albergados y con mayor número de historia de discapacidad/trastorno mental en la familia. En estos casos, los Consejos Tutelares fueron quienes solicitaron el albergue y el principal motivo fue la violación de los derechos de los niños, en especial maltrato y negligencia familiar.

¹⁰ Este dato se parece a aquellos mencionados en estudios sobre NNA sin discapacidad en albergues o en situación de calle. Se registra baja escolaridad, ausentismo elevado y rezago escolar (IPEA, 2004; Rizzini *et. al.* 2003).

◆ LA CUESTIÓN DE LOS DIAGNÓSTICOS, EL GRADO DE COMPROMISO Y LOS INDICADORES DE AUTONOMÍA

Estos aspectos formaron parte de los *ítems* del cuestionario aplicado a cada NNA albergado: un grupo de preguntas que investigaba la autonomía de los mismos, para poder tener una mejor estimación del grado de compromiso. Encontramos que para los albergues específicos, más de la mitad de los NNA presentaba los más bajos indicadores de autonomía: no se comunicaban, no se movían, no podían alimentarse por sí mismos y carecían de control de esfínteres. En estos casos se verificaba una dependencia estrecha de terceros para las actividades de la vida cotidiana. Apenas diez NNA de este grupo (9%) presentaban los mejores indicadores de autonomía definidos en este estudio por los siguientes indicadores: se comunicaban verbalmente de forma clara e inteligible, caminaban sin problemas, se alimentaban y bañaban solos y adecuadamente y tenían una higiene aceptable, con control de esfínteres y uso del sanitario; podían vestirse y presentaban actitudes de cuidado adecuado de los muebles y utensilios del albergue; participaban espontáneamente en las tareas domésticas y usaban de manera autónoma los objetos personales y utensilios domésticos.

Un cuadro muy distinto apareció en relación con los NNA con discapacidad en los albergues mixtos. En ellos, una gran mayoría presentaba grados muy satisfactorios de autonomía y no mostraba dificultades de locomoción, ni del habla, o alimentación, higiene y cuidado personal, confirmándose lo ya mencionado sobre las diferencias que caracterizaron a los dos grupos.

Se verificó que para los 56 NNA con discapacidad, atendidos en los albergues específicos, o sea la mitad de ellos, no tenían diagnóstico alguno al internarse en el sistema de albergues.¹¹ Entre aquellos que tenían algún diagnóstico registrado en el expediente, 27 (24.1%) presentaban "encefalopatía crónica de la infancia", aquí clasificado según la CIE10,¹² como "parálisis cerebral infantil" (como diagnóstico único o asociado con otros diagnósticos). El segundo diagnóstico encontrado con más frecuencia fue el de retraso mental sin especificación, en once casos (9.8%).

¹¹ Ver en el anexo el cuadro 4 (Porcentaje de NNA con discapacidad en los albergues específicos según frecuencia de diagnóstico registrado en el expediente. 2007 n=109).

¹² La Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas relacionados con la Salud (CIE10) publicada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) establece códigos relacionados con la clasificación de enfermedades de una gran variedad de signos, síntomas, aspectos anormales, quejas circunstancias sociales y causas externas de lesión o enfermedad.

Se observa que durante el periodo de estancia, ya había por lo menos un diagnóstico para la mayoría de los albergados (97.3%) y al momento de la recopilación de datos, sólo tres internos no tenían diagnóstico alguno.¹³ Entre los diagnósticos encontrados para 109 internos, para quienes tenían por lo menos un diagnóstico, destacan nuevamente la parálisis cerebral infantil (encefalopatía crónica de la infancia), ahora sumando 47 casos (43.1% de los 109) o retardo mental sin especificación en 19 casos (17.4%) y epilepsia en 17 casos (15.6%).

En los albergues mixtos, más de la mitad de los NNA (57.4%) no tenía registro de diagnósticos en sus expedientes. Esto significa que, excluyendo a aquellos para quienes no se aplicaba ningún diagnóstico (dos casos) solamente 24 NNA tenían registro de por lo menos un diagnóstico durante todo el periodo de estancia. En este conjunto de diagnósticos encontrados, destaca el retraso mental sin especificación (cinco casos), el trastorno de desarrollo psicológico sin especificación (cuatro casos), epilepsia (cuatro casos) y pérdida de audición por alteración conductiva y/o neurosensorial (tres casos). Todos los demás diagnósticos se encontraron para uno o dos internos.

A continuación destacaremos algunos resultados que deben ser tomados en consideración en la construcción de nuevas propuestas de políticas públicas orientadas para este grupo.

◆ POLÍTICAS PÚBLICAS: ASPECTOS A CONSIDERAR

LA LARGA PERMANENCIA DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN LOS ALBERGUES

Señalamos algunos factores que contribuyeron a una larga permanencia en los albergues de los NNA: la falta de recursos materiales (pues no habiendo cambios en las condiciones de vida de las familias, los NNA permanecen en los albergues); la falta de acceso a los apoyos que podrían funcionar como soporte financiero para que las familias puedan mantener a sus hijos y la eliminación o pérdida de las referencias familiares a medida que se prolonga la estancia. Sabemos que estos factores no son exclusivos del grupo que estudiamos. Sin embargo, se vuelve más fácil justificar su entrada y permanencia en el sistema de albergues por presentar necesidades que demandan tratamiento y cuidados específicos.

¹³ No aplicaba ningún diagnóstico de acuerdo con el CIE10.

Aunque el Estatuto de Niños y Adolescentes determinen que la colocación en albergues debe configurarse como medida provisional y excepcional, encontramos que para un gran número de NNA con discapacidad que se encontraban en los albergues del Estado de Río de Janeiro, esa medida está lejos de ser temporal. Un dato importante es que 42.2% de NNA que se encontraban en los albergues específicos (42 de ellos) pasaron más de la mitad de su tiempo de vida en el sistema de albergues. En los albergues mixtos, más de la mitad de ellos se encuentra en esta situación (59% o 36 casos).

EL APOYO A QUE TIENEN DERECHO LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD NO HA SIDO UTILIZADO POR LAS FAMILIAS DE NNA ALBERGADOS

Es interesante observar que a pesar de la falta de recursos materiales que ha sido mencionado como motivo para llevar a los niños a los albergues, en apenas 11 casos de los albergues específicos (9.8%) y en cuatro casos de los albergues mixtos (6.6%), se recurrió al recurso financiero ofrecido por el Beneficio de Prestación Continua-BPC.¹⁴

El beneficio o apoyo podría ser solicitado, si no para todos, para muchas de estas personas con discapacidad. Deben investigarse los motivos que llevan a las familias y a los albergues a no tramitar esos beneficios.

Otra cuestión que sale del alcance de este estudio es investigar en qué medida contribuyó el beneficio a mantener a los niños con discapacidad con sus familiares. En el caso de los NNA que estudiamos, hay que destacar que al no utilizar este recurso, se perdió la posibilidad de costear financieramente una serie de acciones para promover el mantenimiento de los vínculos familiares. Este recurso podría haberse utilizado por ejemplo, para cubrir los gastos de visitas de los familiares al albergue y en diversas iniciativas que incentivasen el no-internamiento. Este punto nos lleva a discutir otro factor de gran relevancia en esto: ¿cómo con el paso del tiempo se pierde el contacto de los NNA con las personas vinculadas a ellos fuera del albergue, especialmente sus referencias familiares?

¹⁴ BRASIL Ley N.8.742 del 7 de diciembre de 1993. El BPC-Beneficio de Prestación Continua garantizada por el Gobierno Federal y que consiste en el pago mensual de un salario mínimo a los ancianos y personas con discapacidad permanente para la vida independiente y para el trabajo, que comprueben que no tienen medios para poder mantenerse o que pueda proveerle su familia, conforme lo dispuesto por la ley.

CON EL TIEMPO, LOS NIÑOS PIERDEN PARTE DE SUS REFERENCIAS FAMILIARES

Nuestro estudio encontró que la mayor parte de los NNA con discapacidad contaba con sus familiares al momento de entrar al sistema de albergues (75,9% en los albergues específicos y 73.8% en los albergues mixtos). Pero para muchos, este lazo se fue vulnerando o perdiendo a lo largo de sus trayectorias institucionales.

En los albergues específicos para NNA con discapacidad, esta proporción se redujo de manera significativa desde la entrada al sistema hasta los últimos seis meses antes de la conclusión del estudio. Veamos qué dicen los datos.

Buscamos en los archivos indicadores de personas que formaban parte de la vida de los NNA al entrar al primer albergue y al ingresar al albergue actual, como registro de referencias en los últimos seis meses de datos de la investigación. En esta ocasión observamos que 15.2%¹⁵ de los NNA en los albergues específicos no contaban con nadie al entrar al sistema de albergues. Constatamos también que este porcentaje se dobló (30.4%) al considerar la entrada al albergue actual. Esa proporción sufre todavía un aumento de cerca del 10% en los últimos seis meses. Eso significa que un tercio (33%) de los niños había perdido las referencias familiares que tenía al ingresar al sistema de albergues. En esencia, lo que estos datos revelan es que para un tercio de la población de los albergues específicos, su universo se reducía a la institución. Significa también que su destino se va formando como candidato al confinamiento institucional perenne.

En los albergues mixtos, diez de 61 NNA (16.4%) no contaban con nadie al entrar al sistema. Este porcentaje sube a 21.3% cuando se refiere al ingreso al albergue actual y regresa a 16.4% en relación a los últimos seis meses. Cabe señalar que el tipo de metodología usada y las limitaciones del estudio no nos permiten analizar cualitativamente los significados de estos números. Es necesario realizar otro tipo de estudio para profundizar sobre el conocimiento de las relaciones de los niños con sus padres o responsables, para vislumbrar opciones de cuidado y tratamiento, que no impliquen abandono o internamiento.

¹⁵ Este porcentaje se refiere a 17 casos del total de 112 NNA encontrados en los albergues específicos. En cuatro casos (3.6%) no fue posible obtener información acerca de con quién contaban estos NNA.

LAS VISITAS: LAS REFERENCIAS FAMILIARES

Si para una parte de la población albergada se identifica la desaparición de las referencias familiares, para un grupo significativo todavía las mantiene. Esta afirmación se hace con base en el hecho de que 56.3% y 68.8% de NNA que viven respectivamente en los albergues específicos y mixtos, recibieron visita de sus familiares en la institución en los últimos doce meses. Si incluimos las visitas de amigos/padrinos y de otras personas, estos porcentajes suben a 75% en los albergues específicos y a 78% en los albergues mixtos.

Visto desde otro ángulo, el dato muestra que un cuarto de ellos no fue visitado por nadie en el curso de un año (25% en los albergues específicos y 23% en los mixtos). Si consideramos con qué frecuencia se dieron las visitas, veremos que para parte de los internos, fueron bastante esporádicas. En el caso de los albergues específicos, la visita que predominó fue la semestral. Sin embargo, con base en estos datos, no podemos afirmar nada sobre la naturaleza de las relaciones entre los visitantes y los NNA. Pero queda claro que existen personas ligadas a ellos, que pueden ser involucradas en el proceso de buscar mejores formas de cuidado.

Estos datos revelan también que en la mayor parte de los casos la madre es la principal presencia en la vida de estos NNA. Vimos también que la pérdida de referencias familiares está ligada al tiempo de internamiento. Estos indicadores nos llevan a concluir que el momento de ingreso al albergue es el más indicado para comenzar a actuar con las personas relacionadas con el niño o adolescente, en el sentido de identificar las formas de apoyo que podrían cambiar el curso de vida institucional de los mismos.

Subrayamos aquí la importancia de valorar el papel de las familias, que a pesar de las adversidades, conseguirán preservar el contacto y los vínculos afectivos con sus hijos. Ellas son esenciales en la construcción de caminos que los lleven de vuelta a casa.¹⁶

¹⁶ En el ámbito de las políticas públicas de salud mental del Ministerio de Salud, se ha implementado el programa *De regreso a Casa* desde el 2006, que consiste en ofrecer apoyo financiero y psicosocial para subsidiar la reinserción familiar de adultos institucionalizados en hospitales psiquiátricos.

◆ REFLEXIONES FINALES: ANOTACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA AGENDA DE POLÍTICA PÚBLICA

Podemos sintetizar los datos presentados en tres apartados de cuestiones importantes para la construcción de políticas públicas que respondan mejor a las necesidades de este grupo, con respeto a sus derechos.

1. Claridad en la definición de discapacidad y de sus diagnósticos. Se identifica la necesidad de definir y discutir el concepto de discapacidad y de persona con discapacidad, problematizando sus presupuestos teóricos y conceptuales, con los especialistas del campo y los operadores de las prácticas institucionales. La falta de claridad justifica las prácticas difusas y poco eficaces que acaban perjudicando a quienes se destinan.
2. Superar la práctica de internar (como si fuese "natural"). La naturalización del internamiento (muchas veces permanente) de NNA con discapacidad debe superarse. Los datos confirman la permanencia prolongada institucional, a pesar de constituir una violación de los derechos de estos NNA (por ejemplo, el derecho a la convivencia familiar y comunitaria: artículo 29, Estatuto del Niño y del Adolescente).
3. Cambio de paradigmas y búsqueda de alternativas. Si no hay albergue, ¿qué se ofrece? Aquí se enfatiza la necesidad de implementar efectivamente políticas públicas que se orienten a la concepción de estos NNA como "sujetos de derechos". Es fundamental buscar otras prácticas dirigidas a apoyar a las familias en el cuidado de sus hijos.

Esta investigación proporciona insumos para reflexionar sobre algunos caminos concretos en busca de opciones de acogimiento de los NNA con discapacidad. Destacaremos algunos de los resultados a título de ilustración de las posibilidades prácticas que permiten los datos disponibles, sin la pretensión de proporcionar acciones o programas específicos.¹⁷

Constatamos que: a) Los NNA con discapacidad se encaminan a los albergues específicos y mixtos y ahí permanecen por largos periodos; b) más de la mitad de sus vidas para muchos de ellos; c) pocos son reinsertados de nuevo a sus fami-

¹⁷ Es importante tomar en consideración las especificidades de cada NNA y sus lazos familiares y comunitarios, así como aquellas características que apuntamos en el estudio que diferencian a los casos que llegan a los albergues específicos y a los mixtos.

lias; d) algunos de los principales motivos identificados fueron: falta de recursos materiales de la familia para proveer cuidados básicos, tratamiento y medicina; denuncia de malos tratos y abuso; los cuadros clínicos y psíquicos de los NNA.

Vimos que la vida en el albergue lleva al alejamiento de las referencias familiares: eslabones que no tendrían por qué perderse y debilitarse. En los albergues, los NNA "son visitados". Es una visita (en la mejor de las hipótesis: semanal) y no una convivencia, lo que favorece que se debiliten los vínculos. Por otro lado, se mencionó que la mayor parte de ellos recibe visitas. Eso significa que hay un puente entre ellos y el mundo de donde vienen.

El hecho de que los NNA albergados tienen personas con las que permanecen conectados es un dato alentador que nos permite vislumbrar diversas posibilidades de acogimiento fuera del contexto del albergue. Sus trayectorias institucionales y los motivos que los llevaron a los albergues ofrecen pistas en esta dirección. ¿Cuáles serían algunos de estos caminos? ¿Qué puede hacer la diferencia?

Los análisis, diagnósticos y acciones articuladas con vista a optar por alternativas que impidan cualquier forma de confinamiento y separación de los niños de su medio.

Cuando es imposible evitar la separación del niño de su contexto familiar y comunitario, habrá que adoptar medidas que impidan que la estancia en el albergue (excepcional y provisional) se transforme en un proceso de institucionalización. Esto puede hacerse mediante la actuación inmediata, en el propio acto de acogida, en colaboración con todos los actores involucrados: los responsables del albergue, los NNA, los padres, familiares u otros responsables. Si no hay personas de referencia, habrá que encontrar caminos para impedir que el NNA entre en un circuito de "confinamiento perenne" y de olvido.¹⁸

La falta de recursos materiales no puede constituir un puente para el confinamiento de los niños. Es importante proveer medios para apoyar el ingreso, en niveles adecuados para cubrir los gastos como el tratamiento, los medicamentos, la fisioterapia, etc. La creación de beneficios, como vimos no basta. Es preciso que éstos sean de fácil acceso y lleguen con agilidad a quienes los requieren.

¹⁸ Los caminos y medidas que constituyan las mejores opciones dependen de varios aspectos, como por ejemplo, la edad y las condiciones físicas y mentales del niño o adolescentes. Hay algunas posibilidades en la práctica que pueden intensificarse como la adopción y las residencias terapéuticas, sólo para citar dos ejemplos. Deben crearse otros dispositivos que respeten la humanidad de las personas que deben ser cuidadas.

Otro punto a señalar es la mejoría de acceso a los recursos que tiene ya la red de salud, así como la calidad de estos servicios. Cosas simples, como proveer transporte, principalmente para aquellos con dificultad de locomoción, pueden hacer la diferencia en la vida de los niños y sus familias. Hay que resaltar la importancia de garantizar la continuidad de los dispositivos de soporte que logren obtener el bienestar de los niños y sus familias, pues todavía en nuestro país, persiste la práctica de implantar y extinguir propuestas y programas entre un gobierno y otro, de manera arbitraria.¹⁹

Reconociendo que las preocupaciones y responsabilidades recaen (más) en la familia, estudiar otras formas de apoyo, tales como: el apoyo de tipo psicológico, la orientación en el caso de cuidados específicos que distintos casos puedan demandar; programas y profesionales capacitados para proveer cuidados y educación a los NNA durante el día.

En virtud de la enorme responsabilidad que está en manos de los profesionales que canalizan a los NNA con discapacidad a distintos tipos de atención y de cuidado, hay que enfatizar la necesidad de programar una inversión sistemática y continua para el apoyo técnico y de estudio con objeto de que estén bien preparados para desempeñar sus actividades.

Si no hay albergue, ¿qué otras opciones hay? Es fundamental la creación de espacios de cuidado, tratamiento y escolaridad que preserven los lazos familiares y sociales de los NNA con discapacidad. Por tanto, deben ser espacios cercanos al lugar de residencia, permitiendo que las personas responsables puedan trabajar y disponer de tiempo para otras actividades de cuidado personal.

Quisiéramos concluir esta síntesis de resultados de investigación con una invitación a la reflexión y a la acción. Estamos conscientes de que son muchos los caminos a ser andados en el sentido de superar ideas, discursos y prácticas que han perdurado por tanto tiempo. Sin embargo, como afirmamos, la investigación debe verse como un paso hacia la superación de la mirada y de las prácticas que confinan, limitan y echan por la borda a los NNA con discapacidad. Si hemos podido contribuir a dar un paso para avanzar en este caminar e inspirar otros movimientos y acciones, hemos logrado nuestro objetivo.

¹⁹ En una investigación reciente señalamos que esta discontinuidad ocurre en diversos estados y municipios brasileños, en general por intereses políticos, sin ningún análisis de impacto de los programas y sin considerar a los usuarios y profesionales implicados. Para una discusión sobre este punto ver Rizzini, Naiff y Baptista, 2007.

Anexo

Cuadro 1. Número de albergues que informaron atender NNA con y sin discapacidad y número de plazas por región del Estado de Río de Janeiro, 2006-/2007

Región	Núm. de instituciones	Total de plazas reportadas*	Plazas por región (%)
Región Centro-Sur Fluminense	4	127	6,1
Región de Costa Verde	3	83	4,0
Región de las Tierras Bajas Costeras	8	110	5,3
Región de Médio Paraíba	10	227	10,9
Región Metropolitana	51	926	44,3
Región del Noroeste Fluminense	2	70	3,4
Región del Norte Fluminense	8	255	12,2
Región Serrana	20	290	13,9
Total	106	2008	100,0
* 18 instituciones que no informaron sobre el número de plazas			
Fuente: Investigación "Del confinamiento al acogimiento: cambiando la práctica de la institucionalización de NNA con discapacidad en el Estado de Río de Janeiro" CIESPI-CNPQ/MS, 2008.			

Cuadro 2: Distribución de NNA con discapacidad en los albergues específicos según sexo, edad, color, escolaridad e ingresos. 2007 n=112

Característica	n	%
Sexo		
Masculino	67	59,8
Femenino	45	40,2
Edad		
2 a 4 años	6	5,4
5 a 9 años	14	12,5
10 a 14 años	49	43,7
15 a 18 años	43	38,4
Color		
Blanco	33	29,5
Prieto	36	32,1
Pardo	39	34,8
Se desconoce	4	3,6
Escolaridad		
Analfabeto	91	81,3
Educación básica incompleta	12	10,7
Otros	7	6,3
Se desconoce	2	1,8
Fuente de ingresos		
Sin ingresos	98	87,5
Apoyo o pensión	11	9,8
Trabajo propio	2	1,8
Apoyo o pensión + ingreso familiar	1	0,9
Fuente: Investigación "Del confinamiento al acogimiento: cambiando la práctica de la institucionalización de NNA con discapacidad en el Estado de Río de Janeiro" CIESPI-CNPQ/MS, 2008.		

Cuadro 3: Distribución porcentual y absoluta de los NNA con discapacidad en albergues mixtos según sexo, edad, color, escolaridad y fuente de ingresos. 2007 n=61

Sexo	n	%
Masculino	34	55,7
Femenino	27	44,3
Edad		
2 a 4 años	2	3,3
5 a 9 años	12	19,7
10 a 14 años	25	41,0
15 a 18 años	21	34,4
Se desconoce	1	1,6
Color		
Blanco	18	29,5
Prieto	14	23,0
Pardo	27	44,3
Se desconoce	2	3,3
Escolaridad		
Analfabeto	20	32,8
Sabe leer y escribir	1	1,6
Educación básica incompleta	34	55,7
Otros*	6	9,8
Fuente de ingresos		
No tiene ingresos	53	86,9
Apoyo o pensión	4	6,6
Trabajo propio	1	1,6
Se desconoce	3	4,9

* Secundaria, EJA (Educación para Jóvenes y Adultos), Preescolar, Escuela especial.
Fuente: Investigación "Del confinamiento al acogimiento: cambiando la práctica de la institucionalización de NNA con discapacidad en el Estado de Río de Janeiro" CIESPI-CNPQ/MS, 2008.

Cuadro 4: Porcentaje de NNA con discapacidad en los albergues específicos, según el diagnóstico más frecuentemente registrado en el expediente 2007 n=109

DIAGNÓSTICOS PRINCIPALES	N	%
Parálisis cerebral infantil (encefalopatía crónica de la infancia)	47	43,1
Retraso mental sin especificar	19	17,4
Epilepsia	17	15,6
Trastorno del desarrollo psicológico sin especificar	13	11,9
Trastornos de conducta	13	11,9
Hidrocefalia	11	10,1
Paraplejia y tetraplejia	10	9,2
Retraso mental moderado	10	9,2
Retraso mental grave	10	9,2
Retraso mental profundo	9	8,3
Trastorno específico del desarrollo motor	9	8,3
Microcefalia	8	7,3
Ceguera y visión subnormal	7	6,4
Retraso mental leve	6	5,5

Fuente: Investigación "Del confinamiento al acogimiento: cambiando la práctica de la institucionalización de NNA con discapacidad en el Estado de Río de Janeiro" CIESPI-CNPQ/MS, 2008.

◆ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Neli de Castro; DELGADO, Pedro Gabriel (Org.) (2000). *De volta à cidadania*. Políticas públicas para crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: IFB/FUNLAR.
- FOUCAULT, Michel (2006). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- IBGE. *Censo Demográfico de 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.
- IPEA/CONANDA. SILVA, Enid A. (Coord.) (2004). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília. IPEA/CONANDA.
- LOBO, Lilia Ferreira (1997). *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Tese de Doutorado apresentada na Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: UFF.
- , (2000). "A criança anormal no Brasil: uma história genealógica". In: Rizzini, Irma et al. *Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil. Cenas da Colônia, do Império e da República*. Rio de Janeiro: CESPI/EDUSU.

- MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Débora (2004). *A nova maneira de se entender a deficiência e o envelhecimento*. Brasília: IPEA.
- MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Débora; SQUINCA, Flávia (2006). *Transferências de renda para a população com deficiência no Brasil: uma análise do benefício de prestação continuada*. Brasília: IPEA.
- NÉRI, Marcelo Côrtes, et. al., (2003). *Retratos da deficiência no Brasil* (PPD). Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS.
- NÉRI, Marcelo Côrtes; SOARES, Wagner Lopes (2004). *Idade, incapacidade e o número de pessoas com deficiência*. Campinas. Revista Brasileira de Estudos Populacionais, vol. 21, núm. 2, p. 303-321, jul./dez.
- OMS. Declaración de Montreal sobre Discapacidad Intelectual, 2004.
- , Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006.
- ONU. Declaración de Salamanca, 1994.
- , Convención sobre los Derechos del Niño, 1989.
- , Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Resolución ONU, núm. 37/52 del 3 de diciembre de 1982.
- , Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948.
- RIZZINI, Irene, et. al. (2003). *Vida nas ruas: trajetórias de vida de crianças e adolescentes nas ruas*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola.
- RIZZINI, Irene (2007). *O século perdido. Raízes históricas das políticas sociais para a infância no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez.
- RIZZINI, Iren; PILOTTI, Francisco (Org.) (2008). *A arte de governar crianças*. São Paulo: Editora Cortez.
- RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma; BAPTISTA, Rachel; NAIFF, Luciene (2007). *Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: UNICEF (2a edição).
- SANTOS, Rosa Lúcia Cristina dos (2003). *Transtorno mental e o cuidado na família*. São Paulo: Editora Cortez.

Apuestas por la niñez: la experiencia investigativa del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano 2000-2010

Ofelia Roldán Vargas¹
Yicel Nayrobis Giraldo²

RESUMEN

Este capítulo forma parte del estudio "Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: 2000-2010" y particularmente, da cuenta de la experiencia investigativa del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano que ofrece la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE en Medellín en el tema de la niñez y sus condiciones, posibilidades y oportunidades de ser, hacer y estar en el mundo de la vida.

El trabajo sigue los presupuestos de la investigación comprensiva, dado el lugar preponderante otorgado al lenguaje como constructor y transformador de realidades y pone especial acento en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos en devenir en condiciones sociales, culturales y educativas

¹ Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, convenio Universidad de Manizales-CINDE. Estudios posdoctorales en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, convenio CLACSO, Universidad de Manizales, CINDE, Universidad Católica de Sao Paulo y Universidad Católica Silva Henríquez de Chile. Coordinadora del Campo de Formación del Talento Humano y Directora del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Regional CINDE Medellín. E-mail: oroldan@cinde.org.co

² Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, convenio Universidad de Manizales-CINDE. Docente investigadora del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Regional CINDE Medellín. E-mail: ygiraldo@cinde.org.co.

favorables y desfavorables para su agenciamiento. La investigación, en general, acudió a la estrategia de revisión documental de la producción investigativa del Programa de Maestría en la última década. Los resultados revelan una apuesta ética por la investigación que *forma* y *trans-forma* a los sujetos y muestra que los propósitos investigativos de los trabajos están orientados a reconocer el devenir del sujeto niño-niña en contextos de precariedad y de crisis mediante el requerimiento de comprensiones más amplias, renovadas y creativas, que puedan apalancar el cambio y la transformación, y que coadyuven a refundar a la niñez como oportunidad, como posibilidad y como proyecto en el que deben configurarse opciones reales para expandir las libertades y agenciar las capacidades.

Palabras clave: Investigación pedagógica, desarrollo humano, educación, niñez.³

ABSTRACT

The present chapter is part of the Study "Research Regions in Education and Pedagogy in Colombia 2000-2010", and is focused on the research experience of the Education and Human Development Master Program, offered by the University of Manizales-The International Center for Education and Human Development (CINDE) in Medellín, on the issue of children and their conditions, possibilities and opportunities of being and doing in the world of life.

This work follows the theoretical assumptions of holistic research, giving an important place to language as constructor and transformer of realities, and emphasizes the recognition of boys and girls as subjects in the making, both in favorable and unfavorable socio-cultural and educational conditions for the display of their agency. The authors made a thorough documental review of the research production of the Master Program during the last decade. The results reveal an ethical commitment to research as it forms and transforms

³ En el año 2010, se incorporaron tres indicadores multidimensionales de pobreza y desigualdad: el IDH ajustado por la Desigualdad (IDH-D) se calculó para 139 países. Este indicador da cuenta de las pérdidas en material de desarrollo humano provocadas por las condiciones de acceso desigual a la salud, la educación y al ingreso; el índice de Desigualdad de Género (IDG) se calculó para 138 países. Este indicador muestra las disparidades de género en salud reproductiva, empoderamiento y participación en el mercado laboral; y el índice de Pobreza Multidimensional (IPM) identifica las diversas carencias que pueden sufrir en los hogares en asuntos de salud, educación y niveles de vida. La intensidad de la pobreza varía entre regiones, grupos y pueblos indígenas.

subjects and demonstrate that the research purposes of the works reviewed are oriented to recognize the becoming of child subjects in precarious and critical conditions, that require a broader renewed and creative understanding, that may scaffold change and transformation and may reestablish childhood as an opportunity, as a possibility and as a project that may configure real options to expand freedom and broker skills.

Keywords: Pedagogical research, human development, education and childhood.

◇ INTRODUCCIÓN

Este artículo, en el que se muestran los resultados de la práctica investigativa en Niñez del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, ofrecido por la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE–, forma parte de un estudio de nivel meso, referente a las “Regiones investigativas en educación y pedagogía del mencionado programa de maestría” y es, a su vez, componente del estudio macro denominado “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa en el periodo 2000-2010”, avalado por el grupo de investigación “Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades”, realizado por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y CINDE en convenio con la Universidad de Caldas, la Universidad de Manizales, la Universidad Surcolombiana, la Universidad Santo Tomás (Bogotá), la Universidad del Magdalena, la Universidad Católica de Oriente, la Universidad Francisco de Paula Santander, la Universidad Santiago de Cali, la Universidad de Ibagué y la Universidad de San Buenaventura (Bogotá).

Este componente de los estudios meso y macro, que tuvo por propósito identificar, caracterizar y comprender el conocimiento producido sobre niñez en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano durante la primera década del siglo XXI, selecciona como territorio de búsqueda las tesis aprobadas y, a partir de ello, configura regiones de conocimiento mediante la construcción de una cartografía social que ayuda a visibilizar la forma en que éstas emergen e identifican y posicionan a las comunidades académicas que sustentan el programa.

Consecuente con las pretensiones del nivel macro, este componente del estudio estuvo animado por el interés de configurar la categoría *región in-*

investigativa desde una perspectiva comprensiva amplia de región, más allá de lo geográfico o proporción determinada de espacio físico en la que los grupos humanos comparten caracteres o circunstancias especiales de clima, producción, topografía, gobierno, entre otros, y referida más bien a los ámbitos socioculturales y sociohistóricos en los que el sistema de significatividades ocupa un lugar importante.

Desde esta perspectiva, la región se construye permanentemente por las prácticas sociales y los significados que le otorga la comunidad humana que en ella habita y mora. En este sentido, el territorio se transforma en el despliegue de prácticas sociales y culturales que lo redefinen, lo resimbolizan y lo resignifican a partir de la reordenación del espacio mediado por las relaciones humanas. El territorio, a juicio de Echeverría y Rincón (2000:20), se construye "a partir de las territorialidades que lo definen, éste se comprende como proceso y construcción y, en tal sentido, se le reconocen como cualidades constituyentes: la heterogeneidad, la simultaneidad, el movimiento, la variación y el conflicto".

El territorio no alberga la homogeneidad puesto que las expresiones y ejercicios de territorialidad coexisten en medio de la diversidad cultural, ideológica, social, política y económica de los sujetos, los cuales, ubicados en los contextos y tendencias que los circunscriben y afectan, establecen relaciones y negociaciones entre sí en su afán por fijar los sentidos propios del mismo territorio. La diferencia y el ejercicio del reconocimiento de la diversidad se convierten en posibilidades que convocan a la construcción del espacio social y cultural, no exento de las tensiones que pueden subyacer en las relaciones humanas e, incluso, en los ejercicios de poder. En estos procesos aparecen la lucha, la tensión y el conflicto entre los sujetos que habitan el territorio, los cuales provocan transformaciones sustanciales en la consistencia y reconocimiento del ejercicio del poder y del sentido que se le otorga al espacio, como escenario de la experiencia humana.

En este punto de la discusión, es preciso afirmar que el territorio trasciende su definición de espacio físico tangible para mediar las prácticas sociales y culturales derivadas de las actividades humanas y transformarse en ese lugar donde se gestan las identidades, se configuran las subjetividades y se tramitan las pertenencias sociales, culturales y territoriales porque "el territorio no es más ese trozo de naturaleza con cualidades físicas, climáticas, ambientales, etc., o ese espacio físico con cualidades materiales, funcionales y formales, etc., sino que se define desde los procesos y grupos sociales que lo

han transformado e intervenido haciéndolo parte de su devenir." (Echeverría y Rincón, 2000:33).

En el concepto de territorio que hemos venido presentando pueden identificarse dos dimensiones: la *dimensión material* (física y geografía) y la *dimensión simbólica* (de sentidos y significados). En la primera aparecen todas aquellas adscripciones que lo reivindican como contenedor de las actividades humanas y como escenario para la experiencia. En la segunda, se reivindican todas aquellas posibilidades de creación y re-creación de la cultura, de la filiación de los sujetos, de los universos simbólicos que se configuran y reconfiguran en el mundo de la vida. Ambas dimensiones son sumamente complejas en tanto están entrecruzadas por las impredecibles acciones de los sujetos y sus particulares formas de habitar y significar el espacio.

La codificación del territorio se alcanza en la relación que los sujetos establecen entre ellos y las apropiaciones particulares que hacen de los espacios. Los espacios ya no son los mismos, adquieren una dimensión simbólica y significativa para la vida por las subjetividades que se despliegan, por los encuentros que se provocan y por las interacciones sociales que se promueven. En esta medida, "el territorio adquiere sentido propio, como espacio significativo, socializado, por las diversas expresiones, apropiaciones y defensas culturales, sociales, políticas, económicas que se hacen de él; y, a su vez, lo adquiere en las diversas lecturas que se le hacen, al ser registrado en la memoria y valorado de múltiples maneras, constituyéndose en mapa mental y marcador simbólico" (Echeverría y Rincón, 2000:50).

En esta perspectiva, el territorio es una construcción simbólica a partir de la cual se dibujan horizontes concretos para los ejercicios de memoria y comprensión. De este modo, "los cambios que sufre el territorio, lo que lo establece y consolida no sólo sucede en la esfera física y material, mas ello ocurre tanto en el ámbito de su morfología, materialidad y espacialidad como en otros ámbitos desde los que se establece y codifica el territorio: memoria e imaginario; vivencias y vida cotidiana; y organización e institucionalidad social, política, legislativa y normativa" (Echeverría y Rincón, 2000:29). Las transformaciones que acontecen en los territorios implican cambios sustanciales en las maneras de percibir y representar el espacio, la vida y las prácticas.

La región, desde la perspectiva del territorio aquí planteada, es un escenario específico de acción humana y de construcción simbólica. Por lo tanto, de realización de prácticas sociales y saberes localizados y marcados por los sujetos que lo habitan y lo significan. Más allá de su connotación como por-

ción de territorio, la región hace alusión a una unidad simbólica (no únicamente socio-espacial) en la que se configuran procesos para el desarrollo, despliegue y producción de sujetos, saberes y prácticas. En la región se pueden identificar los siguientes elementos: los sujetos o grupos humanos allí localizados, el ambiente que producen y en el que interactúan, los sistemas de producción, circulación y consumo de bienes materiales y simbólicos y los imaginarios colectivos.

Vale mencionar que la región no es un producto objetivado de la relación entre los sujetos localizados espacialmente, es también una producción en devenir permanente que involucra formas particulares de apropiación y significación cultural y de despliegue de subjetividades. Con esta idea de región, como unidad productiva de subjetividades, saberes y prácticas, nos proponemos plantear un concepto de región investigativa que potencie la producción subjetiva y objetiva del territorio, en el marco de comunidades científicas que construyen objetos de investigación y sugieren maneras particulares de estudiarlo y comprenderlo. Así, la región investigativa en este caso hace referencia a un tipo de localización de las prácticas y saberes, que amparados en un cierto grado de cientificidad y de formalidad en sistemas de información, constituyen la plataforma diferencial del conocimiento producido en niñez desde el ejercicio investigativo del programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano.

Tratándose de investigación, es importante que se reconozcan los campos temáticos que a través del tiempo se han destacado. Asimismo, aquellos que han surgido y los que se han debilitado, aquellos que se han mantenido y fortalecido, aquellos que apenas están surgiendo y se muestran potencialmente reveladores de otros sentidos y posibilidades para comprensión de la niñez como categoría relevante dentro del Programa de Maestría.

En el estudio se reconoce que no existen trabajos antecedentes que hayan explorado los matices de las regiones que se configuran en la investigación educativa y pedagógica en general o específicamente en niñez en las maestrías y los doctorados de las instituciones de educación superior del país. Sin embargo, no se desconocen los aportes valiosos, en cuanto a producción científica en el campo de la pedagogía en Colombia, derivados de acontecimientos tales como el movimiento pedagógico, la consolidación de grupos de investigación en universidades estatales y privadas, el incremento de los programas de posgrado, la nueva legislación sobre el sistema educativo y el programa de estudios científicos en educación de COLCIENCIAS (Tamayo, 1999).

Lo anterior justifica el desarrollo de un estudio macro, otro meso y uno micro desde los cuales se pueda dar respectivamente respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuáles regiones investigativas se pueden identificar, caracterizar, configurar y comprender en Colombia, a partir de la investigación educativa y pedagógica realizada en las maestrías y doctorados?, ¿cuáles en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano que ofrecen la universidad de Manizales y el CINDE en Medellín? y finalmente, ¿cuáles regiones específicamente en niñez se configuran en este último programa?, que es precisamente lo que presenta este artículo.

Igualmente, consideramos prudente declarar que este texto no insta a una lectura única y absoluta de la experiencia de investigación, así como tampoco a una construcción unificada y solidificada del sentido de la experiencia. No se trata de hacer de la lectura una relación previsible del lector con el texto, "sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación" (Larrosa, 2007:43).

Para dar por concluida esta primera parte, invitamos a los/las lectores/as a una experiencia de lectura en la que se requiere una disposición especial y auténtica de escucha y de apertura a lo que el texto tiene que decirle a cada uno y cada una, teniendo en cuenta que sólo se podrá escuchar y atender a lo que el texto dice en tanto se haya mostrado una inquietud. De esa inquietud que moviliza, arroja y lanza hacia la posibilidad, hacia lo que aún está por venir. Esta inquietud podría estar alimentada por el *lenguaje del umbral* que sabe que del otro lado se guarda el secreto de la vida (Benjamin, 1991). O como la de un viaje, como una promesa de aventura, de incertidumbre y de vacilación.

◆ METODOLOGÍA

CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Dado que el acercamiento a la producción de conocimiento sobre niñez en el contexto de la experiencia investigativa del Programa de Educación y Desarrollo Humano, que ofrecen en convenio la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE–, es parte del estudio macro "Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa en el periodo

2000-2010", se considera pertinente iniciar por la descripción general del proceso investigativo y finalizar con los detalles de este componente.

METODOLÓGICAMENTE LA INVESTIGACIÓN SE ORGANIZÓ EN CINCO MOMENTOS:

1. *Formulación del proyecto y conformación del equipo: a partir de una amplia convocatoria a instituciones de educación superior que ofrecen programas de formación posgraduada en Educación y pedagogía en el país se conformó el equipo nacional: Antioquía, Eje cafetero, Bogotá, Caribe (integrada por los departamentos del Magdalena, Bolívar y Atlántico), Cauca y Valle del Cauca, se firmó el convenio de trabajo cooperado y se diseñó el proyecto de investigación.*
2. *Identificación de programas de formación posgraduada e inventario del corpus documental: Se hizo el reconocimiento de los programas de maestría y doctorado en educación y pedagogía y de las tesis aprobadas durante el periodo comprendido entre los años 2000 y 2010.*
3. *Revisión de las tesis aprobadas entre 2000 y 2010.* La información derivada de esta revisión documental se registró en una matriz estructurada en torno a seis focos de comprensión: fecha del informe, títulos-temáticas, objetivos, perspectiva teórica, opción metodológica y sujetos fuentes de información.
4. *Análisis e interpretación:* haciendo uso del programa Atlas Ti se dispuso la información, se construyeron los datos y se realizó el posterior proceso de codificación axial que permitió finalmente configurar las regiones investigativas en educación y pedagogía, tomando como base los seis focos de comprensión definidos inicialmente. De manera complementaria, se calcularon en términos porcentuales las relevancias en cada una de las regiones investigativas identificadas, las cuales fueron presentadas en gráficas.
5. *Presentación de resultados:* cada uno de los cinco equipos de trabajo presentó el informe de resultados de su respectiva zona, en el que están incluidos los resultados de cada uno de los programas de maestría o doctorado revisados y con base en estos insumos se elaboró el informe final del país.

Tal como se refleja en la descripción metodológica de la investigación, en ella se combinan la representatividad estadística, como rasgo matematizable de-

rivado del acercamiento cuantitativo al fenómeno estudiado, y la invención, la creatividad y la obturación de lo rutinario para que emerja lo inesperado en la aproximación comprensiva a esta experiencia investigativa de 10 años. De esta manera, la cantidad precisada en el dato porcentual y la cualidad expandida en el lenguaje aportan mutuamente a la comprensión de la complejidad multidimensional de la realidad social y a la creación de los espacios de configuración o instancias de sentido, que implica un ejercicio investigativo como éste.

Sin duda, es importante acceder a los datos respecto al número de tesis que han ido configurando cada una de las regiones investigativas y la proporción que eso representa frente al territorio de búsqueda previamente definido, pero esto se hace mucho más significativo cuando gracias al lenguaje es posible comprender lo que sucede en la intersección entre el mundo del texto, en este caso, las tesis como traducción de realidades sociales particulares, y el mundo de los intérpretes o traductores, es decir, los estudiantes de los programas de posgrado analizados, porque es precisamente allí donde, según Ricoeur, se instala la esperanza poética de toda comprensión, entendiéndolo por ello, el encuentro de nuevas y mejores maneras de ser, estar y relacionarse y/o de ver en el mundo más potencial que carencia.

En este sentido, si "comprender lo que alguien dice es, ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias" (Gadamer, 1998:147), la interacción entre el propio horizonte y aquel del cual el texto es portador, se constituye en una gran posibilidad que el ejercicio investigativo tiene reservada para el intérprete porque "la interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no disponen, sino en el cual y por el cual son dispuestos" (Vattimo, 1991:61).

Consecuente con los lineamientos metodológicos generales del proyecto macro "Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa en el periodo 2000-2010", se realizó el estudio acerca de las Regiones investigativas en educación y pedagogía en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, ofrecido en Medellín, que para efectos de ubicación y comprensión en este artículo se ha denominado estudio meso, cuyo corpus documental estuvo integrado por 101 tesis y sus resultados generales serán difundidos a través del artículo "Paisajes de la investigación. Posibilidades y opacidades de la investigación en

la Maestría en Educación y Desarrollo Humano 2000-2010", que circulará en revista académica.

Finalmente, es importante aclarar que por efectos de relevancia y significatividad tanto para el Programa de Maestría como para las instituciones oferentes del mismo, siguiendo la misma lógica de los estudios macro y meso, se desarrolló un componente micro que abordó la producción investigativa en niñez en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, cuyos resultados se presentan de manera detallada en este artículo.

CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA

Colombia es uno de los países con mayor desigualdad en el continente y América Latina, es la población más desigual del mundo; evidencia de ello es el incremento del Gini –medida que indica la desigualdad de los ingresos, correspondiendo 0 a la igualdad absoluta y 1 a la desigualdad absoluta– que de 0,58 registrado en 2005 pasó a 0,59 según los cálculos de la MESEP.⁴

Así mismo, la MESEP, luego de dos años –2006 y 2007– de vacío estadístico sobre el tema de la pobreza, estableció que entre 2005 y 2008 hubo una reducción de la pobreza de 50,3% a 46%, mientras que la indigencia o pobreza absoluta aumentó en ese mismo periodo de 15,7% a 17,8%. En las trece cabeceras consultadas, la pobreza disminuyó de 44,7% a 39,8% y en el resto del país bajó sólo dos puntos al pasar de 67% a 65,2 %. Por su parte, la indigencia en cabeceras subió de 11,8% a 13,1% y en el resto del país tuvo un crecimiento de 27,4% a 32,6%. Esto quiere decir que al menos ocho millones de colombianos viven en la indigencia y otros 20 millones son pobres.

En Colombia se considera una familia en condiciones de pobreza cuando, estando constituida por cuatro personas, tiene ingresos inferiores a un millón cien mil pesos mensuales (\$1' 100.000 pesos colombianos o USD 611 aproximadamente). La condición de indigencia (pobreza extrema) hace referencia a las familias

⁴ Hasta 2008, América Latina y el Caribe tuvo un desempeño económico propicio, acumulando seis años de expansión continua. Todos los países de la región registraron un incremento neto del PIB *per cápita*, aunque en magnitudes diversas. Este crecimiento económico se produjo en un contexto externo favorable. Además de la expansión de la economía mundial y la liquidez disponible en los mercados internacionales, el acelerado proceso de industrialización de algunos países en desarrollo de Asia, particularmente China y la India, originó un incremento de la demanda y, en consecuencia, de los volúmenes de exportaciones de la región, así como una mejora de los términos del intercambio (CEPAL, 2008).

cuyos ingresos no ascienden a 450 mil pesos (\$ 450.000 o USD 247) para comprar una canasta básica de alimentos para cuatro personas. Debe advertirse que la medición de la pobreza en Colombia ha dependido exclusivamente de la carencia de ingresos, sólo recientemente se han incorporado otros indicadores que permiten valorar el bienestar y la calidad de vida de las personas y de las comunidades⁵ y, además, aportan información relevante para la formulación, puesta en marcha y seguimiento de políticas públicas.

De acuerdo con los indicadores, se nota una leve mejoría en el país en términos de disminución de la pobreza, debido a que durante cuatro años el crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) fue en promedio del 5% y otros, como el ex director del Departamento de Planeación Nacional-DPN, Esteban Piedrahita, se la atribuye al programa Familias en Acción, el cual atiende a las personas más pobres del país, y a la reducción reciente de los precios de los alimentos. Sin embargo, la curva de descenso de la indigencia no ha sido sostenida. La reducción más drástica en pobreza e indigencia se dio entre 2002 y 2005 (16 familias de cada 100), pero después de ese año se incrementó de nuevo hasta 2008 (18 familias de cada 100).⁶

⁵ En el estudio se muestran datos relativos a la pobreza infantil sobre la base de dos grandes tradiciones metodológicas: métodos indirectos, representados en este caso por la medición de la pobreza según ingresos y métodos directos, cuya versión más habitual ha sido la de las necesidades básicas insatisfechas (NBI). El indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas es a veces calificado como una medida alternativa de pobreza; éste considera como pobre a aquellos hogares o personas que tengan insatisfecha, al menos, en una de las cinco necesidades definidas como básicas (pobreza por NBI) y como en miseria a aquellos hogares o personas que tengan al menos dos necesidades insatisfechas (miseria por NBI). Cada de estas cinco necesidades se consideran como insatisfechas bajo los siguientes criterios: vivienda inadecuada (vivienda con piso de tierra o material precario en las paredes), vivienda sin servicios (hogar sin agua por acueducto o en áreas urbanas, sin conexión a alcantarillado o pozo séptico), hacinamiento crítico (número de personas por cuarto superior a tres), inasistencia escolar (hogar con niños de siete a 11 años que no asisten a la escuela), y alta dependencia económica (hogar con más de tres personas por miembro ocupado y cuyo jefe tenga, como máximo, tres años de educación primaria aprobados). En el estudio mencionado también se recurrió al enfoque de derechos realizado por UNICEF, que con investigadores de la Universidad de Bristol y de la London School of Economics hicieron una de las primeras estimaciones científicas de la pobreza infantil en los países en desarrollo (Grupo de Expertos sobre Estadísticas de Pobreza, 2007). En este estudio se enumeró una lista de derechos esenciales para promover el bienestar de los niños, a partir del cual definieron diversos umbrales de privación para operacionalizar la medición de la pobreza infantil. Este conjunto de indicadores tiene como base los derechos de los niños asociados a la nutrición adecuada, agua potable, servicios sanitarios aceptables, salud, vivienda, educación e información.

⁶ Esta idea está inspirada en la propuesta de ciudadanía mestizas planteada por la profesora María Teresa Uribe de Hincapié. Ella plantea esta categoría como una manera de reconocer las distintas trayectorias hacia la construcción de ciudadanía heterogéneas y plurales.

Las críticas respecto de las cifras "optimistas" (y a veces ingenuas) frente a la superación de la pobreza no se hacen esperar. En este sentido, Jorge Iván González –economista, director del Centro de Investigación para el Desarrollo (CID) de la Universidad Nacional y miembro de la Misión para el Empalme de las Series de Empleo, Pobreza y Desigualdad (MESEP)– afirma que "las cifras de pobreza entre 2002 y 2008 muestran una caída al 46%. Eso se llama trampa de pobreza porque hay 20 millones de personas por debajo de la línea de pobreza y dados los altísimos crecimientos que ha tenido el país, sobre todo en 2007, con el aumento de los precios del petróleo, del carbón y con la propaganda que ha hecho el gobierno sobre las bondades de la política pública, uno esperaría que Colombia saliera de la trampa de pobreza. Sin embargo, no bajamos de 40% porque los modelos de desarrollo que tenemos no logran romper esa trampa. Aunque hay disminución de los niveles, todavía estamos muy lejos de superar realmente los límites estructurales de la pobreza" (entrevista a Jorge Iván González, 2009).

La situación es bastante preocupante sobre todo si se tiene en cuenta que la pobreza, más que la carencia de satisfactores básicos que garanticen la supervivencia, está asociada a la carencia de satisfactores esenciales que permitan la participación de las personas en la vida social (López Arellano, 2009:7), o dicho de otro modo, más que una privación en sí misma, es un patrón de privaciones derivado de la violación de derechos humanos de carácter económico, social, político y cultural, sin los cuales no se garantiza la dignidad humana ni la posibilidad de participar en la construcción de un proyecto de vida común, sustentado en principios de justicia y equidad social.

A propósito de esta discusión, el Primer Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010 titulado *Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad* –de aquí en adelante IRDHALC– hace visible un requerimiento histórico inaplazable: romper la desigualdad desde la transmisión intergeneracional; ruptura que sólo puede ser posible si se actúa sobre el futuro, con base en políticas y acciones sociales que se emprendan en el presente, sustentadas en el concepto de libertad efectiva o conjunto de opciones disponibles para los individuos en términos de sus posibilidades de "ser" o "hacer". En este sentido, para que "las opciones efectivamente se amplíen no basta con garantizar el acceso a un determinado bien, sino que es preciso que se cumplan otras condiciones. Es indispensable que el individuo pueda transformar el acceso a ese bien concreto en todos aquellos funcionamientos que ampliarían su espacio de libertad efectiva" (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010:17).

El problema persiste pese a que ha sido ampliamente estudiado por la CEPAL, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y por diferentes grupos académicos de universidades y centros especializados, cuyo trabajo ha dado pistas para el diseño de políticas públicas tendientes a reducir la reproducción de la pobreza por la cadena de eslabones conocidos entre los que se destacan: bajos ingresos y escaso capital educativo en el hogar, embarazo adolescente y desnutrición durante la gestación, mortalidad materna, bebés nacidos con bajo peso, lactancia materna insuficiente, desnutrición y mortalidad infantil, falta de estimulación temprana, daños biológicos irreversibles en etapas tempranas del desarrollo, pocas oportunidades de acceso a la vacunación contra enfermedades prevenibles y curables (tétano neonatal, sarampión), a lo que Acevedo Vogl agrega la "escasez de recursos del hogar y al bajo nivel de instrucción de las madres [padres y madres], hacinamiento en el hogar, falta de preparación para la escuela, bajo rendimiento y repetición en los primeros años de la enseñanza, deserción escolar, inserción precaria en el mercado laboral, que reproducen el ciclo de pobreza y exclusión en la generación siguiente" (2008) y limitan la movilidad social intergeneracional y el logro de la vida digna que estiman las personas y las poblaciones.

Adicional a lo anterior, existen algunos factores del contexto que junto con la heterogeneidad del acceso a oportunidades y los precarios espacios de elección efectiva que se reproducen a nivel sistémico inciden en la generación de metas y en el nivel de autonomía requerido por las personas para alcanzar los objetivos que estiman y valoran para la concreción de su proyecto vital, siendo precisamente los niños y las niñas los más afectados por dichas condiciones sociales en tanto no estimulan las libertades y se restringen las posibilidades o alternativas de elección. En este sentido, más que una cuestión de ingresos, se hace necesario incrementar las capacidades de padres, madres y adultos significativos en general, por la influencia que ello tiene en el desarrollo del capital humano de sus hijos e hijas, así como en los niveles de desarrollo que éstos podrán alcanzar durante su vida adulta.

A este esbozo de las condiciones adversas para el desarrollo y promoción de los niños y las niñas en la región y el país contribuye el informe titulado *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe* presentado por la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL– y la Oficina Regional de la UNICEF en América Latina y el Caribe en el que se asegura que casi la mitad de los niños de la región

son pobres,⁷ ya sea en forma moderada o extrema, como resultado de un déficit en el ejercicio de algunos de sus derechos. Según este estudio, una cifra cercana al 14% de los niños colombianos se encuentra en pobreza extrema porque lo más característico es la pobreza intermedia.

Dentro de esta consideración de factores inhibidores del desarrollo aparecen de manera relevante el trabajo infantil, pues según cifras del Departamento Nacional de Estadística (DANE), el número de niños trabajadores en el año 2009 en Colombia fue de 1'050.147; el abuso sexual con 18 mil casos denunciados el año pasado en el país, según la Fundación Red de Sanción Social contra el Abuso Sexual Infantil, aunque la cifra puede ser mayor porque muchos no son informados a las autoridades. Además, se estima que los niños y niñas en manos de grupos armados ilegales en Colombia podrían llegar a 8 mil y eventualmente a 11 mil (ONU, 2009:4).

Adicionalmente, el informe presentado por Human Rights Watch titulado *Aprenderás a llorar. Niños combatientes en Colombia*, expone que al menos uno de cada cuatro combatientes irregulares de la guerra civil colombiana es menor de 18 años; "estos niños, la mayoría de los cuales proceden de familias pobres, combaten en una guerra de adultos. Con frecuencia, los niños combatientes sólo entienden mínimamente la finalidad del conflicto. Luchan contra otros niños con orígenes muy similares a los suyos y con una situación económica y un futuro igualmente gris" (Human Rights Watch, 2004:20).

En el anterior informe se considera que "los niños son un grupo especialmente vulnerable en la guerra triangular entre la guerrilla, los paramilitares y las fuerzas de seguridad gubernamentales. Sus vidas y su bienestar corren peligro aunque no se unan a un grupo armado. La mayoría de las familias colombianas forzosamente desplazadas por la guerra están compuestas por niños y sus madres, que se cuentan por cientos de miles. Los niños se enfrentan a las represalias, la destrucción de sus hogares y el secuestro. En las ciudades de Colombia, las balas perdidas de las guerras callejeras entre guerrilleros y paramilitares y las operaciones militares de limpieza cobran las vidas de docenas de niños, incluso cuando permanecen dentro de sus casas" (2004:23).

⁷ Esta correspondencia se puede constatar en algunos estudios realizados por Humberto Maturana en Chile, de los cuales se indica que lo que hace a un ciudadano es la capacidad, en compañía de otros, de crear o re-crear el orden social que él o ella quieren vivir, aceptar, proteger y fortalecer, cosa que es posible y además necesaria para ser legitimados en su totalidad en cada instante y no como seres en tránsito hacia la vida adulta (citado por Roldán, 2005:19).

◇ RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

"Ver a un niño es ver la posibilidad, ver a alguien en el proceso de llegar a ser"

Max van Manen (1998)

Asociar el niño o la niña con posibilidad, como lo hace Manen, es indicio importante de una apuesta ética y política cuyo trasfondo no es otra cosa que el reconocimiento de la presencia actuante de otros seres que, igual que los adultos, ya son pero no por ello dejan de ser proyecto, potencia y capacidad de despliegue. Ver así, da cuenta de un acto consciente y comprometido en el que se conjugan reconocimiento y responsabilidad, confianza y solidaridad, apuesta y libertad, o dicho de otra manera, sólo se ve así cuando se logra comprender que el niño y la niña son capaces de inventarse, de construirse, de llegar a ser (Mèlich, 2002:44), pero eso no sucede en solitario, para ello se requieren condiciones sociales e institucionales derivadas de la implementación de políticas públicas adecuadas y de la participación adulta responsable, estimulante, acogedora y acompañante, que les permitan abrazar la posibilidad del cambio y la transformación.

Desde el anterior punto de enunciación han sido vistos los niños y las niñas, en tanto actores fuente de información, en los trabajos de investigación del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano ofrecido en convenio por la Universidad de Manizales y CINDE en Medellín. Cabe resaltar que en el grupo poblacional constituido por niños y niñas, en sus diferentes roles y situaciones: estudiantes, hijos, desescolarizados, en situación de vulnerabilidad social, entre otros, se ha concentrado 55% de la experiencia investigativa del programa en los 10 años que comprende este estudio.

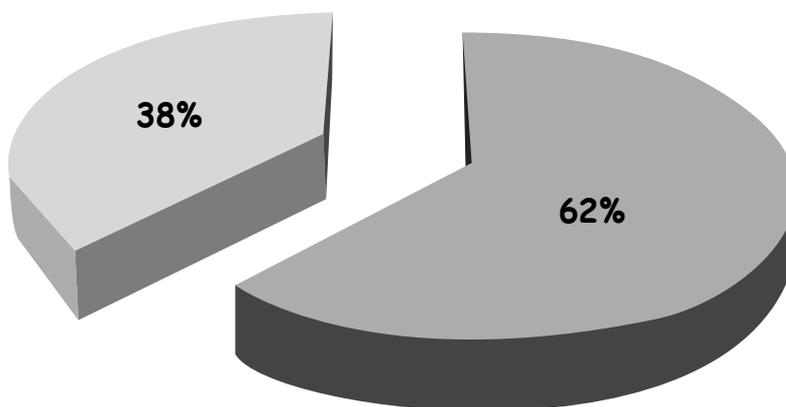
Esta focalización del interés investigativo en la niñez obedece a varias razones: primero, por el compromiso social que tiene el programa con la transformación de las condiciones de vida de los niños, las niñas y los/as jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad social. Estos hechos encuentran resonancia en la amplia y extensa trayectoria que tiene el CINDE, institución que

por más de 34 años ha trabajado en pro de la niñez y la juventud colombiana y latinoamericana. Segundo, muchos de los/as participantes del programa están vinculados a instituciones educativas o de carácter social que tienen a los niños y a las niñas como su principal centro de atención. Tercero, son ellos/as uno de los grupos más vulnerables: el hambre, la desnutrición, las pocas posibilidades de acceso a la educación, la temprana vinculación al mundo laboral de carácter informal, el maltrato y la violencia sexual, entre otros problemas, afectan con mayor fuerza a los niños y a las niñas.

Para efectos de este artículo se ha hecho lectura del foco de comprensión denominado "Títulos-Temáticas" desde el que se pretende afirmar la búsqueda de alternativas comprensivas de la niñez en un contexto social como el colombiano, a partir de la configuración de dos regiones investigativas consideradas en el estudio macro nacional, alrededor de las cuales se construye conocimiento en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano: educación y desarrollo humano con 62% y problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos con 38%, tal como lo muestra la gráfica 1.

Gráfica 1. Temáticas de la investigación sobre niñez

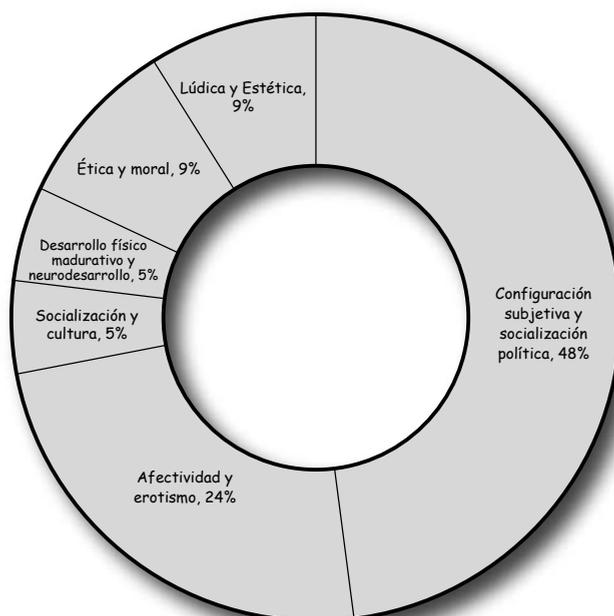
- Problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos
- Educación y desarrollo humano



CONFIGURACIÓN DE LA REGIÓN INVESTIGATIVA EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO: UN COMPROMISO CON LA NIÑEZ COLOMBIANA

La concentración de la producción investigativa en Educación y Desarrollo Humano en relación a la niñez corresponde a la premisa de que *toda educación es para el desarrollo humano y el desarrollo humano se despliega en el escenario de la educación*, que sustenta el Programa de Maestría y constituye uno de los componentes diferenciadores de otras ofertas de formación posgraduada en la ciudad y el país. En este sentido, la producción de conocimiento se da desde la convergencia de múltiples disciplinas en un horizonte de trasdisciplinariedad, ubicando de esta manera la educación y el desarrollo humano como campos de mayor potencial y complejidad lo cual resulta más consecuente cuando se tiene la responsabilidad de comprender la multidimensionalidad del ser humano y facilitar el despliegue de sus potencialidades.

Gráfica 2. Educación y desarrollo humano con eje en niñez



Ahora bien, al mirar con más detenimiento las subregiones que se revelan en la región investigativa "Educación y Desarrollo Humano" de los niños y las niñas, la gráfica 2 muestra que 48% de la producción de conocimiento corresponde a configuración subjetiva y socialización política, 24% a afectividad y erotismo, 9% a lúdica y estética, 9% a ética y moral, 5% a socialización y la cultura, y 5% restante a desarrollo físico madurativo y neurodesarrollo.

La relevancia investigativa en la subregión resalta la "configuración subjetiva y socialización política", en la que aparecen categorías como: subjetividad, subjetividad política, socialización política, participación infantil, ciudadanía política, ciudadanía infantil e identidad ciudadana. Es la expresión de un campo de conocimiento que cuenta con una amplia trayectoria investigativa en el CINDE, en el que se concibe el desarrollo humano como la constitución del sujeto y a éste como "un ser creador de sentido y de cambio e igualmente de relaciones sociales e instituciones políticas" (Touraine, 2000:90), o dicho de otra manera, un ser posicionado histórica, social, política y culturalmente, con conciencia de sí y del mundo, y con capacidad para transformar/se en cuanto proyecto individual y colectivo.

A partir de la experiencia investigativa en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, se ha ido configurando un marco general de comprensión de la socialización, entendida en este caso como el proceso mediante el cual los niños y las niñas internalizan y construyen la realidad (Berger y Luckman, 2003), la misma que se refleja en la configuración de significados, sentidos, patrones de valor cultural, instituciones, apuestas y prácticas a través de las cuales se van constituyendo como seres humanos únicos, irrepetibles, diferentes, singulares (subjetividad) y a la vez comunes, pertenecientes a grupos de referencia e iguales en dignidad (identidad) en su interacción con pares y adultos significativos en un mundo de permanentes comienzos.

A lo largo de estos 10 años de experiencia investigativa se nota la apuesta permanente por adjetivar como políticos los procesos de socialización de niños y niñas, lo que implica haber aceptado que "la política es la actividad a través de la cual los grupos humanos toman decisiones colectivas" (Águila, 2000:21), producto del diálogo y la deliberación en condiciones de reconocimiento y simetría, "en espacios de visibilidad en los que puedan ser vistos y oídos y revelar mediante la palabra y la acción realmente quiénes son" (Arendt, 2001:21), o dicho de otro modo, es el proceso mediante el cual los niños y las niñas se auto-reconocen y son reconocidos como sujetos portadores de discurso y capaces de acción transformadora de ciertos órdenes instituidos que se van objetivando en forma de instituciones y artefactos de la cultura.

De acuerdo con lo anterior, en su proceso de socialización política, el sujeto niño o niña confronta su identidad con otras identidades, individuales y colectivas, las cuales emergen en medio de imposiciones o negociaciones identitarias que las instituciones legitiman. Así, el relato singular del mundo se ve erosionado por la emergencia de otros mundos, hasta entonces desconocidos e imperceptibles, que lo pluralizan. El sujeto adquiere, en este sentido, consciencia de un mundo común pero diversificado en maneras particulares de apropiación, lo cual se puede entender con el apoyo en el planteamiento de Berger y Luckmann referente a que "los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía. Mi 'aquí' es su 'allí'. Mi 'ahora' no se superpone del todo con el de ellos [...] A pesar de eso, sé que vivo con ellos en un mundo que nos es común" (2003:41).

Se concibe de esta manera el mundo común, como espacio de foro público en el que se descubre y fortalece la vocación política. Lo común, y en consecuencia público, del mundo humano, no es un asunto inherente a los escenarios cotidianos de interacción o algo que se les otorgue por ley, "ésta es una adjetivación de su dinámica, que ellos mismos van construyendo y fortaleciendo en la medida en que posibilitan y favorecen la aparición de los niños y las niñas como actores sociales en la tramitación democrática de los asuntos cotidianos asociados a sus experiencias vitales, que una vez puestos en escena, como tema de deliberación y controversia, pasan a ser objeto de foro público y en consecuencia, materia de interés dentro del debate político por parte de quienes en ellos interactúan y por ellos pasan" (Roldán, 2005:61).

De acuerdo con lo anterior, la socialización política involucra procesos tanto de constitución del sujeto como de constitución subjetiva del mundo porque en la medida en que el sujeto se descubre y autoproduce, de manera permanente en relación e interdependencia con otros, como "sujeto poseedor de un yo que no anula el *nosotros*" (Vargas Guillén, 2007:34), también aporta a la resignificación de la cultura en tanto abre la posibilidad de la natalidad en la que la vida se transforma. Se entiende por cultura, con apoyo en Clifford Geertz, el tejido simbólico, la urdimbre de significaciones, que se crea, se interpreta y se transforma en el ámbito de lo público. En tanto tejido simbólico, la cultura cohesiona grupos humanos hasta llegar a distinguirlos de otros/as, así como también permite distinguir entre subjetividades pertenecientes a un mismo grupo social. En tanto texto público, la cultura es creación humana y creadora de lo humano y su discurrir es eminentemente comunicativo.

Tal como se había anunciado, en esta experiencia investigativa del Programa de Maestría, también se configura el concepto de ciudadanía infantil, lo

cual es relevante y significativo no sólo por tratarse de un asunto complejo, escasamente abordado y que cuenta con poca bibliografía de apoyo sino también por las características del contexto colombiano, en el que parecen haber ganado mayor legitimidad social variadas expresiones que indicarían un "vacío ético" (Alvarado *et al.*, 2007) que tiene consecuencias, entre otros fenómenos, en la invisibilidad cada vez más alarmante de la mujer y de los niños y las niñas como actores sociales con capacidad de transformar/se.

En la experiencia investigativa a la que se refiere este texto, la concepción homogénea, regular e inalterable de la ciudadanía ha sido cuestionada. Ahora surgen y se legitiman alternativas que invitan al reconocimiento de la emergencia de ciudadanías mestizas (Uribe de Hincapié, 1998),⁸ que se configuran en medio de las tensiones y de las resistencias cotidianas que rechazan la homogenización como opción comprensiva del ser, hacer y sentir políticos. Estas ciudadanías están "atravesadas por diferentes sistemas de pertenencia y diversas identidades, que ponen en medio de las relaciones entre el Estado y los individuos una gama amplia de tradiciones, orígenes y trayectorias reivindicadas como legítimas; es decir, esas nuevas ciudadanías han implicado la puesta en marcha de una necesaria reinención de los sujetos sociales de la política" (García Duarte y Serna Dimas, 2002:37).

Como bien lo han señalado diferentes autores, el concepto de ciudadanía no es un concepto ahistórico, descontextualizado e incontestable. Para Bárcena, por ejemplo, los diferentes usos del término de ciudadanía se pueden reagrupar de acuerdo con dos categorías conceptuales básicas. Por un lado, se define la ciudadanía "mediante la atribución de un conjunto de rasgos y características, que en su conjunto toman como punto de referencia el marco jurídico-normativo de un Estado concreto. Desde este punto de vista, se refiere a la 'ciudadanía legal', es decir, corresponde a un estatus o título que se otorga al conjunto de individuos de una nación específica" (Bárcena, 1997). Por el otro lado, está el concepto de ciudadanía que se expresa como un "sentimiento común de pertenencia que no puede establecerse mediante leyes y en el que la cultura desempeña una función imprescindible" (Bárcena, 1997). De esto, se deduce que "es indispensable pasar de la ciudadanía como un estatus que se adquiere a determinada edad -18 años- y que conlleva una serie de derechos y

⁸ Esta idea está inspirada en la propuesta de ciudadanías mestizas planteada por la profesora María Teresa Uribe de Hincapié. Ella plantea esta categoría como una manera de reconocer las distintas trayectorias hacia la construcción de ciudadanías heterogéneas y plurales.

deberes como el de elegir y ser elegido, a una idea de que las nuevas ciudadanas se construyen mucho antes en el ejercicio de relacionarse con los demás en diferentes planos (social, político, económico, educativo)" (Quiroz Posada y Arango Correa, 2006:34).

En suma, la huella investigativa deja entrever apuestas reivindicatorias y plurales que hablan de identidades políticas variadas desde las que "[...] puede pensarse en la ciudadanía como un concepto que jamás debería perder su naturaleza esencialmente contestable. Y una manera de lograrlo es repensarla como un espacio de memorias y luchas donde las identidades colectivas juegan un papel principal. Se trata de un espacio en el que los ciudadanos decodifican determinados lenguajes y prácticas, un espacio de memoria dotado de determinados simbolismos (como la constitución), signos (tradiciones de derechos), ritos (celebraciones nacionales), mitos (unidad nacional) e instancias de rememoración (celebraciones). Vista así, la ciudadanía es una empresa hermenéutica, la práctica de una realidad textual y narrativa, una forma de discurso y tradición y por ello de memoria y rememoración crítica" (Bárcena, 1997:150).

Llegados a este punto, se estima conveniente retomar el interés por discutir la categoría de ciudadanía infantil, enunciada en párrafos anteriores. La ciudadanía, a juicio de Cussiánoch, es una manera de entender las relaciones sociales en igualdad y libertad, no determinadas o condicionadas por el sometimiento o la dependencia, y que se va configurando no sólo dentro de coordenadas históricas complejas, sino en tejidos culturales variantes (Cussiánoch, 2005).

De modo especial, y teniendo en cuenta las propuestas de Lansdown (2005) y Hart (2004), la ciudadanía infantil está directamente ligada a la participación que logran los niños y las niñas en el ámbito público. Allí se hace indispensable la comunicación como una posibilidad de convocatoria y de interrelación que permite dar voz y lugar al niño y a la niña para fortalecer su propia identidad y ratificar su pertenencia a la comunidad que los recibe y acoge. Sin embargo, la participación no es solamente un medio que sirve a los niños y a las niñas para efectuar cambios, sino que les brinda a ellos y a ellas la oportunidad para iniciar la construcción de su autonomía e independencia, además de aumentar su competencia social y capacidad de adaptación. Aunque no debe esperarse que los niños ejecuten tareas o carguen con responsabilidades superiores a sus capacidades, sí tienen el derecho de asumir responsabilidades para las cuales cuenten con la competencia necesaria (Lansdown, 2005:42).

Así pues, la ciudadanía infantil implicaría la reivindicación de la presencia de los niños y las niñas por las vías del reconocimiento de sus derechos

sociales y culturales, por lo cual se hace preciso garantizar la existencia de todas aquellas condiciones sociales que favorezcan el desarrollo, protección y bienestar de ellos/as como ciudadanos/as. En este sentido, deben tenerse en cuenta algunas condiciones fundamentales que contribuyen al fortalecimiento de la capacidad discursiva y de acción de los niños y las niñas en diversos escenarios de cara a su configuración como ciudadanos.

En lo que concierne al campo de la afectividad y el erotismo, las categorías que emergen como objeto de mayor interés en los trabajos de investigación, son las de vínculo afectivo, sexualidad femenina y paternidad. En relación con el vínculo, las investigaciones sobre niñez siguen enfatizando la importancia de las relaciones afectivas en los procesos de formación y desarrollo (en todas sus dimensiones) de los niños y las niñas.

Las relaciones afectivas que establezcan los niños y las niñas serán fundamentales para proporcionarles una base emocional segura a lo largo de sus vidas. A este respecto, apunta Bowlby que "los seres humanos de todas las edades son más felices y pueden desarrollar mejor sus capacidades cuando piensan que, tras ellos, hay una o más personas dignas de confianza que acudirán en su ayuda si surgen dificultades" (2006:128).

De modo particular, la formación del vínculo afectivo entre los niños y los padres (o adultos significativos), implica el reconocimiento de dos conjuntos de influencias, de acuerdo con Bowlby. La primera, *de las influencias externas o ambientales*, "se refiere a la presencia o ausencia, parcial o total, de una figura digna de confianza, capaz de proporcionar la clase de base segura requerida en cada etapa del ciclo vital, y dispuesta a proporcionarla" (2006:129). La segunda influencia, denominada *interna u organísmica*, "se refiere a la capacidad o incapacidad relativas de un individuo para, primero, reconocer cuando otra persona es digna de confianza y está además dispuesta a proporcionar una base y, segundo, una vez reconocida dicha persona, colaborar con ella de modo que se inicie y se mantenga una relación mutuamente gratificante" (2006:129).

En la relación afectiva se expresa la posibilidad de reconocer que hay *alguien* que requiere de ayuda, o que, al menos, necesita saber que puede contar con otra persona, y *otro alguien* que está en condiciones de ofrecerle esa base segura. En este intercambio recíproco de afecto, las personas se reconocen en su capacidad para confiar en otros y saber quiénes son los adecuados para ello con el fin de iniciar y mantener una relación mutuamente gratificante.

De la intensidad de estos intercambios afectivos dependerá, en gran parte, la configuración de una autoconfianza bien fundamentada. Esta autoconfianza

es, por lo general, "producto de un lento y libre crecimiento desde la infancia a la madurez, durante el cual y a través de una interacción con otras personas dignas de confianza y animadoras, una persona aprende cómo combinar la confianza en los demás con la confianza en sí mismo" (2006:152). En efecto, actividades como el juego, la lectura, entre otras, contribuyen al fortalecimiento de estas relaciones entre los niños y los padres (o adultos significativos).

Tal como puede apreciarse, la confianza es un componente fundamental para la construcción del vínculo afectivo. ¿Qué significa confiar en estas circunstancias?, Ricoeur relaciona la confianza con la atestación como "creer en" (2003:35). La atestación se presenta entonces como una especie de creencia inscrita en la gramática del "creo que"; sin embargo, va más allá de esto al *creer en* la palabra de otro, del testigo, por lo que etimológicamente se aproxima a la idea de testimonio. Así que *creer en* la palabra del otro significa darle *crédito* mediante la *confianza* en el otro desde el decir, desde el hacer y desde la posibilidad de dar respuesta a la pregunta ¿Puedo contar contigo? Esta pregunta invoca la presencia desde la seguridad de saber que el otro está ahí. A bien decir de Ricoeur, "esta confianza será, alternativamente, confianza en el poder de decir, en el poder de hacer, en el poder de reconocerse personaje de narración y, finalmente, en el poder de responder a la acusación con el acusativo: ¡heme aquí!, según expresión del gusto de Lévinas" (Ricoeur, 2003:36). Se *cree en* y, por lo tanto, se *confía en* el otro en tanto se sabe que podemos contar con él/ella.

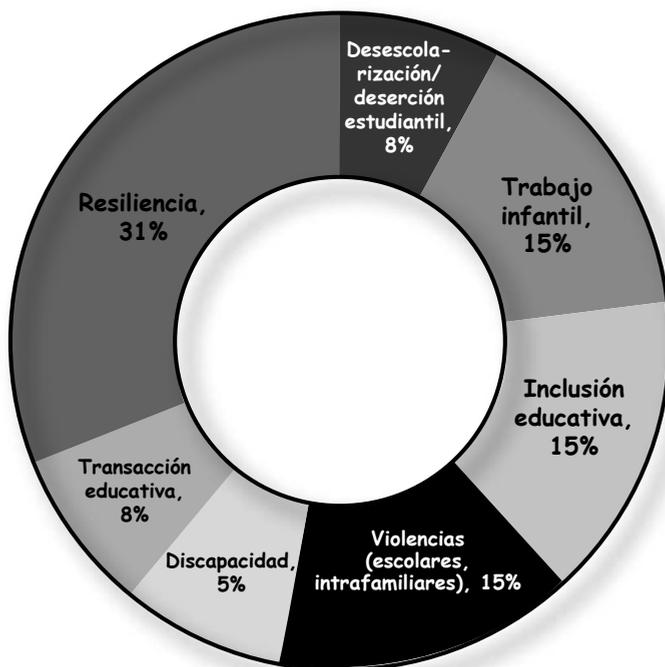
Desde esta perspectiva, la confianza es fundamental en el proceso de configuración del sí mismo, tal como lo afirma no sólo Bowlby (2006), sino también Ricoeur (2003) cuando plantea que el "mantenimiento de sí" es la manera que tiene una persona para comportarse de modo que otro pueda contar con ella. Hay alguien que cuenta conmigo, por lo que también soy responsable de mis acciones ante el otro. Siguiendo a Ricoeur, el término responsabilidad reúne estas dos significaciones "añadiéndoles la idea de una respuesta a la pregunta: '¿dónde estás?', planteada por el otro que me solicita. Esta respuesta es: 'heme aquí'. Respuesta que dice del mantenimiento de sí" (2003:168).

Con todo, queremos enfatizar la confianza como responsabilidad no sólo de quien *cree en* la palabra del otro, sino de aquel que responde a la pregunta ¿dónde estás?, y es que los niños y las niñas "no están ahí principalmente para nosotros. Somos nosotros quienes estamos ahí principalmente para ellos. Y, sin embargo, nos llegan con un don: el don de experimentar lo posible. Son niños porque están en el proceso de llegar a ser. Experimentan la vida como posibilidad" (Manen, 2004).

CONFIGURACIÓN DE LA REGIÓN INVESTIGATIVA PROBLEMAS SOCIALES, EDUCATIVOS Y CULTURALES CONTEMPORÁNEOS: UN RECONOCIMIENTO DE LAS CONDICIONES SOCIALES DE EXPANSIÓN

La concentración en la Región investigativa *Problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos* confirma el compromiso del Programa y sus participantes por convertir la investigación en una herramienta de utilidad pública, que facilite la aproximación comprensiva a las condiciones y factores que inhiben u obstaculizan la expansión de las libertades requeridas, para que los niños y las niñas pueden configurar su subjetividad y desarrollar sus potencialidades, a la vez que viabilice la construcción de alternativas para resolver las situaciones de crisis características del mundo contemporáneo con sus especificidades en el contexto colombiano.

Gráfica 3. Problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos con eje en la niñez



En cuanto a los problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos, 31% corresponde a la resiliencia, 15% con el trabajo infantil, 15% con la inclusión educativa/inclusión social, 15% con las violencias (esencialmente escolares e intrafamiliares), 8% con la discapacidad, 8% con la transición educativa, y 8% con el desescolarización/deserción estudiantil.

Los temas que se hacen visibles en esta región se concentran en la resiliencia en cuanto se reconoce la *capacidad* de los niños y de las niñas para recuperarse y sobreponerse ante condiciones adversas. No queda duda que ellos y ellas están expuestos permanentemente a situaciones que pueden poner en riesgo la concreción de sus proyectos vitales, no obstante, la cuestión de la resiliencia va más allá de identificar el *estar-siendo* del sujeto en la adversidad. En esta experiencia investigativa comienzan a desplegarse otras comprensiones de la subjetividad que se construye en la adversidad, en la aparente nulidad y escasez de oportunidades. De ahí que la resiliencia se comprende como "la conservación, despliegue y desarrollo de las dimensiones humanas en contextos de adversidad, entre los que se destacan la dimensión crítica y la dimensión política que no se subordinan a la sobrevivencia, sino que por el contrario, se transforman en discurso político, en posiciones de denuncia y de acción social transformadora ante el mundo" (Granada Echeverri y Alvarado, 2010:314), en tanto, luchas por el reconocimiento (Honneth, 1997), para ensanchar las fronteras y escuchar las voces de la búsqueda, de la oportunidad y de la capacidad de hacerse y resistirse a lo aparentemente imposible.

Por otro lado, el trabajo infantil concentra la atención de las investigaciones desarrolladas por los/as participantes del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano. De acuerdo con las estadísticas ofrecidas por el Ministerio de la Protección Social y del Comité Interseccional e Interinstitucional para la Prevención del Trabajo Infantil, en la ciudad de Medellín trabajan 60.023 niños entre los cinco y los 17 años; de ellos, el 40% no asiste a la escuela, por lo que se les impide su pleno desarrollo y se les priva de derechos fundamentales como la educación y la salud. Respecto de estas condiciones, las apuestas no son sólo comprensivas en cuanto al fenómeno mismo del trabajo infantil, también buscan desestimularlo para abogar por condiciones sociales, políticas y culturales más dignas y enriquecedoras para los niños y las niñas en pleno reconocimiento de lo que son y de lo que podrían llegar a ser.

◆ CONCLUSIONES

*"La palabra es lo que ha de conquistarse
en la infancia como un devenir hacia.
Cada nacimiento constituye la
posibilidad de surgimiento de un mundo"*

Fernando Bárcena (2004)

A manera de cierre de esta aproximación comprensiva a la experiencia investigativa, quisiéramos resaltar dos aspectos especialmente significativos por su potencial recreador de nuevas prácticas de formación de investigadores sensibles y comprometidos, en cuyos productos de conocimiento se alcanza a traducir su apuesta decidida por la desnaturalización de formas de opresión e inequidad que inhiben o aquietan el agenciamiento de los niños y las niñas, su atención crítica al discurrir cotidiano en medio de las tensiones propias de la interacción humana y su actitud alerta intencionada a despenalizar la contradicción y a revalorizar el conflicto como motor de desarrollo, en tanto, desestabiliza y propicia resignificaciones del sujeto y del mundo a la vez que estimula y favorece el desarrollo de la vocación política, entendiendo que "el sujeto no puede estar consigo mismo sin estar con los demás, y es precisamente en el trato con otros sujetos donde toma conciencia de su propio ser" (Habermas, 2002:189).

APUESTA ÉTICA POR LA INVESTIGACIÓN QUE FORMA Y TRANSFORMA

Sin duda, investigar sobre niñez en contextos matizados por múltiples pobrezas en los que perviven la homogenización y los ideales universales de perfección, como ideas fundacionales de las instituciones y el poder, y que se instalan en mecanismos sociales, culturales y educativos que alienan y subordinan, trae consigo una enorme expectativa frente a la capacidad transformadora y emancipatoria del conocimiento allí producido, en un doble sentido: como aporte a la configuración del sujeto investigador y estímulo a su capacidad de autoproducirse y como factor determinante en la comprensión de la realidad y la consiguiente construcción de alternativas desde las cuales ésta pueda ser transformada positivamente.

El investigador en su actitud de buscar, como una manera de ser y de relacionarse, como una forma de estar en el mundo e irse configurando en fuerte abrazo con la incertidumbre, se atreve a concebir la vida diferente y a asumir el riesgo de poner en cuestión los modos de entender el mundo y las formas de acción en él, sin pretender encontrar la razón última o la verdad perfecta, sin siquiera tener la seguridad de que se ha hecho la pregunta correcta o que sus sospechas siempre le permitirán la comprensión esperada.

Por ello, al buscador y a la buscadora los habita la incertidumbre, el no saber más que el saber, el escuchar más que el hablar, el hablar para preguntar y preguntarse. Porque cuando un investigador o una investigadora que entiende así el pensar, se pone en escena, sabe que la única certeza posible es que habrá otros y otras ahí, interpretando, llenándose también de preguntas e identificando y develando cuestiones antes no vistas pero desde y a partir de las cuales se construyen sentidos.

Concebir la investigación como experiencia formadora es aceptar que "el ser humano se forma *conformando* o *configurando* el sentido del mundo, transmutando el mundo-uno en mundo-vivido, habitado por él. El mundo de la vida, en sí, es *morada*, lugar de despliegue del sentido de humanidad" (Vargas Guillén, 2007:173), es el espacio vital en el que el sujeto investigador se forma, entendiendo por ello el despliegue de sus múltiples potenciales a partir de reiterados procesos de búsqueda, generativos de cambios grandes y pequeños en las manera de pensar, sentir y actuar, que dejen huella en un mundo que también está en movimiento y en permanente proceso de construcción, por eso, cabe decir que formar/se no es otra cosa que transformar/se. Aquí vale la pena aclarar que "la *trans*-formación es, simultáneamente, novedad y persistencia de alguna cosa que ya era. Siempre transformamos desde aquello que ya somos, desde aquello que tenemos. Las transformaciones humanas no son nunca absolutas, porque no *hay nada absoluto en la vida humana*, y si hubiera algo absoluto, sólo podríamos comprenderlo relativamente" (Mèlich, 2002:38).

Desde la anterior perspectiva, se va perfilando una apuesta ética por la investigación que *forma* y *trans-forma*, entendiendo por ello la práctica educativa y social mediante la cual se adquieren y construyen los fundamentos epistemológicos, se desarrollan las habilidades para el uso adecuado de las herramientas metodológicas, que requiere la producción de nuevos conocimientos y especialmente se forma la conciencia crítica que posiciona al investigador como un actor social responsable de "descubrir y potenciar posibilidades de desarrollo humano y social en la relación educación-investigación, pues

como tal no podrá ver el mundo y las realidades que en él se configuran iguales, planas, uncausales, simples y sencillas" (Roldán, 2009:20). Ser investigador, así entendido, es en principio una opción ética por el propio desarrollo y el de los demás, en la que se combinan el *respeto* base del reconocimiento de la diferencia en cuanto a otros mundos de sentido, la *responsabilidad* de aportar a nuevas re-significaciones potenciadoras de lo humano y la *justicia* que abre caminos para la construcción de otro mundo posible en el que quepamos todos (Bustelo, 1998). Así concebida, la formación representa un "devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado, de eso que los clásicos llamaban 'humanidad' o 'ser plenamente humano'" (Larrosa, 2000:12). En la formación uno está dispuesto a salir al encuentro con lo extraño y con lo ajeno, con la incertidumbre de hallarse en medio de la tensión de los sentidos y de los significados construidos para abrirse a la posibilidad de dotarlos y de resignificarlos; de una formación que transforma al sujeto que deviene como acontecimiento de ruptura con lo que siempre parece conducir a lo mismo.

Propósitos investigativos orientados al devenir sujeto niño-niña en contextos de precariedad y crisis

Si bien la aproximación comprensiva al mundo y a los sentidos socialmente construidos por los seres humanos que lo constituyen, lo habitan y comparten en él sus experiencias vitales es un aporte significativo que emerge del ejercicio investigativo, en esta experiencia de producción de conocimiento sobre los niños y las niñas, esto no ha sido punto de llegada sino más bien inicio de nuevas acciones tendientes a la transformación de las condiciones de adversidad en las que se desenvuelve la vida de muchos de ellos y ellas. Esto quiere decir que la comprensión más que detenerse de manera contemplativa en el sentido que sobre el mundo y sus propias acciones construyen los sujetos aportantes de la información y partícipes en la construcción de los datos, que posteriormente develan los investigadores, ha sido ampliada hacia lo que *todavía no se había dicho* o no se había hecho en esos contextos particulares de interpretación.

Es importante resaltar que una vez alcanzada la comprensión de los fenómenos que fueron objeto de investigación, el compromiso social de los investigadores se ve reflejado en propuestas reveladoras del conocimiento construido, que tienen la intención de provocar cambios significativos si se tiene

en cuenta que "lo que se proyecta es el estado de cosas que, según se prevé, deberá provocar la acción. El proyecto es entonces, un ensayo en la fantasía del curso de la acción futura" (Schütz, 2003:147).

Si se asume con Schütz que "por el hecho de ser proyectada, toda acción se refiere a experiencias previas organizadas en lo que podría llamarse el acervo de conocimiento actualmente a mano, que de tal modo es la sedimentación de actos experienciales anteriores, junto con sus generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones. Está a mano, actual o potencialmente recordado o retenido y como tal es la base de todas nuestras protenciones y previsiones" (2003:147), es evidente que el paso por el Programa de Maestría le ha permitido a los participantes acceder a muchos conocimientos y construir otros tantos, que posteriormente se traducen en apuestas de desarrollo, como contribución a un país que demanda de la academia contextualización, creatividad y viabilidad en las alternativas que descubre y proyecta.

Como una forma de aportar frente a lo que todavía *no es o no se ha hecho* con y desde la infancia, la investigación ha venido configurando espacios de comprensión acerca de esta categoría con el propósito de refundamentarla desde el reconocimiento y confluencia de diversas voces, entre ellas las de los propios niños y niñas. Queda así expuesto el reto de dejar de pensar por ellos y ellas o de actuar en su lugar para dedicar mayores esfuerzos a la creación de alternativas que los y las posicionen en su condición de recién llegados a un mundo que, pese a que ya va en curso, se dispone a recibirlos, a acogerlos y a dejarse interpelar para poder celebrar otras natalidades, o a bien decir de la Larrosa:

[...] La infancia no como lo que miramos sino como lo que nos mira y nos interpela. La infancia entendida como lo otro que nace es lo que, al mirarnos, nos pone en cuestión, tanto a lo que nosotros somos como a todas esas imágenes que hemos construido para clasificarla, para excluirla, para protegernos de su presencia incómoda, para atraparla en nuestras instituciones, para someterla a nuestras prácticas y, en el límite, para hacerla como nosotros, es decir, para reducir lo que puede tener de inquietante y de amenazador (2000:16).

◆ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVEDO VOGL, Adolfo José (2008). *La educación y reproducción intergeneracional de la pobreza y las desigualdades*. Extraído el 17 de mayo de 2011 de <http://lista.ccer.org.ni/pipermail/boletincc/2008-September/001448.html>
- ÁGUILA Rafael del, (2000). *La política: el poder y la legitimidad. Manual de ciencia política*. Madrid: Trotta.
- ALVARADO, Sara Victoria, *et al.* (2007). "Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas en sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz". En: Vasco, E. *et al.* comps. *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Universidad de Manizales. CINDE.
- ARENDETT, Hannah (2001). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- BÁRCENA, Fernando (2004). *El delirio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Paidós.
- BÁRCENA, Fernando (1997). *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- BENJAMÍN, Walter (1991). "Sobre el programa de la filosofía venidera". En: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- BOWLBY, John (2006). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- BUSTELO, Eduardo y MINUJIN, Alberto (1998). *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Bogotá: Santillana.
- CEPAL-UNICEF (2010). *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*. Chile: CEPAL.
- Cussianovich, Alejandro (2005). *Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo*. Ponencia. Extraído el 3 de septiembre, 2008 de http://www.crin.org/docs/Perú_Congress_IFEJANT_Alejandro_Cussianovich.doc
- ECHEVERRÍA, María Clara & RINCÓN, Análida (2000). *Ciudad de territorialidades: polémicas de Medellín*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. CEHAP.
- GADAMER, Hans-Georg (1998). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- GADAMER, Hans-Georg (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA DUARTE, Ricardo & SERNA DIMAS, Adrián (2002). *Dimensiones críticas de lo ciudadano: problemas y desafíos para la definición de la ciudadanía en el mundo contemporáneo*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p 283.
- GONZÁLEZ, Jorge Iván (2009). *La trampa de la pobreza*. Entrevista. Extraído el 17 de mayo de 2011 de <http://www.cinep.org.co/node/760>
- GRANADA Echeverry, Patricia & ALVARADO, Sara Victoria (2010). "Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 8(1):311-327.

- HABERMAS, Jurgèn (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.
- HART, Roger (2004). Sección 3. "Las implicaciones de la evolución de las facultades del niño para la realización de sus derechos". En: *La evolución de las facultades del niño*. (2005). Italia. UNICEF: Save de Children. Centro de investigaciones Innocenti.
- HONNETH, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo.
- HUMAN RIGHTS WATCH & UNICEF (2004). *Aprenderás a no llorar. Niños combatientes en Colombia*. Bogotá: Editorial Gente Nueva.
- LANSDOWN, G. (2005a). "¿Me haces caso?" "El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan". *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*, núm. 36. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- LARROSA, Jorge (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- , (2007). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ ARELLANO, Olivia (2009). *Desigualdad, pobreza, inequidad y exclusión. Diferencias conceptuales e implicaciones para las políticas públicas*. Extraído el 6 de mayo de 2011 de <http://www.paho.org/spanish/dpm/shd/hp/hp-xi-taller04-pres-lopez-arellano.pdf>
- LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio (2001) "Aproximaciones al concepto de cultura política". En: Herrera, Martha Cecilia & Díaz, Carlos Jilmar, (comps.) *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza & Janés.
- MANEN, Max van (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- , (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- MÈLICH, Joan-Carles (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Consejo de Seguridad. *Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia*. Extraído el 27 de julio de 2011 de http://www.colombiassh.org/site/IMG/pdf/CARColombia_spanish.pdf
- , Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. San José, C.R.: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- QUIROZ POSADA, Ruth Elena & ARANGO CORREA, Luz Miryam (2006). "La educación en la construcción de nuevas ciudadanías". En: *Revista Uni-pluri/versidad*. Medellín. 6(3): 59-66
- RICOEUR, Paul (2003). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- ROLDÁN, Ofelia (2005). *La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política*. Tesis doctoral. Medellín: Universidad de Manizales y CINDE.

- , (2009). *Darse cuenta para tener en cuenta... al otro y a la otra*. Medellín: Herber.
- SCHÜTZ, Alfred (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- TAMAYO, Alfonso (1999). *La investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- TOURAINÉ, Alain (1999). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la Aldea Global*. México: Fondo de Cultura Económica.
- URIBE DE HINCAPIÉ, María Teresa (1998). Órdenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano. En: *Estudios Políticos*. Medellín. núm. 12:25-46.
- VARGAS GUILLÉN, Germán, et al. (2007). *Formación y subjetividad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- VATTIMO, Gianni (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.

Diálogos sobre la infancia en la Universidad Pedagógica Nacional¹

Rosa María Nashiki Angulo²

Germán Pérez Estrada³

RESUMEN

Se presentan una serie de reflexiones a partir de una consulta infantil en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como un intento para generar condiciones de promoción de la participación de niños y niñas en una institución pública no dedicada a la atención infantil. Se describe la importancia de incluir este tipo de prácticas en un contexto de formación para realmente apropiarse y transformar la cultura adultocéntrica, que obstaculiza el establecimiento de un diálogo verdadero con los niños/as como interlocutores válidos.

Palabras clave: Consulta infantil, participación infantil, cultura adultocéntrica.

ABSTRACT

This work describes the reflections that brought about the implementation of a Consultation to children, who dwell in a national university campus that specializes in teaching and education (Universidad Pedagógica Nacional), while they wait for their parents. Emphasis is made on the importance of including

¹ El presente documento surge de la participación de los autores en el diplomado *Derechos de la infancia y juventud. Políticas de protección para la infancia: maltrato, abandono y tutela*, como parte de los programas de formación e intervención desde un enfoque de derechos organizado por el Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco en cooperación con la Universidad de Valencia, España.

² Docente e Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional y profesora de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México.

³ Docente e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional.

these practices (the promotion of child participation) in the curricula of teachers and professionals who are in contact with children, so that they may be able to reflect and change some cultural assumptions centered on adult's perspectives that conditions and limits the establishment of a dialogue and listening of children's viewpoints and proposals.

Keywords: Children's consultation, child participation, adultocentric culture.

◆ INTRODUCCIÓN

La presente aportación es producto de una serie de reflexiones a partir de la realización de una consulta infantil en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como un intento para generar condiciones de promoción de la participación de niños y niñas en una institución pública no dedicada a la atención infantil. La UPN es una institución pública de educación superior que tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. La presente experiencia se desarrolló en la unidad Ajusco del Distrito Federal la cual se ubica en el sur de la ciudad.

La necesidad de promover una consulta infantil se generó, al observar la presencia constante de los niños/as en diversos espacios de la institución: a partir del medio día se veían niños/as en los pasillos, corriendo en los distintos espacios abiertos y en las áreas de comida y en todos estos lugares se les veía solos/as. Así mismo, se les observó sobre todo en el turno vespertino a las puertas de los salones de clase, sentados/as con libros o cuadernos, esperando a que sus mamás salieran de clase y haciendo lo que pudieran para distraerse y "no molestar", pues algunos profesores habían prohibido su entrada a los salones de clase y no podrían acudir con sus madres mientras ellas estuviesen en clase, pero tampoco podrían hacer ruido en los pasillos, puesto que distraían principalmente la participación del profesor.

Al seguir indagando acerca de las condiciones institucionales que brindarían atención a los niños/as a la universidad ubicamos la biblioteca infantil como un espacio creado para contribuir a la formación de alumnos de educación básica en torno a la apreciación a la lectura y sentido de investigación; como tal, presta un servicio en horario matutino finalizando sus actividades a las 4 de la tarde. Incluye distintas áreas como la de libros infantiles clasificados en te-

mas de interés como terror, aventura, consulta (historia, dinosaurios, naturaleza, entre otros); área lúdica (con juegos de mesa, material de construcción) y de representación artística (como teatrino, títeres, cojines y casita de tela para juego simbólico); espacio artístico con materiales para hacer creaciones y representaciones. Se realizan visitas de escuelas a este espacio y también puede ser utilizada por los niños/as que acuden a la Universidad hasta la hora en que deja de dar servicio, por lo que en el turno vespertino no se tiene acceso a este espacio, horario en el que aumenta la presencia de niños y niñas.

Se reconoció la importancia que tiene el derecho a ser protegidos de los riesgos y peligros que puedan afectar la salud física o mental de los niños/as así como de sentirse resguardados. El hecho de que la Universidad no fuera creada para la atención de los niños/as, incrementaba la probabilidad de que las condiciones institucionales para su permanencia no fueran las apropiadas, y era probable que los niños/as que estaban en condiciones similares a las observadas pudieran estar teniendo un impacto negativo en sus vidas, al sentirse rechazados por algunos profesores o no tener una actividad dirigida mientras esperaban a sus madres. Resultaba inquietante pensar sobre los posibles riesgos que pudieran correr al deambular por los pasillos de la Universidad sin supervisión o acompañamiento de algún adulto, los posibles accidentes que pudieran tener, por la infraestructura de la institución con múltiples desniveles y zonas rocosas y su situación de "invisibilidad" o de "alteridad" al permanecer en espacios "adultos", que podrían colocarlos en situación de vulnerabilidad, al enfrentarse a posibles situaciones difíciles de resolver por los niños.



Foto 1. Instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional

Se decidió entonces realizar una consulta infantil para conocer su experiencia cotidiana en esta institución educativa donde paradójicamente forma adultos para atender y guiar a la infancia, pero que al parecer ignoraba los derechos a la protección de niños y niñas y contrastar los resultados con el punto de vista adulto que generaba preguntas como éstas: ¿Qué hacen niños/as en una universidad? y, ¿qué hace la Universidad para atender o dar respuesta a las necesidades de los niños/as?

◇ FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA CONSULTA INFANTIL

Este proyecto parte del hecho de que en la actualidad se reconoce una creciente transformación de la visión de la infancia. Esta noción pasó de ser una etapa evolutiva enmarcada por su condición de inmadurez física y mental, en la que se requieren de cuidados especiales y la tutoría de un adulto para asegurar su supervivencia, postergando con ello su inserción a la vida social, a la noción de considerarlo como una etapa del ciclo vital del desarrollo, como muchas otras, en las que se reconocen las posibilidades de participar y opinar en la toma de decisiones, así como reconocer su punto de vista basándose sobre todo en el concepto de *interés superior del niño*. Bajo este principio, se reconoce que, ante todo, las decisiones que involucren condiciones de seguridad, bienestar y protección infantil tienen que considerar el punto de vista del niño/a, así como el reconocimiento de sus derechos como ser humano, involucrándose en las decisiones familiares y nutriendo la visión del mundo adulto al ser escuchados.

Lo anterior implica una transformación tanto en la visión de la infancia como en las relaciones del Estado con la infancia, donde las políticas, cultura y prácticas no pueden estar afianzadas en la visión de la infancia como un estado de vulnerabilidad, debilidad o incapacidad, así como de un estado de fuerte influencia por las personas adultas, sino reconocer que son *sujetos en formación* con posibilidades para la transformación social (Linares, 2001).

Por otra parte, Astorga y Pólit (2001) reconocen la participación infantil como un derecho visto desde la Convención sobre los Derechos de la Niñez (CDN), en el cual es indispensable darle voz a la infancia y la juventud, reconociendo que tienen aportaciones importantes para la sociedad en la que viven, así como ser reconocidos como seres con ideas propias con los que se puede dialogar. Los autores mencionan que si se escucha a la niñez y se le da la po-

sibilidad de tomar decisiones en el presente sin verles a la sombra del adulto, entonces serán protagonistas de su historia, pues serán capaces de descubrir cómo transformar su presente.

El artículo 12 de la CDN, explicita el derecho de la niñez a expresar con libertad sus opiniones en todos los asuntos que les afectan, principalmente en los ámbitos familiar, escolar y comunidad, así como en aquellas condiciones judiciales y administrativas que les conciernan.

◆ LA CONSULTA

En el momento de realizar la consulta, las alumnas de la universidad habían salido de vacaciones, por lo que se tuvo que realizar la actividad sólo con los hijos/as de las trabajadoras de la institución en la biblioteca infantil, con la intención de darles voz a los niños/as y contribuir a generar espacios o alternativas que coadyuvaran a la generación de alternativas institucionales y sociales que dieran respuesta a las demandas de los niños/as.

Se realizó la consulta infantil con un grupo de tres niños y cuatro niñas cuya edad oscilaba entre 7 y 11 años en la biblioteca infantil, considerado por nosotros como el único nicho seguro que fue pensado y diseñado para sus necesidades. En el grupo se encontraban dos pares de hermanos, los demás eran hijos únicos o con hermanos mayores. Los niños y niñas asistían a escuelas cercanas a la universidad; sus padres trabajan como personal administrativo de la institución.

La consulta se efectuó en tres sesiones de dos horas cada una en promedio, en el periodo del 29 de junio al 6 de julio de 2010; la asistencia del grupo en las sesiones varió de tres a cinco participantes.

Presentamos en forma sintética algunos de los resultados centrales de la consulta en el cuadro 1.

Cuadro 1. Resultados de la consulta infantil

Lo que más les gusta	Lo que les gustaría que hubiese	Qué dirían a los adultos
<p>El teatrino en la biblioteca: que las maestras representan obras de teatro.</p> <p>La sección de libros de animales y experimentos; un sillón del rincón.</p> <p>La parte de atrás de un librero que formaba una especie de túnel.</p> <p>La sala y sus actividades, ya que es el único lugar en el que pueden estar, aunque sí conocen otras áreas de la Universidad.</p>	<p>Festivales.</p> <p>Visitas a la biblioteca y dibujar sobre lo vivido y que se expusieran.</p> <p>Más visitas por parte de todas las personas y que se pudieran hacer exposiciones de lo que se realiza en la biblioteca para que otros niños quisieran visitarla y participar en ellas.</p>	<p>Que hubiera alguien con ellos/as.</p> <p>A veces se sienten solos y al menos necesitarían que alguien se diera cuenta si alguien no está o algo les pasó.</p> <p>Necesitan apoyo para algunas tareas o actividades.</p>

En contraposición al disgusto o desagrado de tener que permanecer en la universidad por lo descrito en la parte introductoria, los niños/as nos narraron que se sienten libres al poder desplazarse por los espacios, resultándoles atractivos e interesantes para ellos, precisamente por los retos que supone la diversidad de espacios, desniveles, pasillos, etc. Sin embargo, también expresan el deseo de acompañamiento y apoyo por parte de los adultos para poder realizar mejor sus tareas, así como el reconocimiento de su presencia.

◆ CALIDAD DEL PROCESO DE PARTICIPACIÓN EN LA CONSULTA

Invertimos de alguna manera la presentación, posponiendo los detalles "metodológicos" del proceso de participación, ya que queremos compartir las siguientes reflexiones críticas sobre los alcances, limitaciones y transformaciones de la consulta. En este sentido, nos situamos como sujetos también de investigación puesto que los cambios y retos los tuvimos tanto los adultos participantes (promotores), como los niños/as mismos/as. Esta experiencia no sólo arrojó los datos mostrados en el cuadro de resultados de la consulta,

sino significó un detonante para relacionarnos con la infancia desde otro punto de vista, y contribuyó a desarrollar habilidades para favorecer la participación infantil. En el siguiente cuadro se muestran dichas reflexiones agrupadas en tres rubros: *aciertos* y *dificultades* durante la realización de la consulta, así como los *aprendizajes* que obtuvimos como promotores de la consulta.

Cuadro 2. Agrupación de reflexiones a partir de la consulta

Aciertos	Dificultades	Aprendizajes
Condiciones de comunicación	Estrategias para el inicio del diálogo	Cohesión grupal
Aprendizaje a través del juego	Oportunidades de expresión	Dominio del espacio físico
Fomentar el diálogo	Interacción entre niños y adultos	Reconocimiento de la autonomía infantil
Fomentar un espacio incluyente		

◆ ACIERTOS

Como parte de los aciertos observados para la promoción del diálogo, seguimos la propuesta de Delfos (2000)⁴ en cuanto a las condiciones para establecer una buena comunicación con los niños/as: ponerse a la altura visual del niño/a, mirarlo atentamente mientras se le habla en un ambiente de aceptación y respeto, establecer un ambiente confortable a través del juego, propiciar la plática y la elaboración de dibujos.

Los niños/as están acostumbrados a que los adultos sean quienes los dirijan y que les digan exactamente qué y cómo hacerlo, por lo que su creatividad e iniciativa se ve limitada y buscan un calificativo positivo o negativo a su desempeño. Esto último se relaciona con el temor a sentirse juzgados y devaluados ante su producción. Reconocimos que para que se den condiciones aptas de expresión infantil era necesario que los adultos aprendiéramos a escuchar a los niños/as, acercarnos a su mundo, dialogar abiertamente con ellos y generar espacios que posibiliten una expresión libre y genuina.

⁴ Citado en Corona y Gáal, 2009.

Elaboramos actividades lúdicas que propiciaran y facilitaran la comunicación entre los niños/as y promotores, además de que nos involucramos en las actividades a su nivel como un vehículo para facilitar su expresión. Se diseñaron las actividades a partir de la escucha abierta a los niños, evitando en la medida de lo posible la costumbre de dirigir la conducta de los niños; esto permitió que los niños/as se relacionaran de una manera abierta y cercana a nosotros, además de aceptarnos como parte del grupo por lo que su apertura e interés nos permitió escucharles y entenderles. Fue necesario tener flexibilidad para recomodar las actividades de acuerdo con los deseos y posibilidades del grupo de niños/as, reconociendo que el objetivo de las sesiones y la consulta pueden ser logrados por diferentes medios y no dependen únicamente de las actividades, sino de la interacción que se establezca con los niños/as.

En este sentido, retomamos el planteamiento de Corona y Morfin (2001, 2005) quienes afirman que a través del arte y el juego es posible la reconstrucción de la realidad y a partir de ello es posible trascender y proponer.



Escenas del cuento elaborado por los niños y niñas acerca de lo que hacen en la UPN

A partir de las actividades diseñadas, los niños/as expresaron lo que les gustaría compartir a otros niños e invitarlos a estar en la biblioteca o bien generar otras condiciones durante su estancia en la Universidad, como realizar actividades lúdicas, compartir actividades dirigidas, tener apoyo en sus tareas escolares, entre otras cosas.

◆ DIFICULTADES

Una de las dificultades que encontramos fue cómo iniciar la plática con los niños/as, haciendo uso de preguntas abiertas intercaladas durante el diálogo. En ocasiones se esperaba que los adultos iniciaran la plática y entonces les resultaba más fácil continuarla e integrarse a la misma. En este sentido, se considera importante tener en mente los elementos que promueven la comunicación y utilizarlos para favorecerla e intercambiar información con los niños/as de tal manera que se perciba como un momento para construir de manera conjunta y no como una conversación unidireccional. Es necesario brindar oportunidad para que los niños expresen sus propias ideas sin desviarla por los adultos; al respecto, en momentos, se tenía la sensación de que no dejábamos que los niños/as terminaran su idea cuando ya les planteábamos otra pregunta, o bien, dirigíamos el diálogo para conseguir información sobre algún aspecto que se consideraba inconcluso, sin comentarlo abiertamente con los niños/as.

A partir de la concepción de que los adultos son los únicos responsables de fomentar la participación de los niños/as y el logro de los objetivos, se genera que sean ellos quienes tomen todas las decisiones y se les olvide involucrar a los niños/as. Sauri y Márquez (2005) señalan cómo algunas formas verbales son *adultizadas*, es decir se vuelven rígidas sin que brinden a los niños/as la oportunidad de mostrar su capacidad y experiencia para tomar decisiones sobre los aspectos que les afectan para fijar la meta a lograr, la secuencia de actividades a realizar y olvidan crear de manera conjunta el plan de actividades, de tal manera que los niños se sientan parte de la toma de decisiones, involucrándose y apropiándose del trabajo/proyectos.

El impacto que tuvo en nosotros, el incumplimiento de expectativas, influyó en el tipo de relaciones que establecimos con los niños/as, así como en no saber cómo remediar que no se diera lo que se esperaba.

Una limitante al realizar esta consulta fue la explicación a los niños/as de lo que se pretendía lograr, es decir, brindarles una introducción exponiendo el orden del día y la metodología a emplear, lo cual hubiera facilitado el involucramiento directo de los niños/as, así como el establecimiento de acuerdos en común. Hizo falta lograr una mayor cohesión grupal, así como ayudarles a reconocerse como co-responsables en la realización de las actividades para encontrar alternativas de solución a su situación.

Fuimos muy directivos. Esta forma de participación se ubica en el nivel de *señalización*, en el cual son los adultos quienes definen las actividades y toman decisiones sobre el funcionamiento de la organización, con influencia casi total sobre los representantes infantiles (Gaitán, 1998).⁵ La manera de implicar a los niños y niñas en la realización de algunas actividades pudiera haber sido distinta, si al menos se hubiera llegado solo con el material y ahí mismo construirlo con las ideas de todos, no olvidando lo que ya habían planteado previamente.

◆ APRENDIZAJES

A partir de esta experiencia se reconoció la importancia de interactuar con los niños/as de manera natural, teniendo en mente la finalidad de las actividades, así como preguntas clave a realizar durante las mismas. Así mismo, se reconoció la importancia de integrarse al grupo a partir del juego y utilizarlo como vehículo para el diálogo.

Reconocemos que la participación en una consulta debe ser voluntaria y debe ser adaptable y flexible a partir de los intereses del grupo. La labor del promotor consiste entonces en brindar las condiciones necesarias para que se logre la finalidad y *leer* los deseos, necesidades e intereses de los niños/as para acompañarlos en la toma de decisiones.

Para la realización de consultas es necesario generar una conciencia de grupo a través del reconocimiento de que se encuentran en las mismas condiciones y en consecuencia acordar hacer algo juntos para modificarlas. En este sentido, el rol de los promotores debe consistir en ayudarles a entender qué es lo que comparten al momento de brindarles el objetivo de la reunión, así como el preguntar su opinión y escuchar sus puntos de vista para que a partir

⁵ Citado en Corona y Gáal, 2009.

de ello se puedan generar las condiciones óptimas para el planteamiento de alternativas de solución a lo que consideran problemáticas comunes.

Los promotores reconocen que los beneficios de la participación se incrementan cuando los integrantes del grupo identifican el sentido de expresar su opinión como un mecanismo para dar a conocer sus necesidades, deseos e intereses y con ello diseñar o elaborar de manera conjunta acciones que modifiquen su realidad. Es necesario generar las posibilidades del desarrollo de potencialidades para que los niños y niñas estén en la capacidad de impactarlas desde sus intereses, necesidades y posibilidades. Por ello, se requiere aceptar que desde que nacen, son parte de las dinámicas sociales en las que se inscriben y en consecuencia su participación se convierte en mediador de formación ciudadana (Hart, 1997).⁶

Nos resultó difícil el cambio de concepto tanto para los adultos y niños en cuanto a la toma de decisiones; esto se vio influenciado, por una parte, al permanecer en un espacio en el que están acostumbrados a hacer lo que los adultos les indican, además de que existen reglas determinadas. Los promotores pudieron haber cambiado esto en cuanto a la creación conjunta de acuerdos y crear un ambiente físicamente diferente que, por su estructura, los hiciera sentir más seguros.

◆ CONCLUSIONES

Aún cuando se había tenido experiencia en el trabajo directo con niños/as, la visión de ello no se acercaba al fomento de la participación, sino más bien a la dirección de actividades y enseñanza en espacios educativos formales. La participación en el diplomado fue detonante para re-significar, en primer término a la infancia, y posteriormente, para modificar la práctica cotidiana con relación a la infancia y la juventud. Este proceso de cambio se dio no sólo por la oportunidad de poner en práctica los elementos teóricos, sino por el proceso de reflexión y retroalimentación necesaria que acompañó todas las fases de la consulta y que nos permitió evaluarnos y apropiarnos de las implicaciones que tienen considerar a los niños/as como interlocutores válidos.

Resulta evidente que a los adultos se nos dificulta cambiar las formas de relación autoritarias y controladoras. Pareciera que no queremos o no sabemos cómo dejar de tener poder, pues éste resulta ser un aspecto adictivo, es decir, se puede creer que si no se tiene se entra en un estado de vulnerabilidad,

⁶ Citado en Corona y Linares, 2007.

sumándose esto a la idea de que los niños y niñas no cuentan con los conocimiento ni las habilidades necesarias para tomar las riendas de su vida.

Se requiere crear condiciones en las que los niños/as se expresen, al tiempo que se les da continuidad a lo que expresan, es decir, no basta con hacer oír su voz sino que se tienen que crear acciones a partir de lo expresado. Es necesario que nos enriquezcamos con los aportes, sueños y esperanzas que ellos manifiestan para lograr hacer un mundo incluyente, humano y justo. Esto, a su vez, requiere el que las personas adultas estén dispuestas a escuchar y dialogar con ellos/as. Asimismo, se muestra la importancia de hacerlos copartícipes en la toma de decisiones y en la planeación de actividades.

Cabe resaltar que a partir de esta experiencia se reconoce a la infancia desde otro punto de vista, mismo que difícilmente se hubiera adquirido si no se tiene una práctica, que implique el poner en juego una visión diferente tanto de la infancia como de la función del adulto, en la creación de oportunidades de participación.

La experiencia vivida buscó ser un acercamiento a un espacio para fomentar la participación infantil; esto implicó buscar un espacio propicio, a partir del conocimiento adquirido de la institución y del acercamiento a las condiciones de la infancia en la institución. Es por ello que se considera oportuno contar con conocimiento de la población foco antes de diseñar una serie de estrategias y el uso de recursos que favorezcan la participación infantil.

Para el desarrollo de habilidades como promotor, cobra relevancia el contar con posibilidades para generar espacios de participación infantil. Asimismo, se hace evidente tener en cuenta todos los aspectos que implican una consulta al momento de llevarla a cabo y no sólo obtener un producto a partir de la realización de una actividad, es decir, lo importante es que durante la consulta los participantes se sientan integrados y corresponsables del logro de los objetivos. La participación auténtica reconoce el poder de los niños/as tanto para definir los procesos como los resultados. Reconoce que sus capacidades, experiencias e intereses desempeñan un papel clave a la hora de determinar la índole de su participación (Landsdown, 2004).

Las condiciones de aplicación no resultaron ser favorables para maximizar la participación infantil. Pero esto mismo promovió la necesidad de reflexionar de manera constante acerca de su práctica y conducción, para reconocer lo que tendrían que hacer para modificar sus acciones a favor de la promoción de la participación infantil.

Con la reflexión de las acciones, los promotores reconocieron que la falta de dominio de la visión de derechos y de la participación infantil generó limitaciones en la experiencia. Ello suma importancia al desarrollo de habilidades de autoevaluación a partir de los conceptos adquiridos en torno a la visión de derechos que enmarquen la práctica.

Por otra parte, la poca experiencia y comprensión por los promotores dificultó la generación de condiciones de participación total por parte de los niños y niñas; más bien se convirtió en un espacio de expresión, sin llegar a generar condiciones para que ellos participaran en la creación de otras condiciones.

Además de lo anterior, se reconoce como elemento primordial la generación de cohesión grupal entre niños/as y promotores para crear una identidad grupal y que el grupo pudiera establecer sus objetivos e identificara sus problemáticas y la manera de resolverlos.

Resulta importante el reconocimiento del contexto en el cual están insertos los niños/as. Si se lucha por la inclusión social, es necesario como en este caso, reconocer la responsabilidad institucional de brindar seguridad y garantizar el bienestar de la infancia, reconociendo la presencia de los niños y niñas, aún cuando no haya sido prevista en su misión y visión institucional.

Es necesario construir una cultura, en conjunto con niños/as, sus padres, maestros, que reconozca la participación infantil como estilo de vida y no simplemente como el proceso de escuchar al otro, sin dejar de lado la importancia de que cada integrante reflexione sobre sí mismo, comparta sus intereses y actúe en la construcción de una realidad que reconozca el beneficio común. Se requiere escuchar la voz de los niños y niñas. El desarrollo de la sociedad no es posible si no están presentes, en toda la extensión de la palabra, las necesidades específicas de los niños y niñas, en el marco del ejercicio pleno de sus derechos.

De acuerdo con Astorga y Pólit (2009), la información obtenida en esta consulta puede ser considerada como una primera aproximación al diagnóstico actual de las condiciones de algunos niños/as en la UPN; es el inicio de un conjunto de acciones a realizar; es decir, puede ser considerado como el insumo para el diseño de las posteriores consultas (padres/madres, alumnas/os, y comunidad educativa), así como una parte fundamental en la que al darle voz a los niños/as se puedan generar condiciones óptimas para su participación.

◆ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, A. y PINEDA, N. (2007). "Ciudad y participación infantil". En: Y. Corona, M. E. Linares. *Participación infantil y juvenil en América Latina*. México: UAM.
- ASTORGA, A. y PÓLIT, D. (2001). "El derecho a participar visto desde la Convención sobre los Derechos de la Niñez". En: Y. Corona y M. Morfín. *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: UAM-X. Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, A. C. (COMEXANI). Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Ayuda en Acción México.
- , (2009). "Proceso de consulta". En: Y. Corona y F. Gál. *Estrategias participativas para niños. Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*. México: UAM-Xochimilco.
- CORONA CARAVEO, Y. y MORFÍN STOOPEN, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: UAM-Xochimilco-Comexani-UNICEF-Ayuda en Acción México.
- CORONA CARAVEO, Y.; QUINTEROS, G., y MORFÍN STOOPEN, M. (2005). "El juego de la existencia ¿Cómo participamos?" En: Y. Corona Caraveo, N. Del Río (ed.), *Antología del diplomado: Derechos de la Infancia, infancia en riesgo* (pp 127-136). México: UAM-Xochimilco-Universidad de Valencia.
- CORONA CARAVEO, Y. y GÁAL, M.E. (2009). *Estrategias participativas para niños. Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*. México: UAM-Xochimilco.
- LANSDOWN, G. (2004). *La participación y los niños más pequeños. Espacio para la infancia*. Bernard Van Leer Foundation (22), 4-14.
- LINARES, M.A. (2001) "La inclusión de la infancia y la lucha por sus derechos". En: Y. Corona y M. Morfín. *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: UAM. Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, A.C. (COMEXANI). Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Ayuda en Acción México.
- SAURI, G. y MÁRQUEZ, A. (2005). "La participación infantil: un derecho por ejercer". En: Y. Corona Caraveo y N. Del Río Lugo (coordinadoras). *Antología del diplomado derechos de la infancia. Infancia en riesgo. Tomo I*. México: UAM-Xochimilco.

Modelando y practicando una cultura de paz

Gloria López¹

Yuherqui Guaimaro²

María Fernanda Rodríguez³

RESUMEN

Se presentan los resultados de la aplicación de un programa de valores asociados a la paz y no violencia, para determinar su incidencia en cuanto al conocimiento, percepción y aplicación de valores en niños y niñas estudiantes de una escuela oficial, entre 8 y 10 años de edad, de clase socioeconómica baja.

El marco teórico se fundamentó en la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987) y la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977) en la metodología de investigación-acción-participación. Para la recolección de datos se utilizó un instrumento de medición (pre y post test), que incluyó ítems de Autoestima, Equidad, Tolerancia y Resolución de conflictos y una entrevista sociodemográfica.

Los resultados de la investigación reflejaron avances significativos de las respuestas esperadas del grupo de niños y las niñas de la muestra. Los niños y las niñas manifestaron efectos positivos en el conocimiento y la percepción y aplicación de valores y mejoraron en la comprensión de conceptos complejos y en el desarrollo de la capacidad de resolver conflictos.

Palabras clave: Valores, paz, equidad, tolerancia, autoestima, resolución de conflictos.

¹ Psicóloga social, Directora del Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CEN-DIF) de la Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

² Socióloga, Investigadora del Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CEN-DIF) de la Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

³ Lic. en Educación, Investigadora del Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CEN-DIF) de la Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

ABSTRACT

The present chapter presents the outcomes of a program centered on those values associated with peace and non-violence, in terms of knowledge, perception and application of values, in children that study in a public school of Caracas, between 8 and 10 years of age, of a low socioeconomic class.

The theoretical framework was based on Bronfenbrenner's Ecological Theory (1987) and Bandura's Social Learning Theory (1977), on the methodology of research-action-participation. For data collection an instrument was used (pre and post test), which included items of self-esteem, equity, tolerance and conflict resolution, plus a sociodemographic interview.

The research results showed significant progress in the expected responses of the group of children of the sample. Children showed positive effects on knowledge and perception and application of values and improved understanding of complex concepts and developed the ability to solve conflicts.

Keywords: values, peace, equality, tolerance, self-esteem, conflict resolution.

◆ INTRODUCCIÓN

Ante la crisis mundial y nacional se hace necesario ofrecer a las nuevas generaciones una vida donde se practique la paz en el entorno cotidiano y enseñarles que la solución de los conflictos se logra a través del diálogo y de la práctica de valores, tales como: tolerancia, confianza mutua, respeto, justicia, y equidad. La creación de programas educativos donde el énfasis sea la educación en valores es un buen camino para alcanzar metas en esta magnánima tarea, donde se promueva la convivencia pacífica como alternativa para la no-violencia. Se considera fundamental que la práctica de la paz se promueva en las escuelas y que cada docente pueda desarrollar estrategias y actividades con recursos didácticos que faciliten la incorporación de la educación para la paz y es de esperarse que contribuya con la paz en el ambiente familiar y, a largo plazo en situaciones de tipo social y político.

Aún cuando los conflictos sean parte de las relaciones sociales entre seres humanos, resolverlos mediante la violencia sólo asegura la perpetuación de sociedades violentas. La paz significa la ausencia de violencia, es un proceso muy activo, ya que se tiene que desear, promover y conducir. Una sociedad en paz,

puede ser vista como una utopía. Palos (s/f) plantea que una utopía es un instrumento al servicio de la transformación social de la sociedad y agrega que:

Para conseguir una sociedad en paz, como rasgo distintivo de la especie humana, tenemos la inteligencia que nos permitiría comprender y reflexionar sobre la realidad que nos rodea desde una perspectiva global, además de comunicarnos, asociarnos, y utilizar la libertad para crear y construir una sociedad mejor (Palos, s/f p.1).

◇ VIOLENCIA EN EL CONTEXTO VENEZOLANO

La violencia en Venezuela se encuentra entre las principales cinco causas de muerte de la población (Organización Panamericana de la Salud, 2002). La tasa de homicidio por cada 100.000 habitantes en Venezuela es de 11,7 para fines de la década de los 70 y comienzos de la década de los 80; para fines de la década de los 80 y comienzos de los 90 se incrementó 15,2 y para el año 2001 se reportó una tasa de 36,9. Las tasas de asesinatos se ven agravadas enormemente en las áreas urbanas incrementándose en 50% (Romano, 2005).

Roberto Briceño León, el director de la ONG Observatorio Venezolano de Violencia (OVV, 2011) afirma que "Venimos observando en el país un incremento sostenido en la tasa de homicidios. Estimamos que este año terminaremos con 19.000 homicidios en el país, como una cifra conservadora". Y añade que: "Esto pondría la tasa de Venezuela en 60 muertes violentas por cada 100 mil habitantes. En la medida en que se han ido incrementando los homicidios y la falta de soluciones por parte de las autoridades (...) ha aumentado la desesperación y la necesidad de las personas de defenderse por cuenta propia, lo que hace que se generen respuestas violentas a la violencia."

La inseguridad se ha convertido en una prioridad para el Gobierno venezolano, quienes han promovido el desarrollo de un plan de desarme así como la depuración de los cuerpos policiales infiltrados por el crimen, ya que el propio Gobierno reconoce que entre el 15 y el 20% de los crímenes han sido cometidos por estos cuerpos (VVO, 2011).

El Instituto de Investigaciones de Convivencia y Seguridad Ciudadana reportó que desde 1998 han perdido la vida 98.606 ciudadanos venezolanos en circunstancias violentas. Provea (2008), organismo de defensa de los derechos humanos, señala en su informe anual que entre octubre del 2007 y

septiembre del 2008 fueron investigados 247 casos de muertes por excesos policiales, en los que fue notorio el predominio de víctimas jóvenes (82% tenían menos de 30 años). La mayoría de las víctimas eran del sexo masculino, con 96,30%; el resto, 3,7%, fueron mujeres. Además, 71,43% de las víctimas tenían entre 18 y 30 años de edad y 10,48% contaba con menos de 18 años.

Unicef (2004) reportó que 28% de las víctimas de homicidio corresponden a adolescentes entre 10 y 19 años. Brasil, Colombia, El Salvador y Venezuela tienen los índices de homicidios más altos entre hombres de 15 a 24 años. Para 2004, 925 niños y niñas fueron privados de libertad por conflicto con la ley en Venezuela, llegando a ocupar junto con Chile (927 niños/as) el tercer lugar en América Latina.

Cecodap (2008) reportó, en el Informe "Somos Noticia", que entre octubre 2007 y septiembre de 2008, se contabilizaron 160 reportes de asesinatos de menores de edad. Se reportaron 494 casos de violencia contra esta población, clasificados en violencia social, familiar, estructural, educativa y sexual. El grupo sobre el que se reportan más agresiones son los adolescentes entre 13 y 17 años (148 noticias se refieren a homicidios contra personas en este rango de edad). Hubo también 56 casos de violencia contra niños entre 7 y 12 años; 55 de agresiones hacia niños y niñas menores de 6 años, y 7 en los que no se precisaron las edades de las víctimas.

Lo que agrava esta difícil situación es que el tema sobre la niñez y la juventud parece no ser prioridad para las propuestas políticas actuales. En el mismo informe publicado por Cecodap (2008) se reportó que para los candidatos de las elecciones regionales, efectuadas el 23 de noviembre de 2008, los niños, niñas y adolescentes fueron invisibles. En el sondeo se encontró que sus propuestas no consideraron prioritario este tema. Se analizaron 13.223 informaciones publicadas por medios de comunicación de seis estados, entre septiembre 23 y noviembre 21, y se encontró que sólo 4,75% del total mencionaban propuestas relativas al tema de la infancia.

◆ POBREZA Y VULNERABILIDAD (EL CASO VENEZOLANO)

Según García (2010) pese a la aplicación de los programas sociales impulsados por el Gobierno, la pobreza continúa siendo uno de los principales problemas de Venezuela, y agrega que aunque el Gobierno tomó como bandera política la dignificación de los sectores más deprimidos, estudios revelaron que en los

últimos 10 años no hubo una mejora de la calidad de vida de la población.

Luis Pedro España, director del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad Católica Andrés Bello, aseguró que la situación de los venezolanos sólo mejoró "de la puerta de la casa para adentro", mientras que "de la puerta hacia afuera" hubo un deterioro. "De la puerta para adentro, para empezar, la gente vive en la misma casa. La gente no se mudó para casas mejores, sino que lo que se hizo fue mejorar los pisos, ampliar las cocinas y comprar más enseres". "De la puerta para afuera lo que hay son las mismas calles, las mismas escuelas, los mismos hospitales, entonces, como hay más gente la infraestructura se deterioró, por lo que la calidad de vida de la población empeoró" (García, 2010). España explicó que en los últimos diez años, en Venezuela no se observaron grandes avances en cuanto a la reducción de la pobreza y agregó que en el país existe una carencia de políticas públicas centradas en los sectores más pobres. La consecuencia de esto es que los sectores más pobres viven en condiciones peores a las que tenían hace 10 años. Y agrega que: "Desde el punto de vista absoluto pasamos de 12 millones 500 mil pobres a 13 millones, es decir, aumentó porque hay 500 mil pobres más. Pero en términos relativos disminuyó ocho puntos, desde 56 por ciento a 48 por ciento. De esos ocho puntos, cinco son de pobreza relativa, es decir, personas que no tienen cómo satisfacer necesidades básicas pero sí de alimentación, y sólo tres puntos son de pobreza extrema" (García, 2010).

CEPAL (2010) presentó en el Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2009-2010 una situación referida a Venezuela que se puede considerar nada halagadora:

En el año 2009 la actividad económica venezolana se redujo 3,3% y se registró una tasa de inflación del 25,1%. Para el 2010 se espera que se mantenga la desaceleración de la actividad económica en el país y se proyecta una reducción del PIB real en torno al 3%. Asimismo, se estima que la tasa de inflación seguirá siendo elevada en un contexto de menor disponibilidad de divisas para la importación de bienes y servicios a los tipos de cambio oficiales, a pesar de la recuperación del precio del petróleo registrada entre la segunda mitad de 2009 y principios de 2010. Todo ello obedece a un desequilibrio entre la oferta y demanda de divisas a los tipos de cambio oficiales. (p. 1)

En el año 2009, la tasa de inflación anual del país, medida por el índice nacional de precios al consumidor (INPC), fue del 25,1%. Durante los seis primeros meses del año 2010 se observó una aceleración de la inflación que se ubicó

en 31,3% anual en junio de 2010, mientras que la inflación acumulada en esos seis meses fue de 16,3% (CEPAL, 2010). En este contexto inflacionario, y con varios componentes de la canasta básica sujetos a controles de precios, se han registrado distintas instancias de escasez y aumentos de precios de distintos productos alimenticios. Finalmente, agrega CEPAL (2010) que si bien las remuneraciones experimentaron aumentos nominales durante el año 2009, en el promedio del año las remuneraciones reales se redujeron en 6,6% y esto debido a la elevada inflación observada durante el período, a pesar de los aumentos registrados en el salario mínimo (1.548,00 BsF).

Las cifras de las ONG no coinciden con las cifras oficiales, de acuerdo con el Centro de Documentación y Análisis para los Trabajadores (Cenda, 2011). En octubre, la canasta alimentaria tenía un costo de Bs 3.213,88, mientras que el INE (Instituto Nacional de Estadística) señalaba que su valor era de 1.667,97 bolívares, observándose una diferencia de 92,6% más barata. Según el INE un salario mínimo alcanza para cubrir 95% de la cesta básica y contrariamente, según los datos de Cenda, una familia necesita más de dos salarios mínimos para cubrirla.

De acuerdo con FUNDACREDESA (2009), el costo de la alimentación básica para cubrir las necesidades proteicas y calóricas para una familia de cinco miembros, aumentó aproximadamente 100 veces en los últimos 10 años, existiendo en el estrato IV, nueve millones cuatrocientos sesenta y siete mil doscientos ochenta y nueve (39.17%) venezolanos en pobreza relativa y en el estrato V, nueve millones ochocientos cuarenta y un mil novecientos veinte (40.72%) venezolanos en pobreza crítica (metodología de Graffar modificada por Hernán Méndez Castellanos y cols.), estado que condiciona la situación de salud y a la vez engendra más pobreza.

CENDA (2011), en un análisis sobre los ingresos de los hogares venezolanos, aportó una nueva distribución de los niveles de pobreza en el país: 16% pobreza atroz (ingresos inferiores a 600 BsF); 46% pobreza extrema (ingresos mensuales inferiores al sueldo mínimo: 1.548 BsF); 24% pobreza relativa (ingresos mensuales que oscilan entre el valor de la canasta alimentaria: 3.056,40 BsF y el sueldo mínimo); 14% no pobres (ingreso superiores al costo de la canasta básica y al sueldo mínimo). Y agrega que:

... cinco de los 11 rubros de la canasta alimentaria registraron incrementos y además están ausentes en el mercado... Durante los ocho meses (enero-agosto) de este año la canasta alimentaria ha registrado una variación acumulada de 22,6%/

equivalente a una variación de 564,22 BsF... Una familia requiere de un poco más de dos salarios mínimos para cubrir sus gastos básicos de alimentación.

Con la agudización de la crisis económica mundial, los niveles de pobreza se han incrementado a tal punto que se hacen inmanejables. En el caso de Venezuela, a pesar de ser un país con una población de más de 28 millones de habitantes (proyección Año 2009 con base en el censo 2001) y con grandes riquezas naturales y petroleras, la pobreza ha aumentado. Según las estimaciones de la CEPAL, la población tanto pobre como indigente, muestra una reducción entre el período de 1999 y 2005. Sin embargo, hoy uno de cada dos venezolanos se encuentran en alguna situación de pobreza.

Las familias que viven en situación de pobreza son las más vulnerables y proclives al riesgo (Carrión, 2001), ya que presentan fragilidad en todos los entornos, lo que implica graves consecuencias para el desarrollo de los niños y para el desarrollo de la misma sociedad. Como señala Garbarino (2001), no vale de nada señalar y reprochar a los supuestos culpables, es necesario internalizar en cada individuo la responsabilidad y la acción colaborativa. Desde esta perspectiva surge la necesidad de retomar los valores sociales y el manejo de conflictos, educando a la población y en especial a los pequeños, para que se desarrollen en una sociedad donde se respeten los derechos humanos y la convivencia sea armónica y pacífica.

◆ EDUCAR EN VALORES PARA CONSTRUIR LA PAZ

El término *cultura de paz* fue utilizado por primera vez en 1986 en Lima, Perú como título de un manual para maestros, publicado por la Comisión Nacional Permanente de Educación para la Paz, y a partir de 1987, en la Reunión Regional de Ministros de Educación realizada en Bogotá, donde fue expuesta como concepto y ha sido manejada por la UNESCO en su lenguaje oficial (Tünnerman, 1996). La cultura de paz se centra en los procesos y en los métodos para solucionar los problemas, generando las estructuras y mecanismos para llevarlo a cabo, además, persigue la erradicación de cualquier tipo de violencia, mediante procedimientos no violentos, respeto a los derechos de todos y medidas preventivas para atacar el conflicto desde su raíz, especialmente aquellos que sin tener carácter bélico, conciernen a la paz y la seguridad de los individuos (Fisas, 2011; UNESCO, 1999; Palos, s/f).

La cultura de paz representa una actuación cívica en donde no existe el individualismo ni el ensimismamiento (Savater, 2001) y en donde la política

debe tomar conciencia de esa cultura, y de los factores condicionantes que la facilitarían como la eliminación de las situaciones injustas, la distribución más equitativa de las riquezas, eliminación de la pobreza, educación en igualdad de condiciones, entre otros, para promover, en conjunto, la generación de un proceso de reflexión, que logre enraizarse en la sociedad y no dé lugar a la violencia:

Educación para la paz se refiere al proceso a través del cual se promueven los conocimientos, las destrezas, las actitudes y los valores necesarios para lograr cambios de comportamientos que permitan a los niños, a las niñas, jóvenes y adultos prevenir el conflicto y la violencia tanto en su manifestación externa como en su forma estructural; resolver los conflictos de forma pacífica y crear las condiciones que conduzcan hacia la Paz, ya sea a nivel intrapersonal, interpersonal, intergrupala, nacional o internacional (UNICEF, 2004, p. 1).

Pero significa también educar para la crítica, la responsabilidad, la comprensión, así como potenciar valores de diálogo e intercambio, y revalorizar la práctica del cuidado y el afecto; todo ello como educación pro-social que facilite la superación de dinámicas destructivas y enfrentamiento de las injusticias (Fisas, 2011). Si nuestros niños, niñas y jóvenes han ido perdiendo la posibilidad de ser socializados en los valores que favorecen una cultura de paz, asumirán patrones de comportamientos y convivencia en donde estos valores estarán ausentes (UNESCO, 1999; Palos, s/f), y en consecuencia, tal como afirma Bandura (1977), los niños interpretarán e imitarán patrones inadecuados, contribuyendo al debilitamiento de la sociedad.

Para el desarrollo de una Cultura de Paz, es esencial la tolerancia y la participación del hombre en los asuntos públicos del Estado y estos, sin lugar a dudas, nos conciernen a todos (Alvarado y Ospina, 1999). Según Reardon (1999), la tolerancia consiste en reconocer a los demás el derecho a que se respete su persona e identidad. La tolerancia es un componente fundamental del respeto de los derechos humanos y del logro de la paz.

La Declaración Universal de Derechos Humanos señala que la violencia puede darse como consecuencia de las aspiraciones democráticas, así como puede verse como el resultado de la intolerancia: "El objetivo primordial de la educación para la tolerancia es la apreciación, el respeto de la dignidad humana y la integridad de todas las personas" (Reardon, 1999:19).

◆ ENTRE LA AUTOESTIMA Y LOS VALORES, EXISTE UNA RELACIÓN PROPORCIONAL

Cuando la autoestima es alta los valores son positivos, cuando la autoestima es baja, los valores son negativos, viéndose reflejado esto en actitudes y comportamientos de los individuos (Sepúlveda, López y Guaimaro, 2000).

Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988), definen autoestima como el conocimiento, concientización y práctica de todo el potencial de cada individuo y Maslow⁴ afirma: "Sólo se podrá respetar a los demás cuando se respeta uno a sí mismo; sólo podremos dar cuando nos hemos dado a nosotros mismos; sólo podremos amar cuando nos amemos a nosotros mismos".

Tener una autoestima positiva, es de gran importancia para la vida personal, profesional y social (Sepúlveda, López y Guaimaro, 2000). Una autoestima positiva, no significa un estado de éxito total y constante; es también reconocer las propias limitaciones y debilidades y sentir orgullo sano por las habilidades y capacidades, tener confianza en la naturaleza interna para tomar decisiones (Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1988).

◆ BUENA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN EN VALORES PARA LA PAZ

JUSTIFICACIÓN

La violencia, la poca tolerancia, la inequidad, la ausencia del respeto al otro, han tomado el lugar que deben ocupar los valores que por tantos años habían garantizado una armoniosa convivencia en el país. Con la finalidad de promover valores de tolerancia y equidad Cendif-Unimet se propuso diseñar, aplicar y evaluar un programa de valores asociados a la paz que faciliten la formación moral de los niños y las niñas y los promueva como ciudadanos aptos para la vida en convivencia, que sean capaces de desarrollar una actitud crítica que les otorgue la oportunidad de diferenciar entre lo aceptable y lo inaceptable, a fin de que puedan tomar decisiones por el bien común, repercutiendo beneficiosamente a la sociedad en la cual se desarrollan. Una educación basada en valores no sólo contribuirá a la armonía en las relaciones entre personas, sino también tendrá un efecto directo en la construcción del país, se podrá ir atenuando y sustituyendo la violencia por la no violencia.

⁴ Citado por Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1988:3.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

General

Diseñar, aplicar y evaluar un Programa de Valores Asociados a la Paz, tolerancia y equidad, en niños y niñas entre 8 y 10 años de edad, de clase social baja, pertenecientes a una Escuela Oficial del Edo. Miranda-Venezuela.

Específicos

Diseñar un Programa de Valores Asociados a la Paz a efectos de diseminación de la propuesta en poblaciones similares.

Estimular a los niños y niñas a pensar y reflexionar, sobre diferentes valores, y las implicaciones prácticas de expresarlos en relación a sí mismos, a los otros y a la comunidad en general.

Analizar el efecto que causa la implementación del Programa de Valores Asociados a la Paz, tolerancia y equidad, en las creencias y actitudes de los niños y las niñas de la muestra.

Población y muestra

Población de la Escuela Oficial con sede en el Edo. Miranda-Venezuela.

Muestra seleccionada intencionalmente, 34 niños de ambos sexos, entre 8 y 10 años de edad.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Entrevistas

Entrevista sociodemográfica (Anexo núm. 1).

Entrevista para conocer el efecto que los talleres tuvieron sobre los conocimientos y percepciones relativos a: justicia, tolerancia, respeto, igualdad (Anexo núm. 2).

Instrumento pre y post test

Datos básicos acerca del conocimiento y experiencias de los sujetos en cuanto a autoestima, equidad, tolerancia y resolución de conflictos. Se utilizaron como base, instrumentos elaborados por otros investigadores: Blanco y Cáceres (2001); Alvarado y Ospina (1999); De Campos y Verger (2002) y la FAD y la Comisión Europea (1997 y 1997a). El Instrumento fue sometido a juicio de expertos (Anexos núms. 3 y 4).

Grupos focales

Entrevistas grupales no directivas, preguntas semiabiertas (Anexo núm. 5).

Cuestionarios

Evaluación del programa y facilitadores por parte de los sujetos (Anexo núm. 6);
Autoevaluación de actividades de facilitadores (Anexo núm. 7).

METODOLOGÍA

Fase inicial

Diseño del programa;
Selección de la unidad educativa y la muestra;
Aplicación de entrevistas.

Fase de ejecución

Sesión I: Pre-test; Sesión II: Grupo focal-Violencia en el ámbito familiar, educativo y comunitario; Sesión III: Autoestima; Sesiones IV-V-VI: Valores; Sesiones VII-VIII: Equidad; Sesiones IX-X: Resolución de conflictos; Sesión XI: Grupo focal-¿Cuán tolerantes somos en mi barrio?; Sesiones XII-XIII: Tolerancia; Sesión XIV: Grupo focal-Violencia y tolerancia; Sesión XV: Post-test y evaluación.

Fase de análisis de datos

Se emplearon técnicas de estadísticos descriptivos: frecuencia y porcentajes y se utilizaron técnicas de análisis cualitativo para las encuestas, entrevistas y grupos focales.

Consideraciones éticas

Solicitud de permiso al personal directivo de la Escuela.
Solicitud de autorización a los padres y a los niños y niñas participantes.

Del procedimiento

1) A través de las actividades se logró brindar experiencias enriquecedoras y significativas que estimularon un mayor entendimiento, la participación activa y un comportamiento adecuado para con sus semejantes y comunidad en general.

2) A lo largo de la intervención se estimuló a los sujetos en la comprensión, motivación y responsabilidad de elegir conductas positivas para su desarrollo general y su contribución a la sociedad; al mismo tiempo que se hizo énfasis en la importancia de reflexionar sobre diferentes valores y las implicaciones prácticas de expresarlos en relación a sí mismos, a los otros y a la comunidad en general. Esta práctica se apoya en los aportes de Leighton (1992) quien considera la cognición social y el *role-taking* como mediadores de conductas pro-sociales. Al final del proceso los sujetos fueron capaces de descentrarse y asumir conductas pro-sociales que les permitieron tomar en cuenta el punto de vista de sus demás compañeros.

RESULTADOS

Datos socio-demográficos: Se presenta a continuación los datos que caracterizaron a la muestra.

Cuadro 1. Distribución de la muestra según la edad y el sexo

EDAD	Femenino	%	Masculino	%	Total	%
8 años	6	60,00	4	40,00	10	29,41
9 años	8	61,53	5	38,46	13	38,23
10 años	6	54,54	5	45,45	11	32,35
Total	20		14		34	99,99

En el Cuadro 1 se puede apreciar que los 34 sujetos se distribuyeron casi de manera equitativa en los rangos de edades de la muestra entre los 8 y 10 años, obteniéndose un total de 10 con 8 años, 13 con 9 y 11 con 10. En cuanto a la edad, la frecuencia más alta estuvo ubicada en los 9 años.

De los niños y niñas de 8 años, el 60% pertenecen al sexo femenino y un 40% al masculino, en el rango de 9 encontramos que el 61,53% pertenecen al sexo femenino y un 38,46% al masculino y en el rango de 10 años se encontró un 54,54% para el sexo femenino y un 45,45% para el masculino.

Cuadro 2. Distribución de la muestra según la ubicación de su vivienda

UBICACIÓN DE VIVIENDA		
	Fr	%
Barrio	24	70,58
Urbanización	10	29,41
Total	34	99,99

En el Cuadro 2 se observa que 70,58% vive en zona urbano marginal, en viviendas que suelen contar con algunos servicios básicos, con un promedio de 2 habitaciones y 5 habitantes por vivienda y 29,41% (10 familias) viven en lugares donde disfrutan de los servicios básicos, con promedio de 3 habitaciones y 5 habitantes por vivienda.

Cuadro 3. Distribución de la muestra según el nivel de instrucción de los padres

NIVEL INSTRUCCIÓN PADRES												
	Educación Básica Incompleta		Educación Básica Completa		Educación Media		Técnico Superior		Universitario		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Padre	5	9,09	8	14,54	5	9,09	2	3,63	1	1,81	21	38,18
Madre	8	14,54	16	29,09	10	18,18	0	0	0	0	34	61,81
Total	13	23,63	24	43,63	15	27,27	2	3,63	1	1,81	55	99,99

Se observan sólo 21 hogares con padre y madre, por lo que se reportan 21 padres y 34 madres, encontrando 13 hogares con la madre a la cabeza de la familia. 67,26% de los padres han alcanzado el nivel de instrucción igual o inferior a la Educación Básica; 27,27% educación media y 5,44% estudios universitarios.

Cuadro 4. Distribución de la muestra según el nivel de ingreso de los padres

NIVEL DE INGRESO DE LOS PADRES								
	Debajo del sueldo mínimo		Sueldo mínimo (Bs. F 1.548)		Encima del sueldo mínimo		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Total	10	29,41	24	70,58	0	0	34	99,99

Se evidencia en el cuadro anterior que 29,41% de las familias reciben ingresos mensuales inferiores al sueldo mínimo (1.548 BsF); 70,58% recibe ingresos que corresponde al sueldo mínimo y ninguna familia reportó ingresos superiores al sueldo mínimo. Se confirmó que 30% de las familias se encuentran ubicadas en el estrato V (pobreza extrema) y 70% pertenece al estrato IV (pobreza relativa), ambos estratos pertenecientes a la clase social baja. Los bajos niveles de instrucción escolar los obliga a optar por puestos de trabajo con ingresos de sueldo mínimo.

◆ FASE DIAGNÓSTICA DEL PROBLEMA CON LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

EXPERIENCIAS DE VIOLENCIA EN LOS ÁMBITOS FAMILIAR, ESCOLAR Y COMUNITARIO

El 100% de los niños y las niñas durante las reuniones observaron una postura de serenidad y seriedad, se mantuvieron siempre atentos a los temas de discusión, y dispuestos a participar activamente manifestando sus puntos de vista acerca de los diferentes temas a discutir.

Concluyeron, en general, en que sí existe violencia en el Barrio en donde habitan y que la misma aumenta o disminuye de acuerdo con el sector del Barrio donde se desarrolla. La intensidad de los hechos violentos varía de acuerdo con la hora y día de la semana.

La mayoría (90%) de los niños y niñas de la muestra reportan sentir miedo frente a los hechos de violencia que se suceden en su entorno:

Yo escucho muchos, muchos tiros (disparos) y siempre escucho que alguien se murió, pero muchos que mueren y eso me asusta. (Niña, 8 años)

Por casa de mi papá una noche le tiraron una bala que entró a la casa y se metió en la pared y abrió un hueco grande, eso es lo que más me asusta, porque ese hueco puede ser en mi cabeza, como pasó con la niña de la casa de más abajo. (Niña, 9 años)

Por mi casa los días de más susto son los viernes y los sábados, porque es cuando todos los drogados y borrachos comienzan a atracar (robar), y echan mucho tiros al aire y tenemos que escondernos tirados en el suelo. (Niño, 10 años)

La mayoría (95%) respondieron que tanto ellos como las personas adultas del Barrio opinan que la violencia es muy intensa y peligrosa, que los "malandros" (delinquentes del lugar) sólo saben ser violentos y por ello victimizan a los habitantes del Barrio y además afirman que estos hechos les ocasiona mucho miedo.

La totalidad de los niños y las niñas narraron que han sido testigos de hechos violentos, bien sean asesinatos, atracos, peleas tanto verbales como físicas y de muchos tiroteos:

Por la casa de mi tío, encontramos a dos muchachos que mataron, los tumbaron de las motos en que andaban y los atracaron. Yo vi los muertos. (Niño, 8 años)

Matan a la gente y por donde yo vivo hay un malandro que mata a la gente, yo lo he visto y se quién es y también que tiene una pistola enorme. (Niña, 9 años)

Todos manifestaron haber sido agredidos en algún momento de sus vidas, bien sea por sus padres u otros miembros de la familia o por personas ajenas a ellos pero que conviven en su comunidad. En un alto porcentaje, los hechos violentos en los que se han visto involucrados incluyen agresión física y en menor medida agresión verbal y/o emocional:

A mí me pegaron en la escuela, y mira (señala un lugar de su cuerpo) a mí me marcaron aquí" (enseña la huella de la agresión). (Niño, 8 años)

A mí me atracaron una vez y nos quitaron a mí hermano, a mi primo y a mí hasta los zapatos y nos apuntaron con una pistola enorme. (Niño, 9 años)

Mi hermano me acusa por nada y me pegan muy duro, a mí me pegan con un cable que papá tiene enrollado y colgado en la pared y mi mamá me regaña pero no me pega, mi mamá me dice muchas groserías cuando me porto mal. (Niña, 10 años)

Todos los niños y niñas manifestaron que responden de manera pasiva ante un hecho de violencia que los agreda, ya sea de manera física, verbal o afectiva-

mente, agregan que lloran o simplemente se quedan muy callados para evitar ser más agredidos:

En la escuela a mí me dicen groserías, yo lloro cuando me agreden porque me asusto y no quiero que me golpeen. (Niña, 9 años)

Yo no lloro cuando me pegan mis compañeros de la escuela o cuando me castigan en la casa, yo me quedo calladito, pero lloro cuando estoy solo para que no vean que me dolió. (Niño, 10 años)

La mayoría (92%) afirmaron que corren peligro en la calle, y agregan que no pueden salir a jugar; además de que en el Barrio no hay parques, canchas o sitios de recreación en el que puedan jugar. Los espacios comunes son utilizados por los malandros que consumen droga y en las horas nocturnas asaltan y "cobran peaje". En general, opinan que para terminar con los hechos de violencia es necesario que las fuerzas policiales se lleven a prisión a los delincuentes y, agregaron:

El respeto por la vida de los otros y sobre todo de los niños y las niñas es muy importante, porque si hay respeto no ocurren problemas entre las personas. (Niña, 10 años)

Podríamos ser tolerantes y respetar la opinión de todos los chavistas y los que no lo son también. (Niña, 10 años)

Debemos disminuir o eliminar todas las conductas violentas para que tengamos mucha paz. (Niño, 9 años)

NIVEL DE TOLERANCIA EN EL ENTORNO COMUNITARIO

Se observó un alto interés de todos los sujetos por participar de manera activa y espontánea, manifestándose esta conducta de aceptación a través de las diferentes narraciones y respuestas relacionadas con el tema. De manera consensuada alegaron que la gente del Barrio no se respeta, se insultan y no se hablan:

La gente del barrio no se respeta porque se pelean mucho, yo tengo una amiga, vecina ves, que se peleó por un novio, sacó un cuchillo y todo, se pelearon a golpes y se hirieron. (Niña, 8 años)

El 58% afirmó que existen una gran cantidad de peleas y discusiones entre vecinos, mientras que 42% comentó que por donde ellos viven es tranquilo. En

general, afirmaron que en oportunidades son respetadas las opiniones de las demás personas, pero que en la mayoría de los casos se insultan, se amenazan y hasta se agreden:

Si hay pelea, al Señor Juan que vive por la casa le metieron una puñalada cuando estaba peleando con otro. (Niña, 9 años)

Uno escucha ruido hasta las 11 de la noche porque la gente se queda en la calle hasta tarde pero después se queda la calle tranquilita y solo se oye ruidos de balas que disparan cuando llegan los malandros. (Niño, 10 años)

Todos manifestaron que existe ayuda entre los miembros del barrio:

Los vecinos colaboran, por ejemplo: por mi casa una niñita se partió la cabeza y los choferes de los jeeps la ayudaron, y los vecinos y todos para llevarla al hospital y le ayudaron con las medicinas porque su mamá no tiene plata. (Niña, 8 años)

A la pregunta: ¿Quién los ayuda?, todo el grupo respondió que sus padres y 30% agregó que los vecinos:

Me ayudan mis papás, los policías no ayudan. (Niña, 8 años)

Mi mamá y mi papá son los que me defienden; si alguien se mete conmigo y no están mis papás, mis vecinos me defienden. (Niño, 9 años)

A la pregunta: ¿Existen personas que amenacen a los miembros de su entorno?, todos coincidieron en que sí existían personas en el barrio que se amenazan unos con otros:

Un Sr. tenía amenazada a otro que lo iba a matar, que le iba a dar un tiro, pero hasta ahora no se lo ha dado. (Niña, 9 años)

Sí, mi hermana estaba peleando porque no la dejaban salir sola con el novio, tú sabes, y entonces mi tío y mi papá se pelearon y mi papá lo amenazó y que le iba a meter un plomazo, bueno tampoco se lo ha metido. (Niño, 10 años)

El 100% afirmó que la mayoría de los problemas en su entorno se resuelven con agresiones físicas y/o verbales; y a la pregunta: ¿De qué otra forma pueden resolver las situaciones violentas?, ninguno aportó alternativas para enfrentarlas:

En la casa del frente se pelearon por el estacionamiento de la moto y se gritaron muchas groserías. (Niña, 8 años)

En casa de mi papá se tiraron botellas y latas de cerveza, que ya se habían tomado claro, pero fue así como una batalla en la guerra. (Niño, 9 años)

Del contenido de los grupos focales, se concluye que los sujetos han experimentado altos índices de violencia familiar, escolar y comunitaria, han sido testigos y víctimas de hechos violentos y se les considera en alto riesgo social ya que están constantemente sometidos a situaciones de violencia.

◇ RESULTADOS PRE Y POS-TEST

CONOCIMIENTO DE ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DE SÍ MISMO

Los sujetos de ambos sexos reportaron una puntuación más favorable en el post test, logrando reconocer sus virtudes y pudiendo expresar los aspectos que no les gustan de sí mismos.

Cuadro 5. Distribución de la muestra según el conocimiento de aspectos positivos de sí mismo

Categorías	Pre test		Post test	
	Fr	%	Fr	%
Excelente	0	0,0	18	52,94
Bueno	7	20,59	10	29,41
Regular	13	38,23	4	11,76
Malo	14	41,17	2	5,88
Total	34	99,99	34	99,99

En el Cuadro 5 se observa que la respuesta calificada con la categoría "Excelente" aumentó de 0,0% a 52,94% (de 0 a 18 niños y niñas); en la categoría "Bueno" se incrementó en 8,82% (de 7 a 10); en la categoría "Regular" disminuyó favorablemente en 26,47% (de 13 a 4) y el porcentaje en la categoría "Mala" disminuyó significativamente en 47,06% (de 14 a 2 niños).

Se infiere que la aplicación de estrategias dirigidas al estímulo y reforzamiento de la apreciación de cualidades positivas en los sujetos, favorecen el incremento de la percepción positiva de sí mismo.

Cuadro 6. Distribución de la muestra según el conocimiento de aspectos negativos de sí mismo

Categorías	Pre test		Post test	
	Fr	%	Fr	%
Excelente	2	5,88	16	47,05
Bueno	5	14,70	9	26,47
Regular	10	29,41	9	26,47
Malo	17	50,00	0	0,00
Total	34	99,99	34	99,99

En el cuadro anterior, se evidencia que 50% mejoró en cuanto a la percepción de aspectos que no les gusta de ellos. Pasaron de calificar en el pre-test en la categoría "Malo" a distribuirse en el post-test en las categorías "Regular", "Bueno" y "Excelente". Se observa un incremento significativo en las categorías "Bueno" y "Excelente".

En la primera se incrementó favorablemente en 11,77% y en la segunda el incremento fue significativo pasando del 5,88% en el pre-test al 47,05% en el post-test. Los aspectos positivos de sí mismos incrementaron en el post-test en la categoría "Excelente" y en los negativos disminuyeron en la categoría "Malo". En el pre-test ante las preguntas: ¿qué les gustaba y qué no les gustaba de ellos?, solo hacían referencia a los aspectos físicos como: manos, nariz, cabello. Posteriormente, en el post-test se reportó que fueron capaces de incluir aspectos relacionados con sus habilidades, características socio-afectivas y su personalidad, tales como: cariñoso, comprensiva, simpático, inteligente, buena compañera, de buen humor.

EQUIDAD

Hubo grandes avances en la percepción y conocimiento del concepto de equidad en cuanto al género, religión, clase social y raza, aspectos que fueron medidos a través del instrumento pre y post-test.

Cuadro 7. Distribución de la muestra según la equidad

Categorías	Pre test		Post test	
	Fr	%	Fr	%
Excelente	0	0,00	29	85,29
Bueno	2	5,88	2	5,88
Regular	15	44,11	3	8,82
Malo	17	50,00	0	0,00
Total	34	99,99	34	99,99

En el Cuadro 7 se evidencia un notable incremento de las respuestas en la categoría "Excelente" en 85,29% (de 0 a 29) y una clara disminución de las respuestas en la categoría "Malo" en 50,00% (de 17 a 0) con respecto a la muestra total. Se podría pensar, que las actividades desarrolladas favorecieron ampliamente la comprensión y conocimiento de este valor, y que se sembró la base para un comportamiento pacífico.

Al inicio de las sesiones existía diferencia muy marcada entre la conducta de los varones en comparación con la de las hembras, a ambos les era difícil tolerarse y aceptarse, esto obstaculizó el alcance de metas en las actividades grupales. Ambos grupos emitían comentarios discriminantes en cuanto al género opuesto (*"las niñas son tontas"* o *"no queremos jugar con los varones"*). Durante el proceso de intervención estas actitudes disminuyeron y para las últimas sesiones se superaron favorablemente.

TOLERANCIA Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Se observó un mayor nivel de tolerancia en sus pensamientos, posibles actitudes y comportamientos favorables a dicho valor. Esto se constata cuando observamos en el cuadro siguiente un incremento de las respuestas en la categoría "Excelente" en 73,53% (aumentó de 5 a 30 sujetos de la muestra).

Cuadro 8. Distribución de la muestra con base en la tolerancia

Categorías	Pre test		Post test	
	Fr	%	Fr	%
Excelente	5	14,70	30	88,23
Bueno	12	35,29	2	5,88
Regular	10	29,42	2	5,88
Malo	7	20,58	0	0,00
Total	34	99,99	34	99,99

En las primeras sesiones de la intervención se observó que no toleraban las opiniones opuestas a las propias, pero con el desarrollo de las sesiones demostraron a través de sus comentarios y actitudes que asimilaron el significado de este valor, llegando a respetar aquellas ideas ajenas opuestas a las suyas.

Cuadro 9. Distribución de la muestra en base a la resolución de conflictos

Categorías	Pre test		Post test	
	Fr	%	Fr	%
Excelente	0	0,00	17	50,00
Bueno	16	47,05	15	44,12
Regular	15	44,12	2	5,87
Malo	3	8,82	0	0,00
Total	34	99,99	34	99,99

En el Cuadro 9 se observa que en la categoría "Excelente" los resultados arrojan un incremento del 50% (de 0 a 17); esto indica que las estrategias utilizadas durante el proceso de intervención en cuanto a resolución de conflictos fueron favorables ya que le brindaron a los sujetos herramientas para lograr resolver los conflictos a través de mecanismos de resolución no violentos.

En el pre-test y en las primeras sesiones los sujetos demostraron que la manera cotidiana de resolver sus conflictos era a través del diálogo violento y en muchas ocasiones acompañados de agresiones físicas y al final del proceso de intervención entendieron que la primera reacción no es siempre la correcta, que

debían pensar las consecuencias de sus acciones y que existían alternativas no violentas para resolver conflictos. Se logró disminuir los niveles de agresividad entre los sujetos de la muestra favoreciendo la formación de una cultura de paz.

COMPARACIÓN DE RESULTADOS SEGÚN EL GÉNERO EN EL ÁREA DE EQUIDAD Y TOLERANCIA

Equidad

Los resultados se mantuvieron relativamente equivalentes en ambos géneros, lo que permite afirmar que la aplicación del programa no tuvo efectos diferenciales en cuanto a este aspecto por ser los participantes de uno u otro sexo.

Tolerancia

Cuadro 10. Distribución de las niñas de la muestra según el nivel de tolerancia

Categorías	Pre test		Post test	
	Fr	%	Fr	%
Excelente	2	10,00	18	90,00
Bueno	12	60,00	1	5,00
Regular	2	10,00	1	5,00
Malo	4	20,00	0	0,00
Total	20	100,00	20	100,00

En el Cuadro 10 se observa una considerable mejoría en las niñas con respecto al pre y el post-test, evidenciándose esto con un aumento del 80,00% (de 2 a 18) en las respuestas ubicadas en la categoría "Excelente".

Cuadro 11. Distribución de los niños de la muestra según el nivel de tolerancia

Categorías	Pre test		Post test	
	Fr	%	Fr	%
Excelente	2	14,28	11	78,57
Bueno	9	64,29	2	14,28
Regular	1	7,14	1	7,14
Malo	2	14,28	0	0,00
Total	14	99,99	14	99,99

En el Cuadro 11 se observa, al igual que en el caso de las niñas, una considerable mejoría en los niños con respecto al pre y el post-test, evidenciándose esto con un aumento del 64,29% (de 2 a 11) en las respuestas ubicadas en la categoría "Excelente". Se infiere que las actividades diseñadas y desarrolladas tuvieron el mismo efecto en las niñas que en los niños, en lo que se refiere al nivel de tolerancia.

ENTREVISTA POST INTERVENCIÓN

Se trabajó con el significado de las palabras: justicia, igualdad, respeto y tolerancia. Se evidenció que la aplicación del programa promovió y fortaleció un mejor manejo de los valores asociados a la paz.

Cuadro 12. Distribución de la muestra según el manejo de valores

Valores	Fr	%
Justicia	30	88,23
Igualdad	31	91,17
Respeto	32	94,11
Tolerancia	29	85,29

Se observa en el cuadro anterior que 94,11% reconoció el respeto como uno de estos valores, 91,17% señaló la igualdad; 88,23% mencionó al valor justicia y 85,29% se refirió a la tolerancia, reconociendo el significado e importancia de la palabra y siendo capaces de explicarla a través de un ejemplo.

Así mismo se les consultó acerca de la fantasía de ser presidentes y qué le enseñarían a los niños y a las niñas en caso de que lo fueran. Se tomó como respuesta correcta aquella que diera una definición del valor en cuestión o que pudiera explicar éste a través de un ejemplo.

Cuadro 13. Distribución de la muestra según el uso de valores en el manejo de situaciones

SI FUERAS PRESIDENTE					
Enseñar valores en la escuela		Enseñar a los padres como tratar a los niños/as		Que los vecinos sean solidarios y tolerantes	
Fr	%	Fr	%	Fr	%
29	85,29	34	100	34	100

En el Cuadro 13 se evidencia que 85,29% consideró importante la enseñanza de valores en la escuela, 100% enfatizó en la necesidad de enseñar a los padres cual es trato adecuado para con los hijos/as y en la misma proporción reportaron que era necesario disminuir los hechos violentos en la comunidad por lo que los vecinos deberían aprender a ser más tolerantes y solidarios entre sí, reconociendo así la trascendencia de los valores para la buena convivencia en paz y armonía en los ámbitos escuela, familia y comunidad.

Cuando se les consultó acerca de qué habían aprendido, para qué les servirá y cómo lo aplicarán en su entorno, en general, manifestaron que entendieron y aprendieron la importancia de los valores desarrollados durante los talleres, destacando la funcionalidad que tuvieron durante todas las actividades realizadas y sintiéndose capaces de replicarlos en otros contextos:

Lo que aprendí me va a servir en mi salón y en mi casa y también en la calle, me sirve para portarme bien, buscar alternativas frente a los problemas, ser justo, velar por los derechos míos y los de los demás. (Niño, 10 años)

En mi hogar debo respetar a mi mamá y a mis hermanos y en mi escuela a mi maestra y mis compañeros debo ser cooperativa y responsable. (Niña, 8 años)

Aprendí que para resolver los problemas debo buscar la raíz del problema, también que todos somos iguales y debemos aceptarnos unos a otros" (Niña, 9 años).

Aprendí la amistad, la tolerancia, que es respetar lo que los demás piensan y que eso es bueno para que tengamos paz. (Niño, 9 años)

EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

La mayoría de los sujetos consideraron las actividades como de alta calidad y excelencia. La categoría "Excelente" fue seleccionada para calificar a la evaluación de los talleres (85,29%), a la utilidad de lo aprendido (88,23%) y a la organización del trabajo en grupo (88,23%). La participación de los sujetos fue muy activa y constante siendo este renglón calificado por 82,35% en la categoría "Excelente". 100% calificó a las actividades como divertidas, fáciles y novedosas (información recolectada utilizando el Anexo 6: Evaluación de los participantes acerca de las actividades).

AUTOEVALUACIÓN DE TALLERES POR PARTE DE FACILITADORES

El alcance de objetivos reportó una calificación de 86,66% en la categoría "Muy Satisfactorio". Esto indica que los sujetos lograron entender y aplicar los valores propuestos y entendieron la importancia de los mismos para la buena convivencia. En cuanto a la competencia de las actividades planificadas y aplicadas en cada sesión fue calificado como "Muy Satisfactoria" por 93,33% de los facilitadores. El nivel de participación fue calificado en la misma categoría por 86,66% y este mismo porcentaje y categoría obtuvieron la metodología empleada en cada sesión y el grado de satisfacción de los participantes.

El clima grupal calificó en la categoría "Muy Satisfactorio" en 80%, esto indica que las relaciones interpersonales sujetos-facilitadores fueron muy estrechas y se desarrollaron en un clima de alta cordialidad, permitiendo a los participantes experimentar la posibilidad de una convivencia sana basada en la tolerancia y el respeto y captar de que es una vivencia replicable en todos sus entornos.

◆ CONCLUSIONES

- 1) Las estrategias, actividades desarrolladas y metodología general aplicada durante el proceso permitieron que los sujetos fueran capaces de pensar de diferentes maneras en cuanto a aplicar lo aprendido en los distintos contextos en que se desenvuelven. Llegaron a discriminar los conceptos trabajados en situaciones de la vida práctica y señalaron haber modificado su comportamiento, lo cual se comprobó con las conductas y actitudes que mantuvieron durante las sesiones y fueron expresadas en la entrevista post-intervención.
- 2) En cuanto a los niveles de instrucción, las familias en su mayoría no han alcanzado un nivel superior a una educación básica, viéndose obligados a optar por puestos de trabajo cuyos ingresos corresponden al sueldo mínimo, lo que trae como consecuencia la dificultad de insertarse en el mercado laboral a causa de la escasa formación (Freitez, Di Brienza y Zúñiga, 2001).
- 3) Desde todos los entornos, llámese micro, macro o meso sistema, todos los niños y las niñas que crecen y se desarrollan en condiciones de pobreza terminan por verse afectados de manera desfavorable (Bronfenbrenner, 1989). Muy bien afirman Garbarino (1995) y Carrión (2003), cuando agregan

- que, además, debe considerarse que dentro de cada entorno existen otros elementos conocidos como factores de riesgo, y que la suma de los mismos termina por colocar a los niños pobres en una situación de extrema vulnerabilidad frente a la influencia negativa de ambientes socialmente tóxicos (Garbarino, 1995) limitando su sano desarrollo integral.
- 4) Los aportes de Vitale (2001) apoyan lo encontrado en los sujetos de la muestra respecto a los factores de riesgo, ya que se encuentran expuestos a hechos violentos, tanto en el hogar como en la comunidad, La influencia ejercida por los pares y por las personas adultas de su entorno, implica un alto riesgo para ellos, ya que los niños y las niñas terminan por ser capaces de planear sus acciones en base a conductas observadas en otros individuos; tal como destaca Bandura (1977).
 - 5) La violencia produce inseguridad y disgusto, causando desorganización social y posibles inclinaciones agresivas (Carrión, 2003), y esta afirmación coincide con los hallazgos de la presente investigación en donde los participantes al realizar la actividad de grupo focal titulada: "¿Cuán tolerantes somos en mi barrio?", comentaron experiencias donde relataron haber reaccionado de manera agresiva ante conductas lesivas emitidas por otros interlocutores tanto en el entorno escolar, como en el familiar y el comunitario.
 - 6) Con respecto a la autoestima, antes de la intervención, reportaron un ligero conocimiento de aspectos positivos y negativos de sí mismos y posterior a la misma, se observó un incremento en las respuestas referidas al conocimiento de aspectos positivos de sí mismo y mejoraron con respecto al conocimiento y aceptación de sus fortalezas y debilidades. El reconocimiento de los éxitos, fracasos, relaciones sociales, capacidades, limitaciones y debilidades favorece el desarrollo de la autoestima positiva (Sepúlveda, López y Guaimaro, 2000).
 - 7) Respecto a tolerancia, los sujetos lograron desarrollar un mayor nivel de tolerancia en sus actitudes. Es posible afirmar que las estrategias utilizadas por los facilitadores generaron en los sujetos una socialización favorable (Wainryb, Shaw y Maianu, 1998).
 - 8) Con relación en la resolución de conflictos, al inicio de la intervención pudo observarse que los niños y las niñas actuaban de manera impulsiva frente a cualquier situación de conflicto y al finalizar la misma fueron capaces de resolver los conflictos y de actuar de manera menos impulsiva. Primero razonaban la causa del conflicto, luego analizaban las posibles alternativas de soluciones y por último, tomaban la decisión más acertada.

9) Las actividades desarrolladas lograron la iniciación de los sujetos dentro de una cultura de paz, a través de la educación en valores, la promoción de conocimientos, el desarrollo de destrezas y la modificación de actitudes desfavorables por favorables. En el desarrollo de estas actividades se tomaron en cuenta las recomendaciones otorgadas por American Friend Service Committee de Kansas City, citado por Reardon (1999), y para ello se propició un clima basado en la cooperación y la tolerancia, con actividades que los motivaran a trabajar en equipo por un meta común y frente a la cual se les reconocían sus éxitos y diferencias; se les permitió expresar sus opiniones y sentimientos favoreciendo la sensación de seguridad y confianza.

◆ RECOMENDACIONES

- 1) El programa demostró ser una opción que favorece el proceso de educación en valores asociados a una cultura de paz y se recomienda su aplicación para desarrollar y diseminar programas de intervención en los entornos familiar, escolar y comunitario donde se desarrollan los niños y las niñas de alto riesgo social que crecen en condiciones de violencia. Los niños y las niñas de la muestra habían sido, en reiteradas ocasiones, víctimas y testigos de hechos muy violentos.
- 2) Los resultados obtenidos hacen evidente la urgencia de la intervención educativa para disminuir los índices de agresión y la actitud de intolerancia que ha llegado a desbordar los niveles propios de una sana convivencia. Con esto se justifica la urgente necesidad de diseñar y desarrollar una educación alternativa basada en valores asociados a la paz, especialmente dirigida a los niños y a las niñas que se encuentran atrapados en un círculo vicioso de pobreza y de violencia viéndose imposibilitados a enfrentarlo y a resolver los conflictos con adecuadas estrategias.
- 3) La experiencia buscó reflexionar sobre el papel de la escuela en la construcción de la paz, se requiere del compromiso y la responsabilidad de cada uno de nosotros y de la dimensión ética como el elemento vital para el desarrollo de las estrategias educativas que permitirán alcanzar una cultura de paz.
- 4) No debemos acostumbrarnos a los hechos violentos, la idea es unir esfuerzos y desarrollar espacios que propicien el debate a fin de apoyar acciones que fomenten una cultura de paz, en donde logremos practicar encuentros caracterizados por maneras constructivas de enfrentar las situaciones conflictivas, llegando a consolidar las bases para la sana y la buena convivencia.

◆ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, S. y OSPINA, H. (comp.) (1999). *Educación para la paz*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- BANDURA, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Nueva York: Prentice Hall.
- BLANCO, B. y CÁCERES, A. (2001). "Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención de resiliencia en niños de 11-12 años en desventaja socioeconómica". *Trabajo de grado, Educación*, Caracas: Universidad Metropolitana.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- , (1979). *Ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CARRIÓN, F. (2003). "De la violencia urbana a la convivencia ciudadana" en Lilian Bobea (ed.) *Entre el crimen y el castigo. Seguridad ciudadana y control democrático en América Latina y el Caribe*. Caracas: Nueva Sociedad, pp 51-84.
- CECODAP (2008). *Informe Somos Noticia. Situación de los Derechos de los Niños en Venezuela*, Caracas: Ediciones El Papagayo, Cecodap.
- CENDA (2011). "Informe CAT- Agosto 2011, Centro de Documentación y análisis para los trabajadores". (27-10-2011) En: <http://cenda.org.ve/noticia.asp?id=73> Fecha de último acceso: 19 de noviembre de 2011.
- CEPAL (2010). "Estudio económico de América Latina y el Caribe 2009-2010". República Bolivariana de Venezuela. http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/40253/LCG2458_VENEZUELA.pdf Fecha de último acceso: 18 de noviembre de 2011.
- DE CAMPOS, C. y VERGER, Nathalie (2002). "Diseño, aplicación y evaluación de un programa de valores en niños entre 8 y 9 años pertenecientes a clase baja". *Trabajo de Grado. Educación*. Caracas: Universidad Metropolitana.
- FAD y Comisión Europea (1997). "El desarrollo personal". *Cuaderno* núm. 4. Madrid.
- FAD y Comisión Europea (1997a). "El entorno". *Cuaderno* núm. 6. Madrid.
- FISAS, V. (2011). "Educar para una cultura de paz", *Quaderns de Construcció de Pau* No. 20 Disponible en: http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf Fecha de último acceso: 19 de noviembre de 2011.
- FREITEZ, A., DI BRIENZA, M. y ZÚÑIGA, G. (2001). *Informe Nacional sobre el Seguimiento de la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia*. Caracas: IIES-UCAB, p 69.
- FUNDACREDESA (2009). *Segundo Estudio Nacional de Crecimiento y Desarrollo Humanos. Informe Ejecutivo*. Caracas: República Bolivariana de Venezuela.
- GARBARINO, J. (2001). "Violent children. Where do we point the finger of blame?" *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. V.155:13-14.
- , (1995). *Raising Children in a Socially Toxic Environment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

- GARCÍA, Daniela (2010). "Aumento de la pobreza en Venezuela se ubicará entre 4 y 5% en 2010. Universidad de Carabobo. Venezuela". *La Verdad* 19-03-2010, reproducido por el Boletín Digital Universitario (Universidad de Carabobo). Disponible en: http://boletin.uc.edu.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=34289:aumento-de-la-pobreza-en-venezuela-se-ubicara-entre-4-y-5-en-2010&catid=4:econom&Itemid=5 Fecha de último acceso: 19/11/2011
- LEIGHTON, C. (1992). *El desarrollo social en los niños pequeños. Egocentrismo y altruismo*. Barcelona: Gedisa.
- LÓPEZ, R. y TRUJILLO, N. (1992). *Investigaciones educativas venezolanas*. Tercer trimestre. Caracas: CERPE.
- OBSERVATORIO VENEZOLANO DE VIOLENCIA (vvv) (2011). "Homicidios siguen en ascenso en una Venezuela cada vez más violenta". *Informe 21.com* (25-08-2011). En: <http://informe21.com/observatorio-venezolano-violencia-0> Fecha de último acceso: 19 de noviembre de 2011.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington, DC: Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- PALOS Rodríguez, J. (s/f). "Educación y cultura de la paz", Novedades del Programa Educación de Valores. Sala de Lectura, OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/palos1.htm> Fecha de último acceso: 19 de noviembre de 2011.
- PROVEA (2008). *Informe Anual Octubre-2007/Septiembre 2008. Situación de los Derechos Humanos en Venezuela*. Caracas: Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos. En: <http://www.derechos.org.ve/informes-anauales/ultimo-informe-anual/> Fecha de último acceso: 19 de noviembre de 2011.
- REARDON, B.A. (1999). *La tolerancia: umbral de la paz*. Paris. Santillana/UNESCO.
- RODRÍGUEZ, M.; PELLICER, G. y DOMÍNGUEZ, M. (1988). *Autoestima: clave del éxito personal* (2ª ed.). México: El Manual Moderno.
- ROMANO, Ignacio (coord.). (2005). *Justicia y Seguridad. Informe: el ranking de la violencia en América Latina-Una de las regiones más violentas del planeta*. Fundación FUNDAR. Justicia y Seguridad, Buenos Aires. En: <http://pdba.georgetown.edu/Security/citizenssecurity/argentina/documentos/ranking.pdf> Fecha de último acceso: 19 de noviembre de 2011.
- SAVATER, F. (2001). "Presentación personal en conferencia" ofrecida el día 23 de Octubre, Caracas: Universidad Metropolitana (registrada en video).
- SEPÚLVEDA, M; López, G. Y Guaimaro, Y. (2000). *Manual para estimular la autoestima y los valores*. Caracas: Cendif-Unimet.
- UGALDE, L. (2001). "La pobreza no es una fatalidad". *El Nacional*, p. 2. (Superar la pobreza).
- UNESCO (1999). "La UNESCO y la cultura de paz". Boletín 49. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO Disponible

- en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001178/117881s.pdf> Fecha de último acceso: 19 de noviembre de 2011.
- UNICEF (2004). *Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños* [http://www.unicef.org/lac/hoja1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/hoja1(1).pdf) Fecha de último acceso: 19 de noviembre de 2011.
- VITALE, C. (2001). "Begin at the Beginning: violence prevention at the elementary school level", *Nursing Forum*, V. 36 (1): 25-30.
- WAINRYB, C., SHAW, L., y MAIANU, C. (1998). "Tolerance and Intolerance: Children's and Adolescents' Judgments of Dissenting Beliefs, Speech, Persons and Conduct". *Child development*, 69 (6), 1541-1555.

Anexos

◆ ANEXO 1. ENTREVISTA SOCIODEMOGRÁFICA

Datos personales

Nombre:

Edad:

Experiencia en la escuela

- Tiempo en la escuela
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer?
- ¿Qué es lo que menos te gusta hacer?
- ¿Qué has aprendido en el tiempo que llevas aquí?
- ¿Tienes amigos, cuéntame cómo te llevas con ellos y por qué? ¿Qué hacen?
- ¿Cuál ha sido tu momento más feliz dentro de la escuela? ¿Por qué?
- ¿Cuál ha sido tu momento más triste dentro de la escuela? ¿Por qué?
- ¿Cuál ha sido tu momento más difícil en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande? ¿Por qué?

Historia de vida

- ¿Conoces a los miembros de tu familia?
- ¿Vives con ellos?
- ¿Con quién vives?
- ¿Con cuánta frecuencia ves a tu mamá y a tu papá?
- ¿Cómo te llevas con tu mamá y tu papá? ¿Por qué?
- ¿Has sido criado en algún momento por un hermano o hermana?
- ¿En dónde vives?
- ¿Tienes vecinos y amigos en la comunidad en donde vives?
- ¿Dime qué hacen los vecinos?
- ¿Qué haces tú con tus amigos?.
- ¿Qué es lo más importante para ti en la vida?

Datos educativos

- ¿Consideras importante la educación? ¿Por qué?
- ¿Cómo te llevas con tus compañeros? ¿Qué haces con ellos?

- ¿Cómo te llevas con tu maestra? ¿Cómo es ella contigo y con tus demás
- compañeros?

Otros datos

- ¿Hay algo que quieras preguntarme?
- ¿Hay algo que quieras contarme?
- ¿Hay algo que te inquiete o perturbe y quieres hablar de ello?

◆ ANEXO 2. ENTREVISTA POST-INTERVENCIÓN

- 1.- ¿Qué has aprendido con estos talleres?
- 2.- ¿Cómo podrías aplicar lo aprendido en la escuela y en tu casa?
- 3.- ¿Qué significan para ti los términos:
 - Justicia?
 - Respeto?
 - Tolerancia?
 - Igualdad?
- 4.- Si fueras presidente, ¿qué harías?
- 5.- Si fueras presidente, ¿qué le enseñarías a los niños y niñas en la escuela?

◆ ANEXO 3. PRE-TEST

Hola amigos y amigas: los invitamos a responder las siguientes preguntas. Tu opinión personal es lo más importante para nosotros, por eso debes contestar cada pregunta tú solo, sin pedir ayuda a tus compañeros/as o a tus maestros/as. Sólo nos importa saber qué piensas y debes recordar que no hay respuestas buenas o malas. No olvides leer bien la pregunta y las posibles respuestas antes de contestar y elegir la que exprese lo que tú piensas. Gracias por ayudarnos... Recuerda, tu opinión es lo más importante para nosotros.

- 1.- ¿Qué te gusta de ti?
- 2.- ¿Qué no te gusta de ti?

A continuación te presentamos 6 grupos de preguntas o frases, con tres opciones cada una, de las cuales debes escoger la que crees que es la correcta, marcándola con una X. Recuerda que sólo debes escoger una opción o frase por grupo.

3.- ¿Quiénes son más inteligentes?

___ Los niños ___ Las niñas ___ Ambos por igual

4.- ¿Quiénes son más simpáticos?

___ Los niños pobres ___ Los niños ricos ___ Ambos por igual

5.- ¿Quiénes son más limpios?

___ Los niños ___ Las niñas ___ Ambos por igual

6.- ¿Quiénes son mejores compañeros?

___ Los niños blancos ___ Los niños negros ___ Ambos por igual

7.-

___ Las personas que piensan diferente a los demás, en el barrio o lugar donde vivo, deberían irse a vivir a otro lugar.

___ En el barrio, o lugar donde vivo, pueden vivir personas que piensen un poquito diferente a los demás.

___ En el barrio o lugar en donde vivo, deben ser aceptadas todas las personas, no importa su modo de pensar.

8.-

___ Las personas pueden pertenecer a diferentes religiones. Todas son igual de buenas y debemos aceptarlas.

___ Las personas tienen derecho a tener diferentes religiones, pero yo no debo relacionarme con los que tienen diferente religión a la mía.

___ La única religión verdadera es la mía, y todos debemos practicarla.

Ahora te presentamos varias situaciones que te podrían ocurrir a ti

Contesta sobre las líneas cómo resolverías estos problemas:

9.- Si un niño o niña rompe sin querer tu juguete favorito. ¿Qué harías?

10.- Cuando un compañero o compañera te pega un golpe, pensando que tú le quitaste su cuaderno. ¿Qué harías?

11.- Hoy es domingo por la tarde y Carlos se comprometió con su papá en ayudarlo a reparar el carro, ya que el lunes debe llevarlo al colegio e ir a trabajar, y si el carro está malo no puede. Suena el teléfono, y a Carlos su amigo José lo invita a un juego de Béisbol, que se realizará a la misma hora en la que iba a ayudar a su papá.

Su amigo le dice que el juego va a estar buenísimo y que no se lo puede perder. Carlos no sabe que hacer, no le gustaría decepcionar a su padre dejando de ayudarlo a reparar el carro, pero no quiere perderse el juego.

Si estuvieras en la situación de Carlos, ¿qué harías?

Enumera los pasos que tú seguirías para resolver este problema.

◆ ANEXO 4. POST-TEST

Hola amigos y amigas: los invitamos a responder las siguientes preguntas. Tu opinión personal es lo más importante para nosotros, por eso debes contestar cada pregunta tú solo, sin pedir ayuda a tus compañeros/as o a tus maestros/as. Sólo nos importa saber qué piensas y debes recordar que no hay respuestas buenas o malas. No olvides leer bien la pregunta y las posibles respuestas antes de contestar y elegir la que exprese lo que tú piensas. Gracias por ayudarnos... Recuerda, tu opinión es lo más importante para nosotros.

1.- ¿Qué te gusta de ti?

2.- ¿Qué no te gusta de ti?

A continuación te presentamos 6 grupos de preguntas o frases, con tres opciones cada una, de las cuales debes escoger la que crees que es la correcta, marcándola con una X. Recuerda que sólo debes escoger una opción o frase por grupo.

3.- ¿Quiénes son más inteligentes?

Las niñas Los niños Ambos por igual

4.- ¿Quiénes son más simpáticos?

Las niñas ricas Las niñas pobres Ambos por igual

5.- ¿Quiénes son más limpios?

Las niñas Los niños Ambos por igual

6.- ¿Quiénes son mejores compañeros?

Las niñas blancas Las niñas negras Ambos por igual

7.-

Las personas que piensan diferente a los demás, en el barrio o lugar donde vivo, deberían irse a vivir a otro lugar.

_____ En el barrio, o lugar donde vivo, pueden vivir personas que piensen un poquito diferente a los demás.

_____ En el barrio o lugar en donde vivo, deben ser aceptadas todas las personas, no importa su modo de pensar.

8.-

_____ Las personas pueden pertenecer a diferentes religiones. Todas son igual de buenas y debemos aceptarlas.

_____ Las personas tienen derecho a tener diferentes religiones, pero yo no debo relacionarme con los que tienen diferente religión a la mía.

_____ La única religión verdadera es la mía, y todos debemos practicarla.

Ahora te presentamos varias situaciones que te podrían ocurrir a ti
Contesta sobre las líneas cómo resolverías estos problemas:

9.- Si un niño o niña rompe sin querer tu juguete favorito. ¿Qué harías?

10.- Cuando un compañero o compañera te pega un golpe, pensando que tú le quitaste su cuaderno. ¿Qué harías?

11.- Hoy es domingo por la tarde y Carolina se comprometió con su mamá en ayudarle a preparar la cena para esta noche, ya que habrá invitados. Suena el teléfono, y a Carolina su amiga María la invita a una fiesta, a la misma hora en la que se comprometió con su mamá.

Su amiga le dice que la fiesta va a estar buenísima y que no se la puede perder. Carolina no sabe que hacer. No le gustaría decepcionar a su madre dejando de ayudarle a preparar la cena, pero no quiere perderse la fiesta. Si estuvieras en la situación de Carolina. ¿Qué harías?

Enumera los pasos que tú seguirías para resolver este problema.

◆ ANEXO 5. GRUPOS FOCALES

Tema 1: Violencia en el ámbito familiar, educativo y comunitario

¿Existe violencia en el barrio donde ustedes viven?

¿Qué piensa la gente del barrio en cuanto a esa situación?

¿Qué piensan ustedes con respecto a esa situación de violencia?

¿Han sido testigos de hechos violentos?

¿Han tenido experiencias violentas personales?

¿Alguien los ha agredido verbal, física o emocionalmente?

¿Cómo han reaccionado frente a la agresión?

¿Cómo creen que los afecta?

¿Qué creen ustedes que es necesario hacer para mejorar ese problema?

¿Cómo creen que los niños pueden enfrentar este tipo de situaciones?

¿Quién los puede ayudar a resolver esos problemas?

Tema 2: ¿Cuán tolerante somos en mi barrio?

¿Cómo es la relación entre las personas de tu barrio?

¿Existen peleas o discusiones entre las personas del barrio?

¿En el barrio la gente respeta las ideas de los demás?

¿Cómo es la manera de hablar entre las personas de tu barrio?

Cuando tienen un problema: ¿reciben ayuda, de quién y cómo los ayudan?

¿Existen personas que amenacen a los miembros del barrio?

¿Cómo se resuelven los problemas en el barrio?

¿Son aceptadas todas las personas del barrio?, ¿por qué?

Tema 3: Violencia y Tolerancia

¿Existen personas en tu barrio que sean de diferentes equipos deportivos?

¿Existen personas en tu barrio que sean de diferentes religiones?

¿Cómo se comportan en tu barrio las personas que son de diferentes equipos y religiones?

¿Qué hace falta para que no hallan hechos violentos?

¿Cómo puedes ayudar a que eso no ocurra?

❖ ANEXO 6. OPINIÓN DE LOS PARTICIPANTES ACERCA DE LAS ACTIVIDADES

Fecha: _____

Rodea con un círculo la opción que mejor exprese tu opinión:

1.- Las actividades me han resultado:

Muy interesantes

Interesantes

Poco interesantes

Nada interesantes

2.- Mi participación ha sido:

Muy activa

Activa

Regular

Pasiva

3.- El trabajo en el grupo ha estado:

Muy bien organizado

Organizado

Poco organizado

Desorganizado

4.- Lo que he aprendido me parece:

Muy útil

Útil

Poco útil

No me sirve de nada

5.- En resumen, las actividades han sido: Elige una de las dos alternativas en cada línea

___ Divertidas

___ Aburridas

___ Fáciles

___ Difíciles

___ Novedosas

___ Clásicas

◆ ANEXO 7. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Fecha: _____ Facilitador: _____	
Programación:	
1.- Consecución de objetivos	1 2 3 4 5
2.- Idoneidad de la actividad en función del objetivo perseguido	1 2 3 4 5
Desarrollo (proceso):	
3.- Nivel de participación de los alumnos	1 2 3 4 5
4.- Clima del grupo	1 2 3 4 5
5.- La metodología empleada	1 2 3 4 5
Resultados:	
6.- Grado de satisfacción de los participantes, según valoración de los	
7.- Calidad de los trabajos realizados por los participantes 1 2 3 4 5	
Consideraciones generales a tener en cuenta en futuras utilizaciones de las actividades:	
Ponderación:	
1: Muy satisfactorio	
2: Satisfactorio	
3: Medianamente satisfactorio	
4: Poco satisfactorio	
5: Nada satisfactorio	

◆ ANEXO 8. PONDERACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PRE-TEST Y POST-TEST

I. Conocimiento de sí mismo:

¿Qué te gusta de ti? y ¿Qué no te gusta de ti? (ítem 1 y 2, pre y post-test). Para realizar la ponderación de este ítem se utilizó como base un puntaje primario:

Cualidad asociada a:	Valor
Valores personales	4 puntos
Relativas a lo socioemocional o afectivo	3 puntos
Concernientes a actitudes	2 puntos
A comportamientos	2 puntos
A destrezas	2 puntos
A habilidades cognitivas	2 puntos
Asociadas a características físicas o personales	1 punto

Una vez codificadas las respuestas, se suma el puntaje obtenido entre todos los aspectos y se aplica la ponderación según las siguientes categorías:

Excelente: 7 o más puntos.

Buena: 5 ó 6 puntos.

Regular: 3 ó 4 puntos.

Mala: 0 a 2 puntos.

II. Equidad: (ítem 3 a 8, pre y post-test)

La ponderación de las respuestas de este grupo se estableció otorgando 1 punto para cada respuesta correcta y 0 para las incorrectas.

Una vez codificados los resultados se aplica la ponderación según las siguientes categorías:

Excelente: 5 ó 6 respuestas correctas.

Buena: 4 respuestas correctas.

Regular: 2 ó 3 respuestas correctas.

Mala: 1 ó ninguna respuesta correcta.

III. Tolerancia: (Ítem 9 y 10 pre y post-test)

Al igual que en los ítems anteriores, las respuestas para este aspecto se codifican estableciendo un puntaje primario para cada una de ellas.

Solución por diálogo sin terceros:

7 puntos para aquéllas muy elaboradas.

6 puntos para las estándar y

5 para las poco elaboradas.

Solución por diálogo con terceros:

4 puntos para aquéllas muy elaboradas.

3 puntos para las estándar y

2 para las poco elaboradas.

Solución a través de conducta verbal agresiva: 1 punto.

Solución pasiva (sin reacción o llanto) o agresión física: 0 punto.

Una vez codificadas las respuestas se suman los puntos obtenidos y se establece la ponderación según las siguientes categorías:

Excelente: 12 puntos o más.

Buena: de 9 a 11 puntos.

Regular: de 6 a 8 puntos.

Mala: de 0 a 5 puntos

IV. Resolución de conflictos: (ítem núm. 11, pre y pos-test)

Puntaje primario para las respuestas pertenecientes a este ítem

Proposición de alternativas:

6 para aquéllas más elaboradas.

5 puntos para las respuestas estándar

Postergación de la gratificación:

4 para las más elaboradas.

3 puntos para las respuestas estándar

Cumple compromiso sin dar mayor explicación: 2 puntos.

No cumplimiento del compromiso sin dar explicación: 1 punto.

Así mismo la ponderación posterior a la codificación se mantuvo con el mismo puntaje, quedando de la siguiente manera:

Excelente: 5 a 6 puntos.

Buena: de 3 a 4 puntos.

Regular: 2 puntos.

Mala: 0 a 1 punto.

Breves semblanzas de los autores

Georgina Cárdenas Pérez (México)

Es Doctora en Antropología Social por el Colegio de Michoacán.

Germán Pérez Estrada (México)

Maestro en Psicología, Educación Especial (UNAM), es profesor de tiempo completo de la Licenciatura en Psicología Educativa desde el 2005 en la Universidad Pedagógica Nacional. Es egresado del Diplomado de Derechos de la Infancia y Juventud, Políticas y Protección a la Infancia: Maltrato, abandono y tutela del Programa Infancia de la UAM-X.

Gloria López (Venezuela)

Psicóloga Social, egresada de Universidad Central de Venezuela (1979). Directora Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CENDIF), investigador participante en diseño, ejecución y evaluación de proyectos de investigación-acción-participación (desde 1986 a la fecha). Docente Tiempo Completo Unimet-Departamento Desarrollo Integral. Tutoría y Jurado de Tesis en Escuela Educación y Psicología de Unimet. Arbitraje de artículos para revista y libros en el área de especialización. Coordinadora y supervisora de programas de Desarrollo Comunitario basados en la atención integral para poblaciones de alto riesgo social. Diseño, pilotaje, seguimiento, control y evaluación de proyectos de investigación en las líneas de investigación de Cendif. Miembro de Redes de Infancia y Familia nacional e internacional. Premios y reconocimientos a nivel nacional e internacional. Autora y co-autora de publicaciones, ponencias, manuales de capacitación.

Graciela Tonon (Argentina)

Doctora en Ciencias Políticas (USAL), con estudios postdoctorales (CIMESS-Università degli studi di Firenze). Profesora titular e Investigadora Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Lomas de Zamora y Departamento de Derecho y Ciencia Política Universidad Nacional de La Matanza. Coordinadora del Programa de Investigación en Calidad de Vida de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ. Vice-presidente de membresía de *International Society for Quality of Life Studies*. Investigadora de la Red Latinoamericana y del Caribe Childwatch. Miembro de *Human Development and Capability Association*. Autora de diez libros y de artículos científicos en español e inglés.

Ian Walker

Economista en el Equipo de Protección Social de Latinoamérica y el Caribe del Banco Mundial. Fue Consultor y consejero económico de dos gobiernos de Honduras. Fue profesor del Programa de Posgrado en Economía y Planificación del Desarrollo de Centroamérica. Ha participado en diversos proyectos del Banco Mundial en Perú, Ecuador, Brasil, y para el financiamiento de estudios de nutrición y protección social en Ecuador, Bolivia, Brasil y Perú.

Irene Rizzini (Brasil)

Socióloga, Doctora por el Instituto Universitario de Investigación de Río de Janeiro (IUPERJ), con formación en Psicología y Maestría en Servicio social (School of Social Service Administra-

tion, Universidad de Chicago), profesora e investigadora de PUC-Rio (Departamento de Servicio Social) y Presidente do CIESPI (Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância). En el ámbito internacional, fue Presidente de la Red internacional de Investigación en el área de Infancia (Childwatch International Research Network, 2002-2009). Irene Rizzini recibió el Premio Guggenheim (2008-2009) y ha coordinado diversos proyectos de cobertura 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 (Versión también en español); Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro.*

Julie Meeks Gardner (Jamaica)

Doctora en Nutrición Humana, con un posdoctorado en la Universidad de Cambridge. Es directora del Centro de Desarrollo Infantil del Caribe y Directora del Consorcio para el Desarrollo Social y de Investigación en la Universidad de West Indies, Unidad Abierta. Profesora de Desarrollo infantil y nutrición y fue miembro de la mesa directiva de Childwatch International Research Network (2006-2009). Ha llevado a cabo numerosos estudios sobre nutrición y desarrollo, sobre los efectos del VIH en el desarrollo infantil y más recientemente en la línea de agresión y violencia en la niñez, que incluyen encuestas epidemiológicas, un estudio longitudinal de siete años de niños agresivos, intervenciones para reducir la agresión y la implicación de niños en pandillas. Ha publicado en numerosas revistas internacionales de investigación y es autora y editora de varios libros y monografías.

Kirk R. Williams (Estados Unidos)

Doctor en Sociología por la Universidad de Arizona, es co-director del Centro Robert Presley de Estudios sobre Crimen y Justicia de la Universidad de California en Riverside. Fue codirector del Centro Académico de Excelencia en Prevención de Violencia Juvenil del Sur de California-Universidad de California en Riverside (2000-2010). Ha publicado numerosos artículos, capítulos de libros y reportes de investigación en el tema de violencia y recientemente ha trabajado sobre la prevención de pandillas juveniles. Es miembro del Comité de Especialización y Estudios de posgrado en Criminología y estudios socio-legales de la Universidad de California en Riverside.

Lía Rodríguez de la Vega (Argentina)

Es licenciada en estudios orientales de la Universidad del Salvador. Doctoranda en Relaciones Internacionales en la Universidad del Salvador. Investigadora en el programa de investigación sobre Calidad de Vida de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora e investigadora principal en el área Migraciones del IDICSO. Es directora del grupo de Investigación en Migraciones Internas e Internacionales CEMLA.

María Fernanda Rodríguez Riera (Venezuela)

Docente especialista en el área Inicial y atención temprana, egresada de la Universidad Metropolitana (2007). Investigadora Asociada al Centro de Investigaciones para la Infancia y la

Familia (CENDIF), participante en los proyectos de investigación-acción-participación (desde 2007 hasta la fecha). Egresada de la primera cohorte del Diplomado en Investigación Social de Childwatch Internacional (2007-2008) y del Programa de Jóvenes en Liderazgo LIDERA (IESA-UCAB y Fundación Futuro/2009-2010). Profesora Tiempo Completo Unimet. Asistente a la Coordinación de Servicio Comunitario Departamento Desarrollo Integral. Jurado de Tesis Escuela Educación-Unimet. Miembro de Redes de Infancia y Familia nacional e internacional. Co-autora de publicaciones, ponencias, manuales de capacitación.

Nancy Guerra (Estados Unidos)

Doctora en Psicología por la Universidad de Harvard, es profesora de Psicología de la Universidad de California -Riverside. Es investigadora principal y directora del Centro de Excelencia sobre Prevención de violencia juvenil del Sur de California. Ha participado en paneles de expertos nacionales como en el Consejo Coordinador del Presidente en Justicia Juvenil y prevención de Delincuencia o en la Oficina de Educación en el Proyecto sobre Estándares Nacionales entre otros. Fue investigadora principal de un estudio de ocho años, a gran escala, sobre intervención preventiva de violencia en ciudades apoyado por el Instituto Nacional de Salud Mental.

Neli Maria Castro de Almeida (Brasil)

Maestra en Psicología Social y de Organizaciones por el Instituto Superior de Ciencias del Trabajo y de la Empresa -ISCTE-, Lisboa, Portugal. Actualmente es profesora de Cursos de posgrado del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología, y es doctoranda en Servicio Social de PUC-Río. Activista en el Movimiento de Reforma Psiquiátrica, centrándose en los temas: generación de ingresos y derecho al trabajo, discapacidad y derechos humanos, estudios sobre arte y clínica, y acogida y desinstitucionalización. Publicó en co-autoría el libro *De volta à cidadania.. Políticas públicas para infância e adolescência*, donde se desarrollan temas sobre el proceso de desinstitucionalización de niños y adolescentes con graves discapacidades mentales.

Norma Del Río (México)

Maestra en Rehabilitación Neurológica (UAM) y candidata a doctor en lingüística, es profesora-investigadora del departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Coordina el Programa de Investigación sobre Infancia desde su fundación y es jefe del área de investigación en "Epistemología: la Construcción del Conocimiento". Actualmente es miembro de la mesa directiva de Childwatch (CWI) 2010-2012. Ha coordinado varias publicaciones y es autora de *Creciendo Juntos. Un Modelo de Intervención Temprana para prevenir alteraciones del desarrollo basado en el sistema madre-hijo*.

Ofelia Roldán Vargas (Colombia)

Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales-CINDE, con estudios de posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud avalado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO. Es directora de posgrados de CINDE en la región de Medellín y directora de la línea Ambientes Educativos del Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes imaginarios e intersubjetividades. Ha publicado numerosos artículos y coordinó el libro *Niñez y juventud latinoamericanas. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva* en 2009, que reúne los trabajos de la Red Latinoamericana y del Caribe Childwatch.

Ricardo Fletes Corona (México)

Doctor en Sociología por el Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y es actualmente profesor y jefe

del departamento de Desarrollo Social de la Universidad de Guadalajara e investigador de El Colegio de Jalisco. Es miembro de la *Rede de Estudos sobre a infância e a Juventude da América Latina*, de la Asociación Latinoamericana de Sociología, así como de la Red Mexicana por los Derechos de la Infancia. Desde 2003 es investigador invitado del Centro Internacional de Estudios y Pesquisas sobre Infancia (CIESPI), con sede en la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil, y es miembro de la red Childwatch.

Rosa María Nashiki Angulo (México)

Maestra en Psicología con residencia en psicología escolar por la UNAM. Profesora de la licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional y de asignatura en la Facultad de Psicología de la UNAM. Egresada del Diplomado de Derechos de la Infancia y Juventud, Políticas y Protección a la Infancia: Maltrato, abandono y tutela del Programa Infancia de la UAM-X y del Diplomado: Experto en TIC's y Discapacidad impartido por la Fundación Free para la Cooperación en Tecnología Adaptativa y Educación Especial, sede México. Su campo de investigación ha sido la primera infancia. Ha diseñado material de apoyo al trabajo con familias en el programa CONAFE.

Ruth Pérez López (México)

Doctora en Cambio Social por la Universidad de Lille1, Francia. Ha sido investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa (UAM-C). Ha trabajado en estudios urbanos sobre pobreza, juventud, movilidad y espacio público desde las prácticas y representaciones de los habitantes. Es autora de tres libros sobre estos temas. Actualmente es investigadora del Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA).

Silvana Savio (Argentina)

Magíster en Terapia de Pareja y Familia de Nova Southeastern University, EUA; tesista doctoral de la Universidad de Palermo; investigadora externa del Programa de Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Yicel Nayrobis Giraldo (Colombia)

Magíster en Educación y Desarrollo Humano, doctoranda en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales. Docente de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano Regional del CINDE-Medellín. Ha publicado varios artículos sobre el tema de lectura y bibliotecas públicas.

Yuherqui Guaimaro (Venezuela)

Socióloga, egresada de la Universidad Central de Venezuela (1996). Investigadora Asociada al Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CENEIF) participante en los proyectos de investigación-acción-participación (desde 1997 a la fecha). Docente Tiempo Completo Unimet. Coordinadora del Servicio Comunitario-Departamento Desarrollo Integral. Jurado de Tesis Escuela de Psicología y Educación de Unimet. Experiencia en diagnóstico de comunidades desaventajadas. Pilotaje, aplicación, tabulación y análisis de instrumentos de recolección de información sociodemográfica. Miembro de Redes de Infancia y Familia nacional e internacional. Premios y reconocimientos a nivel nacional e internacional. Co-autora de publicaciones, ponencias, manuales de capacitación.

Los efectos de la crisis globalizada en los procesos de exclusión social de la infancia y juventud latinoamericana y del caribe. Se terminó de imprimir en diciembre de 2011 en los talleres de MC Editores, Selva 53-204, col. Insurgentes Cuicuilco, 04530 Ciudad de México. La edición consta de 1,000 ejemplares más sobrantes de reposición.