

**SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO
PARA LA PAZ Y LA RECONCILIACIÓN NACIONAL
POBLACIÓN JÓVENES**

**PRESENTADO POR
LIBARDO GIRALDO CALDERON
COD: 9904260**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN POPULAR Y
DESARROLLO COMUNITARIO**

2010

**SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO
PARA LA PAZ Y LA RECONCILIACIÓN NACIONAL
POBLACIÓN JÓVENES**

**PRESENTADO POR
LIBARDO GIRALDO CALDERON
COD: 9904260**

**Trabajo de grado presentado para optar al título de magister en Educación
Popular y Desarrollo Comunitario**

**TUTOR
MIREYA MARMOLEJO MARMOLEJO**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN POPULAR Y
DESARROLLO COMUNITARIO
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**

TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
INTRODUCCIÓN: LOS CAMINOS DEL ENCUENTRO.....	8
1. OBJETO DE ESTUDIO.....	9
2. OBJETIVOS.....	10
2.1. Objetivo General.....	10
2.2. Objetivos específicos	10
3. JUSTIFICACIÓN.....	11
3.1. Para el Investigador.....	12
3.2. Reseña histórica del proyecto.....	12
3.3. El proyecto.....	14
3.3.1. Eje pedagógico.....	15
3.3.2. Eje sociocultural.....	16
3.3.3. Eje político.....	17
4. MARCO CONCEPTUAL.....	18
4.1. El conflicto.....	18
4.2. El maestro.....	21
4.3. La convivencia.....	22
4.4. El joven	23
4.5. LOS CONTEXTOS.....	25
4.5.1. La ciudad.....	26
4.5.2. Joven y ciudad.....	30
4.5.3. Los jóvenes del Distrito de Aguablanca.....	32
4.5.3.1. “La Escorpión” una leyenda del Distrito.....	32
5. MAPA DE BÚSQUEDA PARA EL ENCUENTRO.....	37
5.1. Sistematización.....	37
5.2. La lógica interna.....	38
5.3. La significatividad.....	39
5.4. Las estrategias.....	39
5.5. La reconstrucción.....	39
5.5.1. Fase de reconstrucción.....	40
5.5.2. Reactivadores de relato.....	41
5.5.3. Entrevista no estructurada.....	41
5.5.4. El grupo de discusión por tipo de actor social.....	41
5.5.5. Análisis de documentos del programa.....	42
5.5.6. Selección de los actores.....	43
5.5.7. Construcción del macro relato.....	43
5.5.8. La interpretación.....	44
5.5.9. Potenciación.....	44

CAPÍTULO I	
EL MACRO RELATO.....	45
1. EL LUGAR.....	45
2. EL NUEVO ENCUENTRO.....	45
3. LA LLEGADA AL COLEGIO.....	46
4. LOS ACUERDOS.....	47
5. NI CHICHA NI LIMONADA FORMACIÓN DE SUJETOS.....	52
6. LOS APRENDIZAJES.....	56
7. PROYECTOS DE VIDA.....	58
8. LAS DESERCIONES.....	59
CAPÍTULO II	
LAS INTERPRETACIONES	63
1. LOS NÚCLEOS TEMÁTICOS.....	63
2. EL CONFLICTO.....	65
2.1. El significado para los jóvenes.....	65
2.2. El conflicto desde la perspectiva de los maestros.....	70
2.3. La hermenéutica la interpretación del núcleo temático. Conflicto desde maestros y jóvenes.....	73
2.3.1. La naturaleza del conflicto desde las ciencias sociales.....	73
2.3.2. La sociología del conflicto.....	74
2.3.3. La psicología del conflicto.....	75
2.3.4. Política del conflicto.....	76
2.3.5. Pedagogía del conflicto.....	76
3. LA CONVIVENCIA.....	78
3.1. La convivencia desde la perspectiva de los jóvenes.....	78
3.2. La convivencia desde la perspectiva de los maestros.....	81
3.3. La hermenéutica del núcleo temático. Convivencia desde los maestros y jóvenes.....	87
3.3.1. Ética para la convivencia.....	88
3.3.2. Lo político desde lo organizativo.....	89
4. EL MAESTRO.....	92
4.1. Los maestros desde la perspectiva de los jóvenes.....	92
4.2. El maestro desde la perspectiva del maestro.....	95
4.3. La hermenéutica del núcleo temático maestro para maestros y jóvenes.....	99
4.3.1. La autoridad.....	99
4.3.2. El saber del maestro.....	100
4.3.3. El maestro como un ser político.....	100
4.3.4. La lógica interna.....	101
4.3.5. Proyecto de vida.....	101
4.3.6. Construcción de ciudadanía.....	103

CAPÍTULO III	
.POTENCIACIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	107
CAPÍTULO IV	
CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA.....	110
BIBLIOGRAFÍA.....	114

RESUMEN

La siguiente sistematización, recoge el trabajo realizado por un grupo de maestros en el Distrito de Aguablanca en Santiago de Cali, Valle del Cuaca, Colombia, con jóvenes pertenecientes a grupos de pandillas juveniles que habitaban este sector.

Los cuales, mediante diferentes estrategias de intervención, hacen parte de un proyecto educativo que da cuenta de procesos encaminados a construir en conjunto proyectos de vida que posibiliten cambios sustanciales frente a las prácticas y hábitos de vida de estos jóvenes.

Esta es una propuesta de jóvenes de zonas excluidas, de maestros con propuestas alternativas de índole positivista, sobre las cuales se construyen nuevos caminos y prácticas encaminadas a la reconciliación de una sociedad que en sus prácticas de poder, ha venido en las últimas décadas consolidándose a través de proceso cada vez más violentos.

PALABRAS CLAVES: Aguablanca, jóvenes, Conflicto, convivencia, sistematización, ciudad, proyectos de vida, lógica interna.

UN ENCUENTRO

Este estudio de sistematización es una mirada al pasado, un recordar y recordarnos en un lugar de la ciudad en el cual, un grupo de jóvenes y maestros compartieron espacios de encuentros y desencuentros en un proyecto educativo, que se desarrolló con pandillas juveniles en el Distrito de Aguablanca, de la ciudad de Cali-Colombia.

Los encuentros que se materializaron en un proyecto educativo, son una experiencia que es necesario recoger, teniendo en cuenta que el joven es hoy por hoy, un motivo de reflexión en lo educativo.

El proyecto acogió a jóvenes de las pandillas del Distrito de Aguablanca, que desarrollaban prácticas violentas, con las cuales construían su sentido de vida, sus identidades y la distinción sobre otros jóvenes. A maestros que con sus prácticas se soñaban una escuela más incluyente.

El sentido de esta sistematización es proporcionar pistas que permitan a maestros, trabajadores sociales y otros profesionales que trabajan con la juventud, reflexionar y propiciar nuevas formas de intervención entorno al trabajo con los jóvenes.

INTRODUCCIÓN

LOS CAMINOS DEL ENCUENTRO

*Antes de que los caminos
desaparecieran del paisaje, desaparecieron
del alma humana: el hombre perdió el deseo de
andar, de caminar
con sus propias piernas y disfrutar de ello. Ya ni
siquiera veía su vida como un
camino, sino como una carretera: como una línea
que va de un punto a otro punto, del grado
de capitán al grado de general, de la función de
esposa a la función de viuda. El tiempo de la
vida se convirtió para él en un simple obstáculo
que hay que superar a velocidades cada vez
mayores.*

***La Inmortalidad
Milan Kundera***

La década del 90 arrastró la problemática sociopolítica y económica de los años 80, tal como procesos de reinserción, la Asamblea Nacional Constituyente, formas de violencia generadas por diferentes actores (narcotráfico, política y delincuencia social), que tenían en común el acto violento como una forma de manifestación.

Estos hechos permiten pensar la creación y recreación de nuevas reglas políticas y sociales que afectan todas las esferas sociales y las formas de convivencia, las cuales se manifiestan de manera muy particular en la población de jóvenes que habitan la ciudad.

Los jóvenes no son ajenos a actos de violencia que afectan la convivencia, actos que se hacen evidentes especialmente en los sectores marginales de las ciudades, en la conformación de las llamadas pandillas juveniles por jóvenes que en muchos casos son excluidos del sistema educativo formal, por múltiples factores.

En la idea de abordar esta población, se llevó a cabo EL PROGRAMA EDUCATIVO PARA LA PAZ Y LA RECONCILIACIÓN NACIONAL, el cual fue diseñado para atender poblaciones con características específicas, generadoras o víctimas de violencia.

Este programa desarrolló sus labores en la ciudad de Cali entre los años 1991 y 1997, y en diferentes ciudades del país como Santa fe de Bogotá, Ibagué y Medellín, atendiendo la población de exguerrilleros desmovilizados de los grupos: Movimiento 19 de Abril M-19, Movimiento Indigenista QUINTÍN LAME, Ejército Popular de Liberación E.P.L y Partido Revolucionario de los Trabajadores P.R.T, quienes firmaron los acuerdos de paz en 1989, en el marco del gobierno del presidente Virgilio Barco Vargas.

Durante dicho período, el programa se desarrolló fundamentalmente desde dos proyectos: *el primero* con población de grupos guerrilleros desmovilizados y *el segundo*, con jóvenes integrantes de pandillas juveniles, con los cuales se llevaron a cabo cinco promociones de bachilleres, tres de ex-guerrilleros y comunidad cercana a los grupos desmovilizados. Además, dos promociones con jóvenes de las pandillas juveniles, únicamente en la ciudad de Santiago de Cali.

El presente estudio constituye la sistematización de la experiencia del proyecto con jóvenes de las pandillas juveniles del Distrito de Aguablanca (especialmente de la comuna 14 de la ciudad de Cali), programa que se llevó a cabo entre los años 1993 y 1995. La sistematización se planteó desde el modelo propuesto por el Grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle.

1. OBJETO DE ESTUDIO

El proyecto educativo que se desarrolló con jóvenes del Distrito de Aguablanca entre los años 1993 y 1995, pertenecientes a la comuna 14 de la ciudad de Santiago de Cali, se llamó **PROYECTO EDUCATIVO PARA LA PAZ Y LA RECONCILIACIÓN NACIONAL**, (asumió el mismo nombre del Programa), se abordó desde componentes pedagógicos, políticos y socio culturales, importantes para la convivencia. Se propone entonces sistematizar esta experiencia desde la perspectiva de los actores, para comprender la significatividad que para éstos tuvo este proyecto, entendiendo las lógicas internas y las relaciones que se generaron en su interior, que podrían contribuir a la implementación de futuras intervenciones con este tipo de población.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Sistematizar la experiencia del Proyecto Educativo Para La Paz Y La Reconciliación Nacional, desde la perspectiva de sus actores, desarrollada en Santiago de Cali en el período 1993 a 1995.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconstruir desde los actores la experiencia de la primera promoción de jóvenes del Proyecto Educativo Para La Paz Y La Reconciliación Nacional educativo sede Cali, desarrollada en el período 1993 a 1995.
- Interpretar esta experiencia con los actores, para comprender la significatividad que para ellos tuvo el Proyecto.
- Potenciar la experiencia para derivar en el contexto de proyectos de convivencia, pistas pedagógicas, políticas y socioculturales que permitan hacer aportes significativos a la construcción de espacios de convivencia con poblaciones similares.
- Identificar estrategias de intervención para este tipo de poblaciones

3. JUSTIFICACIÓN

Los procesos de normalización social del paso de una sociedad rural a una sociedad urbana, articulada a una propuesta de desarrollo, a la cual se refiere Arturo Escobar en *la invención del tercer mundo*¹, en la idea de que el saber técnico y científico del mundo sería la solución a los problemas de pobreza, hambre y enfermedades del mundo no desarrollado, han potenciado las políticas educativas encaminadas a la cobertura, en las cuales los niños y niñas del país tengan la oportunidad de acceder al sistema formal de educación

Esta cobertura que se ha implementado principalmente como la posibilidad de que un mayor número de jóvenes accedan al sistema formal de educación, se ha realizado básicamente a través de dos reformas: la reforma educativa de 1974², a partir de la cual se implementaron dos jornadas escolares, y la más reciente, en el 2002³, que obedecía a la idea de racionalización del recurso. Si bien estas reformas han tenido resultados en términos del incremento de población joven escolarizada, también han generado grandes problemas con relación a la calidad y la permanencia de los jóvenes en el sistema, de manera que posibiliten garantizar la asequibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad de las propuestas educativas.

Hoy, se hace necesario pensar lo educativo en la diferencia, teniendo en cuenta el tipo de población al cual está dirigida la propuesta educativa, además de contemplar aspectos como, auto confianza, fraternidad, cooperación, solidaridad y organización en los diferentes contextos. Se requiere que la comunidad investigue e indague, sobre sus propios orígenes y recursos, capacidad de trabajo, habilidad para la autogestión y recupere la iniciativa para enfrentar sus problemas y construir sus propias formas de desarrollo. Se busca posibilitar la participación de los actores en el diseño del proceso educativo, en el desarrollo y evaluación de los proyectos, partiendo de reconocer la capacidad y potencialidad de los actores del proceso educativo..

Esta experiencia con jóvenes se podría considerar como significativa, teniendo en cuenta que la forma de abordar la problemática de los jóvenes por lo general ha estado inmersa dentro de una política de la

¹ Escobar Arturo. *La Invención del Tercer Mundo: Construcción y Deconstrucción del Desarrollo*. Grupo Editorial Norma Colección Vitral. 1996

² Decreto 1860. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 1974

³ Ley 715 y reglamentación Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2002

formalidad institucional, que desconoce en muchos casos aspectos importantes en relación a los conflictos y características específicas de la población asociadas a sus contextos, por lo cual es importante propiciar un debate sobre formas de intervención de un proceso educativo en este tipo de población.

Tres aspectos sustentan el por qué sistematizar esta experiencia: *la importancia para el investigador, la génesis del proyecto*, a través de una breve reseña histórica; y un breve acercamiento al proyecto con el fin de explicitar *la intencionalidad* del mismo.

3.1. PARA EL INVESTIGADOR

En este estudio, el investigador es un actor activo dentro de la experiencia sistematizada, que participa como docente durante todo el periodo analizado; la motivación para la realización del ejercicio investigativo, parte de la posibilidad de pensar y repensar la educación en un grupo de población con características específicas, inmersos en un contexto particular de conflicto social y político, con el propósito de develar sus lógicas internas, para la construcción de espacios de convivencia, con este tipo de población.

Pensar y repensar la educación en la búsqueda de pistas para la convivencia, no sólo desde la formalidad de la escuela, los manuales de convivencia u otros instrumentos creados para desarrollar prácticas socialmente aceptadas, sino también, pensar otras formas de abordar la espiral de violencia que cada vez hace más presencia dentro de los espacios escolares. Esto no significa pretender plantear soluciones definitivas ni parciales, es profundizar el debate y la discusión alrededor de la función de la educación para la convivencia y de aportar nuevas miradas a la construcción de políticas para los jóvenes.

3.2. RESEÑA HISTORICA DEL PROYECTO

En el año de 1990, el país contemplaba con beneplácito la firma de los acuerdos de paz entre el Estado y algunos grupos guerrilleros como el Movimiento 19 de Abril M-19, el Movimiento Indigenista Quintín Lame, el Ejército Popular de Liberación E.P.L y Partido Revolucionario de los Trabajadores P.R.T. Acuerdos que pretendían terminar con la manifestación de los actos de guerra como hecho político, lo que iniciaba un nuevo proceso en el cual el acto público reemplazaba los actos de guerra en la búsqueda de una paz política y de diferentes formas de participar e integrar los poderes de la sociedad.

Paralelo a estos acuerdos se desarrollaban otros procesos con los integrantes de estos grupos, los cuales iniciaban una reincorporación a la vida social, bien fuera urbana o rural.

Los excombatientes, muchos de ellos sin formación académica, se desempeñaban en labores políticas y con aspiraciones a ocupar lugares de dirección política. Para ello, se pensó un proyecto educativo que pudiera fortalecer lo político, lo social, lo económico y, que los reincorporara a la vida urbana o rural, teniendo en cuenta sus historias de vida.

La propuesta del programa *fue diseñada por German Rojas Niño, excomandante y dirigente político del M-19, German Zabala Cubillos, Cesar y Vladimir Zabala Archila, educadores de trayectoria de alfabetización en países como Nicaragua y Angola, y Rodrigo Rojas, Director del Bienestar Universitario de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá⁴*, y avalada por la Universidad Pedagógica Nacional, el Programa Nacional para la Reinserción y Las Organizaciones Desmovilizadas, con la participación en Cali de la Secretaria Departamental de Educación del Valle Del Cauca y el Sena (Servicio Nacional de Aprendizaje), Regional Valle.

Con base en esta experiencia, y teniendo en cuenta la situación de violencia social que se vivía en la ciudad de Cali, donde se caracterizaban actores potenciales de violencia, tales como el narcotráfico, los consumidores de estupefacientes y diferentes formas de manifestación de los jóvenes⁵, la Alcaldía de la ciudad por intermedio de una de sus dependencias: DESEPAZ⁶, venía realizando acercamientos entre la administración municipal y diferentes grupos de jóvenes de la ciudad, lo cual se concretó en la firma de un acuerdo entre la Alcaldía de Cali y los jóvenes del Distrito de Aguablanca, conocido como EL PACTO SOCIAL POR LA CONVIVENCIA.

En ese pacto, firmado con los jóvenes de la comuna 14, la Alcaldía estableció una serie de compromisos con ellos, entre los cuales figuraban: por parte de los jóvenes, la entrega de armas y el cese de actividades generadoras de violencia en ciertos sectores de la

⁴ Rodrigues Sánchez William, Oviedo Carlos Enrique, "Sistematización de la primera promoción de reinserción". Tesis universidad del valle. Septiembre de 2003.

⁵ Por manifestaciones nos referimos a la ocupación del territorio, vestuario, gustos, formas de construir las relaciones entre jóvenes, que en muchos casos son vistos como agresión o violencia social.

⁶ Desepaz programa de la alcaldía que abordaba aspectos de desarrollo y paz de la ciudad de Cali,

ciudad; y por parte de la Alcaldía, la puesta en marcha de proyectos relacionados con educación, salud y empleo para ellos.

El grupo de profesores que venía desarrollando el proyecto de reinserción con ex-guerrilleros en la ciudad de Cali, propuso la implementación de un proyecto educativo para jóvenes mediante un convenio entre Alcaldía, La Universidad Pedagógica Nacional, El Sena Regional Valle y La Secretaria Departamental de Educación; dicho proyecto inició actividades en septiembre de 1993, con los grupos de jóvenes de la comuna 14 firmantes del pacto que integraban las pandillas juveniles, conocidas en el sector con los nombres de EL MURO, LA COOMOEPAL, EL POZO y LA COMUNA.

En este sentido, se hace necesario reconocer que uno de los aspectos importantes de esta reseña histórica, fue propiciar acuerdos entre los gobiernos nacionales o locales.

Acuerdos que partían de la necesidad misma de los actores, y no de propuestas de agentes externos, que determinaban o decidían sobre que tipo de intervención se debía hacer o sobre que población intervenir.

3.3. EL PROYECTO

El proyecto educativo con jóvenes del distrito de Aguablanca (Comuna 14) de la ciudad de Santiago de Cali, se establece como prioridad tanto para la Alcaldía, como para los jóvenes firmantes del pacto social por la convivencia, por la necesidad de integrarse a las dinámicas de ciudad, donde la educación es un indicador de capacidad, y una posibilidad de acceder a diferentes ofertas de empleo.

La educación como factor integrador y de acceso a las dinámicas culturales, sociales y económicas de la ciudad toma un sentido prioritario por las características de población del distrito de Aguablanca, en su mayoría inmigrantes de zonas rurales de los departamentos de Cauca y Nariño, en búsqueda de mejores oportunidades económicas, producto del desplazamiento por las condiciones de violencia o desastres naturales.

Estas características de poblamiento por migración ha producido en la mayoría de las grandes ciudades de Colombia una situación de marginalidad por la incapacidad del Estado de proporcionar asistencia adecuada, lo cual se evidencia en la poca oferta de salud y educación pública, con consecuentes tasas de escolaridad bajas

(en algunos casos analfabetismo) y altas tasas de desempleo y subempleo. En este contexto, lo educativo tiene importancia para los jóvenes y la Alcaldía, como un primer momento para acercarse al mundo de la economía formal y no solo a la economía informal que para estos momentos era predominante en esta población.

En este sentido, muchas de las condiciones de violencia están relacionadas con aspectos económicos, que no pueden ser solo abordados desde conceptos o concepciones de lo laboral o empresarial, sin tener en cuenta la capacitación formal o informal para acceder a las diferentes ofertas y propuestas económicas.

El proyecto tenía como prioridad lo educativo, sin desconocer otros componentes institucionales dentro de la política social del momento, los cuales debían asumir otras instancias como el SENA, en lo referente a formación técnica, y la alcaldía, en el apoyo administrativo y económico a los proyectos productivos.

Teniendo en cuenta lo anterior, los pasos de acercamiento y negociación con los jóvenes se dieron en términos de una formación académica desarrollada por el proyecto y por proyectos productivos que fueron asumidos por el SENA y la Alcaldía. Sobre la base de lo anterior, se realizó el primer acuerdo del proyecto que consistió en discutir esta propuesta de formación y sobre ella establecer condiciones mínimas, tales como: un espacio neutral para todos los actores y horarios de trabajo, ajustados a las condiciones de los actores. Es decir, partir de los mínimos acuerdos de convivencia posibles para llegar a los máximos deseables, lo que condujo a un acercamiento de los jóvenes al proyecto para la construcción participativa de sus tres ejes: el pedagógico, el socio cultural y el político.

3.3.1. EJE PEDAGÓGICO

El proyecto reconoce características específicas de esta población en un proceso que validó la diferencia y el saber cultural de los jóvenes como un saber que debía ser puesto en el contexto educativo, desde la participación y la interacción entre los diferentes actores (jóvenes y maestros) y que posibilitara la construcción conjunta del acto educativo, entendido como:

a) el lugar en el cual se ponen los diferentes discursos, saberes, intereses individuales y colectivos, solidaridades, cooperaciones, fraternidades, donde los actores delimitan los diferentes caminos para desarrollar la práctica educativa.

b) una práctica educativa participativa, donde lo importante para los actores cobraba dimensiones de pertinente en el proceso educativo, y una corresponsabilidad entre los actores del proceso, que permita a cada uno de ellos construir de manera individual y colectiva.

El proceso partía de definir el currículo en colectivo, es decir, el currículo debía tener en cuenta los intereses de los actores y las expectativas de los mismos, y debía posibilitar al mismo tiempo la construcción de consensos con los jóvenes en torno al desarrollo del currículo y los compromisos de maestros y jóvenes.

Los consensos en el proyecto daban cuenta de unos conceptos universales en cada una de las áreas del conocimiento; un reconocimiento a la diferencia y unas prácticas de convivencia con las cuales se pudieran enfrentar los diferentes acontecimientos de la vida cotidiana de manera autónoma, desde paradigmas diferentes al hecho violento, tales como: el reconocimiento del otro, la concertación y el diálogo.

3.3.2. EJE SOCIOCULTURAL

El proyecto reconoció las condiciones sociales y culturales de los jóvenes del sector, sus prácticas dentro de sus contextos y la posibilidad de proponer prácticas diferentes a las de la escuela tradicional. Un reconocer para comprender y reelaborar a través del proyecto, el cual tuvo como premisa reconocer las diferentes condiciones socioculturales de los jóvenes en el sector, mediante visitas a los diferentes lugares del territorio, que posibilitaron identificar percepciones e historias de vida, importantes para desarrollar este eje.

Las percepciones del concepto de vida, ciudadanía y los factores generadores de violencia, vistos a través de la cotidianidad y con los ojos de los jóvenes, permitieron reconceptualizar lo sociocultural teniendo en cuenta aspectos políticos, sociales y económicos del sector, encaminados a potenciar un redimensionamiento de sus prácticas en la vida cotidiana, en la búsqueda de construcción de una mejor calidad de vida.

Lo sociocultural pretendió el encuentro entre la comunidad, las instituciones del sector y los jóvenes, es decir, propendió por una búsqueda de nuevas formas de convivencia que posibilitara otras formas de participación social, económica y política.

3.3.3. EJE POLÍTICO

El eje político esta asociado en el proceso educativo de diferentes formas y con diferentes mecanismos de participación; es decir, por medio de la participación se desarrolla la autonomía, se asumen los consensos y los disensos, sobre la base de un componente ético que potencia la responsabilidad y corresponsabilidad de las decisiones, que pretenden transformar la realidad.

Si bien la participación esta muy asociada a lo político en la toma de decisiones, no podría solamente circunscribirse a esta idea sino también pensarla como un método de exploración popular como lo develaba el sociólogo Orlando Fals Borda, en la cual la participación es un como ir a la realidad para aprender de ella para luego llegar a ese mismo medio para transformarla, es decir Fals Borda crea por primera vez un instrumento teórico con el cual transformar la realidad, como lo señala German Zabala Cubillos *“la investigación participativa a través del tiempo se ha enriquecido mostrando, como lo planteo Fals Borda, que los pueblos aprenden de su propia realidad, a ir mucho más allá de las propuestas que la investigación les propone”*⁷. La participación en el plano de lo político, no solo es participar de la decisión, también es la posibilidad cierta de ser participe de la transformación de la realidad individual y colectiva. Teniendo en cuenta lo anterior, hay que resaltar en el plano político la autonomía del proyecto y de los sujetos, donde la autonomía es el lugar de la política asociada a la toma de decisiones, es decir la posibilidad de ser uno mismo.

Es en este sentido que la participación y la autonomía no son miradas solo desde el punto de vista ideológico, que con mucha frecuencia se aproxima o limita por el dogma; lo político es transversal a los ejes pedagógicos y socio culturales. El proyecto en lo político busca una respuesta de transformación, no solo de las prácticas de los jóvenes, si no en relación con dinámicas de construcción de ciudadanía y comprensión de la participación y las autonomías sobre la base de lo político.

En la práctica, el proyecto propició espacios de participación en la administración, planeación y ejecución de todo el proceso educativo, espacios de exploración, comprensión e investigación, en los cuales se fomentaba construcciones entre los actores mediadas por la

⁷ Zabala Cubillos German. Orlando Fals Borda Develo la Participación Como el Método de Exploración Popular. Revista Esquemas Pedagógicos Universidad de Cundinamarca Numero 8.

negociación y toma de decisiones frente a los acuerdos de convivencia y la pertinencia del mismo proceso educativo; reconoció las diferencias individuales y colectivas de los grupos de jóvenes y maestros que posibilitaban cuestionamientos políticos en lo escolar y extra escolar.

4. MARCO CONCEPTUAL

Las condiciones particulares de la población sujeto del proyecto educativo y los procesos económicos, sociales y políticos que se desarrollaban en la misma, posibilitaron a la experiencia una mirada detallada de las diferentes formas y manifestaciones del conflicto, y las prácticas de violencia características de estos contextos que generaban condiciones particulares en las cuales se construían las relaciones de convivencia.

La experiencia educativa aborda esta temática como el centro fundamental de su trabajo educativo; se trata de incidir en las formas de convivencia y resolución de conflictos por vías distintas al hecho violento.

En este sentido, el estudio aborda los conceptos de maestro, joven y conocimiento a través del conflicto y la convivencia como parte fundamental de la experiencia.

4.1. EL CONFLICTO

La crisis generada después de la segunda guerra mundial que delimitó las fronteras de un mundo dividido en dos sectores, trazó los comienzos para que desde diferentes disciplinas como la sociología, la economía, la psicología, la historia, la política, entre otras se abordara el estudio del conflicto de manera sistemática en la búsqueda de nuevas interpretaciones y valoraciones a un mundo que percibía otro conflicto, *sin vencedores ni vencidos: la destrucción del mundo*. Es decir, el estudio del conflicto nace de las condiciones que perturban la paz y la convivencia entre naciones o al interior de las naciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, abordaremos de manera muy sucinta, la diferencia entre conflicto y guerra, y una aproximación a las diferentes miradas de las disciplinas que estudian el conflicto.

Para Hannah Arendt, existe una diferencia entre los conceptos de conflicto y guerra; básicamente la diferencia radica en que cuando aparece el acto violento, desaparece el conflicto, por que el acto

violento elude y excluye el conflicto; en el ya está inmerso la eliminación del otro como una solución. Para la autora *el conflicto* no contempla la eliminación del otro como una solución, en el conflicto existen otras formas de violencia diferentes al acto violento que pretende la eliminación del otro, “*en lugar de ser la guerra una extensión de la diplomacia, la paz es la continuación de la guerra por otros medios*”⁸. La guerra o la eliminación del otro por hechos violentos, es pretender una solución definitiva, desconociendo que existen diversas formas políticas de asumir los conflictos.

Reconocer los conflictos como diferencias en las relaciones económicas, sociales y políticas de los seres humanos, es partir de que su naturaleza parte de comprender y construir mecanismos, estrategias, herramientas para resolver las diferencias, que sus principios radican en la identidad, el poder, lo material y la intimidad, que pueden ser abordadas y estudiadas desde la política, la economía, la cultura, la psicología, la sociología y su comprensión posibilita la construcción de soluciones políticas diferentes a la eliminación del otro. Teniendo en cuenta los principios a los cuales nos referimos, plantearemos una perspectiva muy sucintamente de cada una de ellas, sin desconocer que cada una de ellas tiene un campo de conocimiento muy profundo frente al conflicto, pero que para el caso de esta sistematización se problematizara sobre el conflicto desde **la perspectiva de la política del conflicto**.

Desde la perspectiva de la psicología del conflicto humano⁹, se afirma que los conflictos comienzan en las mentes de los hombres y se hace conveniente examinar los motivos, las emociones, las percepciones y actitudes, por las cuales este se hace evidente.

Desde la perspectiva de la psicología social del conflicto¹⁰ se enfoca en la variedad del conflicto Inter-grupos teniendo en cuenta la diversidad de los grupos, en los cuales existen emociones o percepciones al interior de ellos. La meta es la construcción de formas de administrar el conflicto, en la cual se excluye la eliminación del otro como una solución y se incluyen las restricciones, el control, la reorientación y el impulso de los sujetos inmersos en el conflicto.

⁸ Hannah Arendt. Crisis de la República. Editorial Taurus. 1973. Pág. 117

⁹ Elton B. McNeil. La Naturaleza del Conflicto Humano. Edit. Fondo de Cultura Económica. 1992

pag 69

¹⁰ Ídem Pág. 92

Desde la perspectiva de la sociología del conflicto, se caracteriza en diferentes tipos, expuestos por Ralf Dahrendorf¹¹ básicamente en seis.

- *Conflicto de funciones*: los conflictos que se desarrollan, por la función determinada socialmente, por cada una de las partes, las cuales se dan alrededor de: función familiar vs. función ocupacional; función ocupacional vs. función sindical y el de la personalidad social vs. papel familiar.

- *Competencia*: el conflicto se manifiesta en muchos casos entre grupos sociales y sectores sociales como: chicos vs chicas (en la escuela) y ejercito vs fuerza aérea, en el caso de los sectores.

- *Conflicto de clase*: se manifiesta en muchos casos por los diferentes papeles o roles que se desarrollan dentro de una estructura social tales como: padres vs hijos, asociación de fabricantes vs sindicatos y hombres libres vs esclavos,

- *Conflicto de minorías y desviaciones*: se manifiestan desde las siguientes perspectivas: familia vs hijo prodigo, iglesia episcopal vs el grupo de la alta iglesia y el estado vs agrupaciones criminales.

- *Lucha de proporciones*: la más común en esta caracterización del conflicto sería pensar alrededor del conflicto, protestantes vs católicos.

- *Relaciones internacionales*: son las manifestadas entre los diferentes formas de concebir el estado por ejemplo: el bloque soviético vs el bloque occidental, mercado común vs naciones.

En la perspectiva antropológica, parte de la construcción de diferentes grupos en un mismo contexto, *ya que las relaciones entre grupos con identificaciones históricamente diferentes, se dan dentro de contextos en los cuales las identificaciones étnicas, regionales, de casta, de clase, raciales o nacionales son muy notorias en la mente de los participantes*¹².

Por último, sería contemplar la perspectiva de la política del conflicto, en la cual la composición de las comunidades en un contexto, esta comprendido por una multiplicidad de grupos, cada una caracterizada

¹¹ ídem Pág. 126

¹² Ídem Pág. 157

por una subcultura distinta pero no necesariamente asociada con una base territorial fija. Estas comunidades pueden ser partidos políticos, sectas o jerarquías religiosas, grupos laborales, asociaciones profesionales o adeptas a una ideología especial. *Lo importante acerca de estos grupos es que, a diferencia de los estados nacionales, los individuos pueden pertenecer y “pertenecen” de hecho y aceptan en cierta medida la fidelidad a varios grupos a la vez*¹³.

Por lo anterior, en este estudio se asume el conflicto como el eje central sobre el cual se desarrolla la experiencia, entendiendo éste no como una limitante alrededor de la construcción de espacios de convivencia, si no como una oportunidad para resolver las divergencias que posibiliten la creación de espacios más acordes para la convivencia de los jóvenes en el sector y no se plantea la eliminación del conflicto sino la administración del mismo sin recurrir a la eliminación del otro como una solución.

4.2. EL MAESTRO

Para la experiencia el maestro es parte fundamental de ella, en la certeza que se tenía que una experiencia de estas características, implicaba pensar en un maestro con particularidades diferentes a las que se abordaban en la escuela tradicional, de la cual los jóvenes se habían excluido por múltiples factores. Estas particularidades implicaban pensar las relaciones que establecían los maestros en el acto educativo.

La concepción del acto educativo, consiste en una relación de intercambio entre maestro y estudiante. Dicha relación indica una actividad en la que opera una mediación de un objeto de estudio, influido o determinado por el entorno mediato o lejano, y apunta a la obtención de ciertos cambios concernientes a la personalidad del estudiante y al conocer del estudiante.

En esta concepción el maestro es parte del proceso educativo, en el cual ocupa un lugar de mediación dentro del mismo, alrededor de la autoridad, por la delegación del otro. Este lugar de mediación que ocupa el maestro en el proceso educativo, construye las relaciones de los estudiantes con el poder y la autoridad dentro del proceso, el cual se establece por delegación o por construcción.

Si se reconoce que la autoridad del maestro es una construcción y no solo una delegación del otro, se trata de reconocer que esta

¹³ ídem Pág. 185

construcción se desarrolla a través del saber del maestro, por lo cual surge una pregunta ¿cuál es el saber del maestro?; las disciplinas, el currículo, el acto educativo. Si bien pensar alrededor de esta pregunta, implica pensar en una formación del maestro distinta a la tecnología educativa, sin desconocer que esta propuesta educativa puede tener diferentes enfoques, pero que para el caso específico de esta experiencia no se hacían viables por las características de esta población.

asumiendo lo pedagógico desde la construcción y transformación del pensamiento humano, aquí cobra validez las diferentes relaciones que se establecen alrededor de lo pedagógico, como lo son el contexto, la mediación, las diferentes relaciones con el otro, el saber que se convierte en objeto de estudio en el proceso educativo, entendiéndose como “saber” las construcciones que realizan las personas por afinidades, intereses y vivencias de las diferentes formas de comprender, entender y vivir el mundo.

En este sentido, se hacía necesario pensar en un maestro que tuviera como finalidad desarrollar prácticas pedagógicas, que posibilitaran intervenir en las lógicas juveniles, que por las mismas características de los jóvenes debía tener en cuenta los contextos y las diferentes características del conflicto. Es decir, el maestro debía de asumir el conflicto como una oportunidad de desarrollar prácticas educativas y de convivencia, en la construcción de reglas y normas colectivas para transformar la realidad social y no sólo implementar reglas y normas establecidas institucionalmente.

4.3. LA CONVIVENCIA

La experiencia con los jóvenes partió de concebir la propuesta educativa como una propuesta que incidiera en la creación de espacios de convivencia pacífica con y de los jóvenes, como parte fundamental de la misma, la cual se puede describir básicamente desde dos ópticas: desde lo *cultural* y lo *socio-político*.

En lo socio-político Angelo Papacchini plantea la vigencia de valores humanos sobre los cuales se sustenta la convivencia, valores humanos que recurren a una universalidad de los mismos, trascienden lo cultural, lo territorial y se encuentra sustentado desde la universalidad de los derechos, cuya *declaración más reciente, habla en nombre de la humanidad en general, más que de un grupo, nación o clase en especial, se apropia de universales culturales y los integra al mismo tiempo con las reivindicaciones más específicas de libertad y dignidad propias de la modernidad. Al lado de estas normas*

*básicas de la convivencia civil, se incluyen sustancialmente el respeto por la vida y el reconocimiento de un mínimo de dignidad para cada persona.*¹⁴ En este sentido la convivencia parte del reconocimiento de unos valores mínimos básicos sobre los cuales se construyen y regulan las relaciones de convivencia, a partir de la definición de reglas y normas entorno a un concepto de vida y dignidad que reflejan consensos sociales sobre lo que se concibe como justo y equitativo.

Para el proyecto, la convivencia se sustenta sobre las anteriores posturas, lo cultural y lo sociopolítico, desde las cuales pone de manifiesto básicamente dos componentes; *las reglas o normas sociales y la palabra*, en el sentido que se parte de la construcción colectiva de relaciones en la interacción recíproca de los sujetos y se reconocen unos valores mínimos y normas mínimas básicas, concebidas como justas y equitativas para las personas dentro y fuera del proyecto.

4.4. EL JOVEN

En los imaginarios de la sociedad, el niño es visto como el futuro a quien se debe brindar todas las condiciones económicas, políticas y sociales, que puedan garantizar una sociedad más humana, equitativa y justa; pero en los imaginarios colectivos del joven, recaen dos imágenes una positiva y otra negativa; el joven que se prepara para ser el próximo ingeniero, abogado, doctor, músico, artista o alguna otra profesión, o quien se prepara para iniciar su vida desempeñándose o especializándose en alguna labor u oficio que la sociedad necesite y lograr condiciones de desarrollo de quien deberá seguir transformando lo cultural, lo político y lo económico. El joven es visto como el presente de quien de alguna manera carga sobre sus hombros la responsabilidad de seguir las condiciones y formas creadas por la humanidad, las cuales establecen reglas y condiciones de lo que se espera de la sociedad.

Pero lejano de lo anterior también existe la otra mirada del joven, que infunde miedo, lo cual se caracteriza por la irreverencia o el antinomismo que algunos pensadores modernos se refieren como una actitud de oposición global a las normas, a la ley y al poder en su

¹⁴ Papacchini Ángelo. Un Sistema de Valores Para Nuestra Situación y Nuestro Tiempo. En Valores Para una Ética Ciudadana. Universidad del Valle, Consejería Para los Derechos Humanos, Fundación para la Filosofía en Colombia. 1992 Pág. 7

forma más generalizada¹⁵; esta forma de oposición a la regla se puede reflejar como formas de agresión a la sociedad y a los individuos en general, las formas de vestir, hablar, comportarse, agruparse son en muchos casos interpretados como factores de riesgo no sólo en la integridad personal sino en la integración social que se espera, bien sea por que se esté de acuerdo con ella o, por que se espera que se den otras formas justas de esta integración social.

¹⁵ Zuleta Estanislao. Elogio de la Dificultad Y Otros Ensayos. Fundación Estanislao Zuleta. Pág. 288

4.5. LOS CONTEXTOS

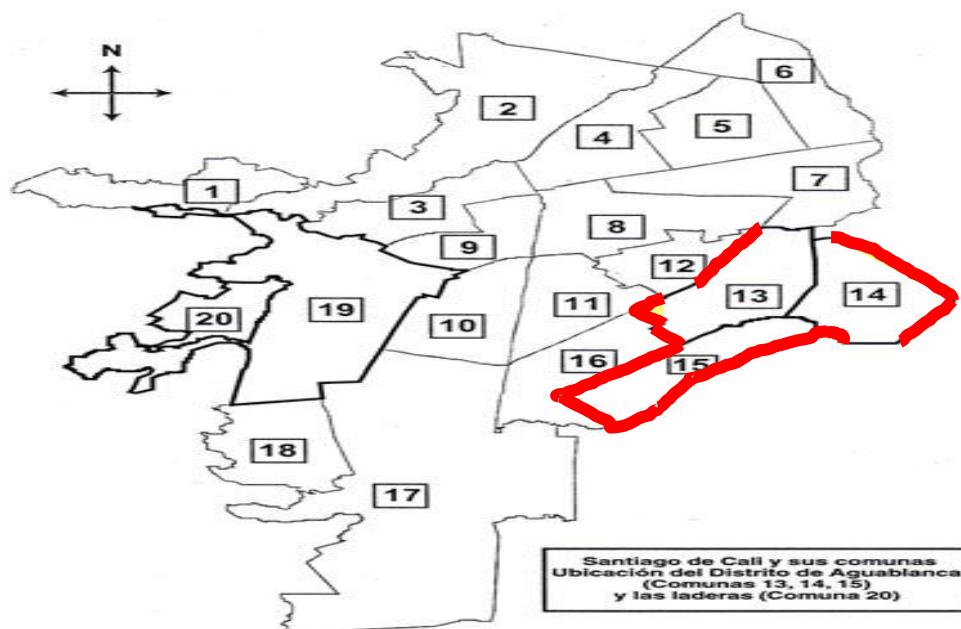
En la posibilidad de analizar y comprender la experiencia, desde la perspectiva de los actores, se hace necesario evidenciar cuales son los contextos sociales, culturales y políticos en los cuáles se desarrolla la experiencia y, comprender los diferentes elementos que constituyen los espacios de convivencia.

Esta posibilidad de analizar y comprender, se describirá en tres aspectos: la ciudad, un referente del joven de la ciudad, y los jóvenes de las pandillas en el Distrito de Aguablanca.

La contextualización de los jóvenes del Distrito de Aguablanca, se realizó a través del relato de una persona fundadora del Distrito, que en su juventud perteneció a uno de estos grupos de pandillas juveniles conocida como La Escorpión, la cual es considera como la iniciadora de las pandillas en esta zona de la ciudad.

Para desarrollar este punto se hace necesario ubicar en un mapa de la ciudad, la ubicación geográfica en la cual se desarrolló la experiencia: ubicado en el Distrito de Aguablanca, comuna 14 de la ciudad de Cali -Colombia, el cual anexamos a continuación.

MAPA POR COMUNAS DEL MUNICIPIO DE CALI



4.5.1. LA CIUDAD

La ciudad es un espacio productor y reproductor de cultura, con sus formas particulares de prácticas, tradiciones y costumbres..

En el caso específico de la ciudad de Cali, existen diferencias con otras ciudades, ya sean simbólicas, formas de relación con la música, el clima, posición geográfica y procedencia de sus pobladores que le permiten a la ciudad crearse y recrearse a sí misma.

El crecimiento de la ciudad de Cali, ha estado determinado en muchos casos por formas particulares de establecer fronteras y límites al interior de ella, en su desarrollo y expansión geográfica. Los límites y fronteras establecidas, han estado mediados generalmente por un concepto estético, como un valor entre lo bello y lo feo, que actúa como dispositivo integrador al imaginario de ciudad y de sus pobladores, y que define aquello que se considera como parte de la ciudad y aquello que se niega o simplemente se ignora, porque no está dentro de este concepto estético que define lo integrado o lo no integrado a la ciudad.

La ciudad establece límites y fronteras, que marcan la diferencia entre los habitantes de la ciudad, diferencia que se evidencia en las prácticas sociales y las formas de vivir y convivir en comunidad, como lo describe el escritor ANDRÉS CAICEDO, en su novela QUE VIVA LA MÚSICA, en ella trata el tema de la violencia social, estableciendo la diferencia entre los habitantes que viven al norte o al sur del río Cali. El desespero y la impotencia de una juventud que no espera un mañana, si no que vive un hoy y un ahora, en una ciudad que los desconoce en su esencia, y sólo les propone unas formas de ser, hacer, sentir y vivir ya establecidas, y que describe Andrés Caicedo en sus cuentos: **“Maldita sea, Cali es una ciudad que espera, pero no le abre la puerta a los desesperados”**¹⁶.

Esta forma de establecer límites y fronteras entre lo integrado y lo no integrado a la ciudad, se desarrolló como una práctica de planificación geográfica, con la cual se utilizó su río como frontera y sistemáticamente sus avenidas con este fin. La carrera 15, la autopista sur oriental y la autopista Simón Bolívar, establecieron los límites y fronteras de la ciudad, entre lo integrado y lo no integrado a ella.

¹⁶ Caicedo Andrés. Calicalabozo. Colección la Máquina del Tiempo. Editorial Norma. 1999

Planificación y desarrollo geográfico de la ciudad, donde se privilegia el concepto estético, y aparecen zonas geográficas al interior de ella que son pobladas por personas, en su mayoría migrantes, desplazados o reubicados de otros lugares, en la búsqueda de un "futuro" y la "esperanza" de unas condiciones mejores de vida para ellos y sus familias y que producen y reproducen prácticas y costumbres de relación al interior de estas zonas.

Al interior de estas zonas geográficas, existen muchos factores que afectan directa o indirectamente la convivencia de esta población; maltrato infantil, abandono, violencia social, violencia sexual, violencia política, discriminación, marginalidad, hacinamiento y otros que, para este caso, no trataremos con profundidad, sin desconocer la importancia de éstos en lo relacionado a la convivencia.

En este sentido no podemos desconocer factores que integran la vida social de las personas en la ciudad, como formas que identifican a los sujetos con el territorio, como lo puede ser la música, los sitios de referencia geográfica que integran e identifican a los sujetos con los lugares emblemáticos de la misma, es decir, la ciudad que para el caso de Cali es una ciudad que crece de manera vertiginosa.

Se puede pensar en dos espacios socio culturales. Uno el integrado, que por sus historias y relaciones con la ciudad tiene acceso a una forma de vivir y de vivirla de manera diferente, y otro lo constituye la población no integrada que se encuentra por fuera de su historia y las relaciones que se establecen en ella, y está en una constante búsqueda de pertenecer y ser tenida en cuenta por la misma.

En este sentido de lo integrado o no integrado en la construcción de ciudad, Andrés Caicedo marca ciertas pautas y consideraciones en cuanto a como se vive la ciudad desde la perspectiva del joven, que en la actualidad sigue teniendo vigencia. Pero no se puede desconocer que la ciudad en si misma ha crecido y ha tenido diferentes miradas en el tiempo en relación a la construcción de ciudad, tal es el caso de Informe Regional de Desarrollo Humano, Del Programa De Naciones Unidas Para El Desarrollo 2008 (PNUD) *Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacifico*.

Este estudio detalla diferentes factores de exclusión predominantes en el Valle del Cauca, en el cual se evidencian indicadores sobre necesidades insatisfechas, y pobreza como los mayores generadores de exclusión en el departamento y las diferentes ciudades que lo componen.

En este sentido la idea de consolidar una sociedad pluralista en la cual se acceda a derechos y oportunidades para los sujetos de los diferentes sectores, pero especialmente para los jóvenes, encuentra que existen diferentes formas de exclusión o estigmatización por edad, discapacidad, preferencias sexuales, etnia o pertenencia a un territorio, a lo cual *muchos jóvenes sienten exclusión de la mirada adulta que pretende imponerles formas de habitar la ciudad, por dificultades para comprender sus expresiones*¹⁷.

Acceder a derechos y oportunidades para los jóvenes y niños del Valle del Cauca como la educación, que evidencian factores de inclusión, se resaltan avances que se han venido desarrollando en los últimos años, en relación a cobertura, pero llama la atención en lo relacionado a la calidad y la deserción escolar, de las instituciones escolares públicas, que en el caso de Cali se estima que para el año 2007 es del 4%, siendo la ciudad de menor deserción en este departamento, y evidenciando que Buenaventura es el municipio que mayor deserción presenta, convirtiéndose en uno de los municipios que reporta mayor migración para la ciudad de Santiago de Cali. Para ambos casos los mayores grados de deserción se presentan al finalizar la primaria y en los últimos grados de la secundaria.

En relación al componente de salud, el informe del PNUD determina este factor como un potencial que permite desarrollar una vida prolongada y digna, en el análisis resaltan dos problemáticas centrales como son: la mortalidad por violencia y la drogadicción.

Frente a la mortalidad por violencia, se hace evidente que la mayor tasa de muerte por violencia es agresión por arma de fuego y armas no especificadas: *“la violencia homicida continúa siendo la primera causa de muerte en el departamento. En 2006, el riesgo de morir por homicidio en el Valle del Cauca (74 por cada 100000 habitantes) fue cuatro veces mayor de quien viviera en Bogotá, pero si vivía en la comuna 14 de Cali (estrato 1) era cinco veces mayor”*¹⁸.

El segundo elemento importante, en este informe frente a las condiciones de salud de los vallecaucanos, es la drogadicción, factor importante de exclusión para los jóvenes: *“Entre las trampas que capturan a los jóvenes, condicionando sus posibilidades de realización humana de acceder a oportunidades y libertades y de participar como ciudadanos en decisiones que afecten sus vidas, esta*

¹⁷ . Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico. Informe Regional de Desarrollo Humano 2008. Resumen ejecutivo. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD- Colombia. Pág. 31

¹⁸ ídem. Pág. 56

*el consumo de sustancias psicoactivas que, además, tiene un efecto directo sobre la salud. La drogadicción es a la vez causa de exclusión y en muchos casos una consecuencia de esta*¹⁹.

En relación a la exclusión, sobre todo en lo concerniente a los jóvenes, en el valle del cauca, pero por sobre todo en la ciudad de Cali, no se puede desconocer indicadores como lo étnico y el empleo que para el caso de los jóvenes, en ellos se presenta la mayor tasa de desempleo.

Existen manifestaciones de discriminación por razones de etnia, siendo en muchos casos un factor importante de exclusión, a lo cual el informe del PNUD resalta “ el prejuicio y la discriminación perpetúan la exclusión como lo resaltaron el 39% de los afrodescendientes y el 31.6% de los indígenas en relación a el capital social”²⁰ , factor de discriminación que para el presente estudio se hace importante por las diferentes evidencias de los rasgos étnicos de quienes habitan este sector de la ciudad.

Para el caso del empleo, no es desconocido que uno de los mayores sectores afectados por este indicador, son los jóvenes, debido a: poca experiencia laboral, falta de información apropiada y en muchos de los casos la escasa oferta de empleo frente a la demanda cada vez más creciente del mismo,.

En este sentido se debe de precisar que la tasa de desempleo Cali-Yumbo ha disminuido entre los años 2001 y 2007 de cerca del 17% al 11%, pero también en este mismo periodo ha aumentado cerca del 5% la tasa de subempleo y empleo informal, según el reporte del PNUD²¹

Si bien lo escrito, por Andrés Caicedo en la década del 70, alrededor de la juventud, en muchos de sus relatos, hace parte de la interpretación de la realidad a través del cuento y la novela, en la cual relata una ciudad que no incluye a toda la población; el informe de PNUD, de igual manera manifiesta diferentes indicadores de exclusión que al igual que Andrés Caicedo podría concluir que **“Cali es una ciudad que espera pero no le abre la puerta a los desesperados”**.

¹⁹ ídem

²⁰ ídem pág. 31

²¹ ídem pág. 62

4.5.2. JOVEN Y CIUDAD

Algunos grupos de jóvenes del Distrito de Aguablanca, organizados en las llamadas pandillas juveniles (con el cual se estigmatiza un lugar y una población específica), traen como consecuencia la legitimación de solución a corto plazo, de carácter policivo o de "limpieza social", antes que plantear soluciones planificadas a largo plazo, que en la mayoría de ocasiones no son tenidas en cuenta por lo costosas y lo lento de sus procesos.

Si bien, el término "pandillas", es reciente en el vocabulario y el imaginario social, no es nueva la conformación de éstas en la ciudad. Existían con anterioridad y se conocían con el nombre de "galladas": "grupos de jóvenes que se encontraban en un lugar para hacer uso del tiempo libre y planear en común hechos y acciones como: disputas deportivas, bailes, salidas a otros lugares de la ciudad, actividades prohibidas como consumo de licor para menores o sustancias psicoactivas, disputas por territorio, el baile, la propiedad, o en algunos casos la disputa por una mujer".

La diferencia que se puede establecer entre **pandilla** y las **gallada** es en dos sentidos: 1) la edad cronológica de sus integrantes, pues las galladas estaban integradas por jóvenes de los años 70, cuyas edades oscilaban entre 18 a 25 años de edad, como lo recuerda la obra del escritor **Andrés Caicedo**, en tanto que en la actualidad las pandillas están integradas según reportes policiales por jóvenes entre 13 a 19 años en su mayoría; 2) el uso de las armas de fuego por parte de las pandillas y el uso de armas corto punzantes de las cuales hacían uso las galladas.

Los lugares frecuentados como sitios de reunión por las **galladas** se encontraban alrededor, de parques, esquinas, los ríos Pance y Cali, y los llamados "agüelulos", (sitios de baile en donde se compartía alrededor de bebidas no alcohólicas y frecuentados por los jóvenes que conformaban las galladas a finales de los 70 y principios de los 80; los más conocidos en la ciudad tenían nombres como Honka Monka, Escalinata, Los Años Locos y otros).

Otros sitios de encuentro y esparcimiento se encontraban alrededor de las fuentes o parques, en la búsqueda de un lugar común: la rumba, "***lo que podría indicar un rumbo en común para este día, ¿cuántas rumbas hay "tres", me respondieron. "Una donde Patricia la linda (que era malvada con los hombres), otra donde el flaco Flores que acaba de llegar de USA y trajo un montón de discos, y la última sin sitio fijo: La gente se reúne en el parque***

del viejo teatro Bolívar y allí se decide²² . Este párrafo de una novela Caleña, deja ver el tipo de relación que establecían los jóvenes, donde la rumba y la música, actúan como dispositivos que producen y reproducen formas de ser joven.

Estas formas de ser joven, siguen vigentes y se gestan casi de igual manera, como si históricamente estuvieran en la misma búsqueda; formas que parecen estar muy ligadas a compartir espacios comunes, y que permiten ser pensados como el espacio afín en donde se tejen y se construyen las relaciones de los jóvenes con la ciudad.

En un estudio sobre el diseño de política juvenil que se desarrolló en Cali en el año 1999, se les interrogó sobre que aspectos resaltaban de la ciudad como importantes, en este se concluye que los jóvenes privilegiaban tres aspectos de la ciudad, *la cultura Caleña, la Cali rumbera y la Cali bella*, y casi desapercibido aparecían *la Cali cívica y la Cali pujante*,²³ aspectos que resaltan los jóvenes y sobre todo los del Distrito de Aguablanca, que con sus prácticas pareciera que trataran de arrancarle un poco a la ciudad, de lo que promete, rumba y belleza, o sucumbir en el intento.

Los jóvenes del Distrito de Aguablanca se agrupan alrededor de un lugar específico o un territorio que demarca los límites de sus pertenencias y sus dominios; la formación del grupo se realiza por afinidades que a su vez definen formas de participación en el grupo.

Los jóvenes que conforman las pandillas en esta zona de la ciudad se construyen alrededor de compartir formas de ver y vivir la ciudad, de intereses comunes, de solidaridad, familiaridad, fraternidad, gustos, disfrute y goce, que componen y recomponen el tejido social; no se trata de formas solamente positivas, sino también de la complejidad y la diversidad de éstas, como por ejemplo: El soldado disfruta del combate, la violencia del mismo construye y reconstruye el sentido de ser soldado; el académico que goza con la controversia y la confrontación de las ideas con sus pares.

Definir la cotidianidad de estos jóvenes de las pandillas con una característica primordial, la violencia, sería desconocer que antes de ellos ser violentos, se han desarrollado con ellos procesos violentos, que se continúan como una práctica aceptada y tal vez legitimada por ellos, como una forma válida de relación social. Con esto, no se trata

²² Caicedo Andrés. ! Que Viva La Música ! , Editorial. Víctor Hugo. 1993 Pág. 27

²³ Mesa De Concertación Para El Diseño De La Política De Juventud, Diagnóstico De La Situación De Las Jóvenes En La Ciudad De Cali. Santiago De Cali 1999

de ubicar al joven como víctima o victimario, sino de ubicar su práctica social en la complejidad de un contexto ya violento, en donde se puede ser víctima o victimario, en un medio de relaciones sociales violentas y violentadas por la cotidianidad.

Pensar al joven, significa también pensar la ciudad como estructura estructurante, como espacio de integración y desintegración de lo cultural, de composición del tejido social, donde desde los diferentes lugares socio culturales, se desarrollan fraternidades, solidaridades y todas las diferentes formas de agruparse que construyen el tejido social.

4.5.3. LOS JÓVENES DEL DISTRITO DE AGUABLANCA

Describir a los jóvenes de las pandillas del Distrito de Aguablanca, sus historias o sus formas de vivir allí es complejo. Para poder acercarse un poco a esta realidad, se realizó una entrevista a una mujer adulta del Distrito de Aguablanca, que perteneció a uno de los grupos legendarios que se llamó “La Escorpión”, de la cual las personas aseguran que se derivaron en muchos casos las demás pandillas que hoy habitan esta zona.

4.5.3.1. “LA ESCORPIÓN” UNA LEYENDA DEL DISTRITO

Sábado en la tarde, hoy se ha logrado establecer una cita con una mujer que perteneció a la pandilla “La Escorpión”, la gallada más grande de la cual se ha tenido conocimiento que existió en Cali. Dicen las personas del Distrito de Aguablanca que eran entre 400 a 450 sus integrantes y que nació con el Distrito y aun perdura entre sus recuerdos, sus pasiones y sus miedos, como si lo anterior hubiera sido mejor, como dice el adagio popular.

La cita se cumple primero con una joven de cerca de 22 años, en un apartamento inconcluso, en “obra negra”, como si lo negro siempre estuviera inconcluso o excluido, “la oveja negra”, “el lunar negro”, son expresiones que siempre remiten a algo, lo inconcluso, lo malo o lo excluido, tal vez por esto, el Distrito de Aguablanca se mira como algo inconcluso, como la zona o el lugar negro de la ciudad. De este lugar fuimos a la cita, antes de llegar hablamos de los jóvenes en la actualidad, y del recuerdo de los muertos y hechos, que solo existen en el tiempo, pues la historia no tiene espacio para estos jóvenes.

Eran las 4 PM, salimos a la calle llena de niños, jugando sin juguetes, en donde tal vez para ellos el juego está más en su imaginación que en la apropiación de algún objeto.

Enfrente de ellos se escuchaba la música a todo volumen saliendo por las puertas de una casa, como si la casa gritara notas de salsa y hip hop. Un hombre sentado en una silla al revés con la apariencia del que hace lo que se le da la gana, notas musicales que deambulan sin lugar fijo y de las cuales es imposible escapar, pero de todos modos parece que nadie quisiera hacerlo, pues alrededor de las notas, los niños se arremolinan, los jóvenes pasan con su caminar que cambia con el sentido de las notas, los adultos con su displicencia, como si ya las notas y las letras no les importaran y no tuvieran sentido alguno para sus vidas.

De algo se puede estar seguro, si las notas fueran frágiles cristales, su tono sería otro al estrellarse con esta nube de polvo que se levanta en Aguablanca, por lo cual todos los colores parecen opacos, producto de la mezcla entre ellos y el polvo.

Nos dirigimos al barrio Orquídeas, en medio del polvo que levantaban los buses, que parecen vagones de un inmenso tren, por la fila que forman cuando se juntan, para ser los primeros de la fila y los primeros en tomar la curva.

Pasamos tres calles pavimentadas, cubiertas de tierra donde no se alcanza a distinguir la capa de asfalto. Entramos, a una calle sin pavimentar llena de personas que hablan, ríen, corren o simplemente están sentadas sobre una piedra, como si quisieran preservar la piedra, para que cuando pase el tiempo, poder matarlo.

Llegamos a una casa de dos plantas a medio terminar, ordenada de forma sencilla sin muchas cosas pero distribuidas de tal forma que forma un ambiente agradable y acogedor; el equipo de sonido y el televisor, grandes, como si de esta manera se pudiera ver y escuchar mejor. El ruido de la calle entra por el hueco de la puerta, como invitando a visitarla y anunciado que ella tiene vida, que la contiene, pero que también, en cualquier momento la puede quitar.

De una de las habitaciones salió en dirección a la sala una mujer de tez trigueña; era Carmen, su pelo recogido con un moño sobre la cabeza, su rostro tranquilo y apacible que produce tranquilidad y confianza, nos saluda y nos recuerda para que es esta cita.... "*Gloria me dijo que usted quería saber sobre La Escorpión...* después de un movimiento de afirmación con la cabeza ella continua... "*mire La*

Escorpión, yo la conocí en el 82 cuando llegué a Aguablanca, yo vivía antes en el Diamante²⁴, cuando mis padres consiguieron la casa en Orquídeas²⁵ me vine con ellos, aunque en verdad yo no quería venir a este lugar, esto era el lugar donde el “diablo pegó el último grito”²⁶; al menos ahora da consuelo saber que hay casas más al fondo, en ese tiempo eran muy pocas las casas que habían por aquí, una se atravesaba por medio de los lotes para llegar a alguna parte, en esta cuadra apenas habían seis casas. Para salir de aquí era difícil, pues había que salir a pie hasta el control de la Azul Plateada²⁷ en el Siete de Agosto²⁸ o hasta la octava, dependiendo de la plata que tuviera, era como media hora a pie haciendo travesía, si tenía plata tomaba un jeep, que costaba 20 pesos que lo llevaba hasta la octava o a “La Unión²⁹” en Puerto Rellena³⁰, dependiendo hacia donde quisiera ir...”

“...recién llegada, me iba a pasar el fin de semana a La Floresta³¹ donde unos familiares, y cuando salía de aquí, salía rucia del polvo, tanto que una se podía escribir en los brazos, yo le decía a mi mamá que “boleta”³² vivir por acá, pero con el tiempo me acostumbré y aquí me quedé”.

“...yo ingresé a La Escorpión por que me hice novia de uno de ellos, él me decía que había sido uno de los fundadores de La Escorpión con sus hermanos, a ellos les tenían miedo, la gente sabia que ellos violaban, robaban y atracaban, cuando se los encontraban se morían del miedo, es que daba pánico encontrarse con ellos en la calle, pues ¡se imagina!, que le pusieran a uno un cuchillo y...¡ bájese de lo que tenga!..., eso a cualquiera le asusta”.

“La Escorpión era desde “Cuatro Esquinas”³³ hasta las Orquídeas, todos estos barrios conformaban La Escorpión. Los muchachos que la integraban eran jóvenes de 16 hasta 23 años, todos eran parados³⁴ y desafiantes. A ellos los reconocían por tener el tatuaje de un

²⁴ Nombre Barrio de la Ciudad de Cali.

²⁵ Nombre de un Barrio del Distrito de Aguablanca

²⁶ Termino Utilizado para Destacar un Lugar muy Distante.

²⁷ Nombre de Empresa de Autobuses de Transporte Público

²⁸ Nombre de Barrio de la Ciudad de Cali

²⁹ Nombre de Barrio de la Ciudad de Cali

³⁰ Sitio de Referencia en la Ciudad de Cali

³¹ Nombre de Barrio de la Ciudad de Cali

³² Termino Utilizado para Estigmatizar Algo

³³ Lugar de Referencia del Distrito de Aguablanca

³⁴ Termino que se Utiliza para Señalar si Alguien no Tiene Miedo y es Capaz de Enfrentar una Pelea en Cualquier Momento.

escorpión en el brazo y que portaban solo los hombres, nosotras las mujeres no llevábamos ningún tatuaje”.

“...para pertenecer a “La Escorpión”, alguno de ellos lo llevaba y comenzaban a frecuentar los sitios con ellos, lo cariaban³⁵ si era capaz de pelear, robar y si era parado, si no lo era, no podía pertenecer a la gallada, si se acobardaba, lo sacaban, pero antes salía golpeado por cobarde. Ellos no aceptaban cobardes, pero algo muy bueno entre ellos es que existía la amistad, todos se preocupaban por todos, si no tenía que comer o le faltaba algo, los demás robaban para darle al que le faltaba”.

“Nosotros entre semana, nos encontrábamos en una esquina, podría ser cualquier esquina donde hubiera piedras y allí era el sitio de reunión, lo que nos atraía de un lugar era la música, oírla y hablar de que íbamos a hacer, de la situación con los padres, de las mujeres, de lo hecho la noche anterior o lo que íbamos a hacer en el momento. No nos importaba la semana, el mes, el año, era lo que planeábamos para ya y punto, por lo general de allí planeábamos las idas al Río Cauca a bañar o a pescar, o la jugada de fútbol, jugábamos mucho fútbol, pues nosotras las mujeres también jugábamos y teníamos nuestro equipo para jugar contra ellos”.

“...a mí me toco enterarme de las violaciones, aunque nunca me sucedió porque, yo era novia de uno de ellos y me respetaban por eso. En varias ocasiones nosotras estábamos reunidas y ellos invitaban a alguna al Río Cauca a bañar, cuando iban llegando al río, salían 4 o 5 más y la cogían a la fuerza y la violaban todos. Yo me enteraba al otro día o a los días, cuando contaban que la habían cogido³⁶ entre varios ellos decían que por picada³⁷ o por tocada³⁸”.

“La mayoría de estas mujeres salieron directo a la prostitución, lo que yo no entendía es por que habiéndoles pasado esto seguían con ellos, y les pasaba en repetidas ocasiones y más sin embargo seguían con ellos”.

“Los días sábados, era la rumba, allí donde queda La Casona³⁹, habían varias discotecas, estaba la MARILIN, que era donde nos encontrábamos todos para bailar, en muchas ocasiones se daba la

³⁵ Termino Usado para Incitar a Algo.

³⁶ Termino Utilizado para Atrapar y Obligar a Algo

³⁷ Termino Utilizados para Determinar si Alguien se Cree Más que los Demás

³⁸ Termino Utilizado para Describir si Alguien no Compartía Ciertas Cosas o Hechos

³⁹ Sitio de Referencia del Distrito de Aguablanca

competencia de quien zapateaba⁴⁰ a quien, pero nunca había problemas entre ellos, ni siquiera por defender o hacer respetar a las mujeres, entre ellos no peleaban todo lo arreglaban hablando, pero si alguien no era de los de ellos, si se armaban las peleas o simplemente lo robaban y ya”.

“...bailando se ganaba plata o le daban trago para que bailara, nosotros bailábamos aquí en la finca⁴¹, nunca salíamos a Cali a conocer otros sitios, algunas veces si íbamos al Río Pance a bañar o pescar, pero en general no salíamos de la finca. Yo conocí Juanchito pero porque salía donde mi familia y con ellos fuimos allá. A la avenida Sexta nunca fuimos, ese lugar no era para nosotros, tal vez era que nos sentíamos inferiores, pues la gente allá es bien⁴² y anda bien vestida, a nosotros nos daba rabia y nos provocaba cojerlos y destriparlos...”

“Cuando alguien nos miraba como si fuéramos inferiores, lo insultábamos y hasta le pegábamos, por la rabia que nos producía esto. Tal vez por esto nunca salíamos de la finca, y todo lo hacíamos aquí en la finca”.

“La gallada se comenzó a acabar, cuando llegó la policía, ellos entraban a un lugar y sin mediar palabra cogían a los jóvenes y les daban con todo, ellos gritaban que no eran de La Escorpión y más sin embargo le seguían dando; ahora cuando les alzaban la manga y les veían el tatuaje de La Escorpión, les daban más duro y hasta los mataban, por eso ellos no se dejaban coger, eran muy hábiles, saltaban tapias, se escondían, otros se pintaron otro tatuaje sobre el escorpión para que no los identificaran, le gente decía que los de La Escorpión, estaban rezados por que casi nunca los cogían”.

“También desde esa época se le comenzó a tener miedo al carro blanco; siempre que aparecía el carro blanco, había muertos, los muchachos comenzaron a dispersarse, muchos se fueron, otros cambiaron de vivienda, ya no se encontraban en los mismos lugares, ni se reunían como antes, otros consiguieron pareja e hijos y se volvieron serios”.

“Aun muchos de ellos están vivos, ya no andan juntos pero siguen siendo amigos, aunque también a muchos los han matado, pero no por aquí, ni en peleas de gallada, por aquí todavía los respetan,

⁴⁰ Demostrar Quien Baila más que Otro.

⁴¹ Forma como Llamaban al Distrito de Agua blanca

⁴² Cuando Alguien Cumple las Reglas o Normas y Esta Dentro de Ellas

nadie se mete con ellos ni con nosotras, a uno lo respetan por haber sido de La Escorpión y haber sido parado”.

“...mira, yo que fui de La Escorpión, creo que para levantar un niño de bien, en este lugar, una debe tener mucho carácter, tener autoridad y ser bien parado, ser tolerante y mucho diálogo, pero aun así, es muy difícil que un niño por aquí se críe bien. Yo ahora soy cristiana y Dios me ayudará a que mis dos hijos se críen bien”.

5. MAPA DE BÚSQUEDA PARA EL ENCUENTRO

La sistematización de esta experiencia, planteó como propósito dar cuenta de una intervención con jóvenes del Distrito de Aguablanca, desde la mirada de sus participantes (jóvenes y maestros), en la búsqueda de comprender la lógica interna de la experiencia y aportar elementos de discusión alrededor del tema de la convivencia.

Para la sistematización de esta experiencia, es pertinente aclarar el enfoque metodológico, las estrategias que se utilizaron y los referentes conceptuales desde donde se abordó.

La sistematización se desarrolló desde un enfoque hermenéutico, retomando los planteamientos de construir teoría sobre la base de la experiencia, en la perspectiva planteada por Rocio Gómez y Myriam Zúñiga, la cual *“tiene como principio fundamental no lo inductivo ni lo deductivo sino lo abductivo”*⁴³.

Desde esta perspectiva, se seguirán las pautas generales propuestas por el Grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle, el cual tiene tres momentos: *“reconstrucción, interpretación, y potenciación de la experiencia”*⁴⁴. Las categorías sobre las cuales se orientará la sistematización son: sistematización, sentido, lógicas internas y significatividad.

5.1. SISTEMATIZACIÓN

La sistematización tiene una diversidad de formas de ser interpretada, y diferentes enfoques que enmarcan diversas

⁴³ Gómez Rocio Y Zúñiga Miryan. Escuela de Madres de el Tambo: Sistematización de una Experiencia de Educación Popular. pp. 11. Universidad del Valle. Instituto de Educación Y Pedagogía. Cali, Junio de 1995

⁴⁴ Zúñiga Miryan / Hleap B José. Sistematización de Experiencias Significativas en Educación de Adultos. Revista Aportes Numero 44. Dimensión Educativa, SantaFe De Bogotá, Marzo De 1996. Pág. 48

propuestas y desarrollos, que se pueden clasificar según Alfredo Ghiso, como Enfoque histórico dialéctico, Enfoque dialógico interactivo, Enfoque de la reflexividad y la construcción de la experiencia humana y Enfoque deconstructivo.

Para el caso nuestro, el enfoque que se propone es el hermenéutico, *“el cual pone en consideración la necesidad de entender a los actores de los proyectos socio culturales y educativos en el desarrollo de razones prácticas reflexivas, mediante una serie de procesos que permitan hacer explícitos y poner en claro intencionalidades, predisposiciones, hipótesis, sentidos y valoraciones que subyacen en la acción”*⁴⁵

Desde este enfoque, la sistematización se entiende como una interpretación de sentidos, con la participación de los actores, que permite reconstruir las relaciones que se dan y los procesos de legitimidad de los saberes que se construyen en el proceso.

5.2. LA LOGICA INTERNA

La lógica interna es la interpretación que le dan los propios actores y desde la cual, la experiencia adquiere significado, la lógica interna *“Es la construcción de una estructura intrínsecamente significativa, sostenida por la red de significados y de interpretaciones que le dan los propios actores, a partir del análisis semántico del conjunto de perspectivas de los interpretantes de la misma”*⁴⁶

Con base en este modelo de sistematización se articulan cuatro dimensiones: la epistemológica, la ética, la política y la educativa. *La dimensión epistemológica*, se refiere a la búsqueda de conocimiento desde adentro de la experiencia, en la cual los actores tratan de hacerla comprensible. *La dimensión ética*: los actores son sujetos que interpretan la realidad, no simplemente sujetos de estudio por parte del investigador; en esta dimensión la interpretación de la realidad de los actores, permite el fortalecimiento y la reafirmación de las identidades de los actores. *La dimensión política*, permite a los actores un mirar al interior de sus prácticas, un ir y volver con otro sentido, que permite generar espacios de poder y de fortalecimiento de la práctica. *La dimensión pedagógica*, corresponde a la reflexión

⁴⁵ GHISO Alfredo “De la Práctica Singular Al Diálogo De Lo Plural”. Funlam. Agosto de 1988.

⁴⁶ Zúñiga Miryan, Mesa Ana Sofía. Un nuevo Departamento para un Nuevo Milenio sistematización de la experiencia de la reforma de la Gobernación del Valle del Cauca. PNUD Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Cali. Mellis Publicidad. Diciembre 2000 Pag 16

provocada por la experiencia, que se refiere a ella como objeto de estudio.

5.3. LA SIGNIFICATIVIDAD

La significatividad de esta experiencia, hay que mirarla en dos sentidos: lo exógeno y lo endógeno: *lo endógeno* se refiere al interior de la experiencia, en la cual los participantes desarrollaron nuevos espacios de reflexión y de interacción, lo cual a su vez posibilitó una nueva forma de mirar la convivencia en esta población. En *lo exógeno*, se resalta la posibilidad de ser punto de referencia para futuras intervenciones con grupos de población con características similares, teniendo en cuenta que ésta fue la primera experiencia desarrollada en la ciudad de Cali, con este grupo de población.

5.4. LAS ESTRATEGIAS

El proceso de sistematización propuesto, recoge los relatos de los participantes. Los relatos se asumen como *unidad de sentido*; en ellos no se privilegia la fidelidad del relato, sino la coherencia del mismo, mediante la concertación con los participantes. Estos relatos son leídos de tres maneras; ***de manera extensiva***, para identificar los núcleos temáticos y la periodización endógena de la experiencia; ***de manera intensiva***, para construir los ejes y los campos semánticos, sobre la cual se construyen las relaciones de sentido de los núcleos temáticos que se identifican en los relatos; ***de manera comparativa***, en la cual se identifican los diferentes sentidos y perspectivas de las diversas categorías de participantes de la experiencia.

En la estrategia investigativa, el modelo de sistematización se desarrolla en tres fases: reconstrucción, interpretación y potenciación.

5.5. LA RECONSTRUCCIÓN

Para reconstruir esta experiencia, se agotaron pasos previos, como el encuentro entre los diferentes participantes de la experiencia, mediante visitas previas en donde se expresó el interés de sistematizar la experiencia para los diferentes actores participantes de ella.

En este paso previo, los diferentes actores manifestaron el interés de reencontrarse y poder dar cuenta de manera más razonable los diferentes procesos que se vivieron en el proyecto, por lo cual se establecía un punto común, el interés de hacer legible la experiencia y poder proyectar diferentes perspectivas que veían los actores frente a la experiencia.

Frente a esto, la manifestación por parte de jóvenes y maestros alrededor de sistematizar la experiencia, tuvo básicamente dos motivaciones; la de volverse a encontrar y compartir las nuevas experiencias vividas después del proyecto, y la necesidad del momento, de implementar estrategias de intervención con los jóvenes de ese sector de la ciudad.

En los momentos previos a la reconstrucción se encontraron diferentes dificultades, como la imposibilidad de tener las voces de los actores institucionales, como la Alcaldía de Santiago de Cali, el Sena, la Secretaria Departamental, la Universidad Pedagógica, teniendo en cuenta que los funcionarios participantes de la experiencia, ya no se encontraban ejerciendo estas funciones y en algunos casos, los actuales, no manifestaron su interés de participar en esta trabajo, por lo cual se recurrió a la búsqueda de información en los archivos oficiales.

Otra dificultad fue la inexistencia de archivo documental en las respectivas instituciones, la poca información que se encontró solo daba cuenta de las actividades realizadas, pero no de informes o resultados obtenidos, situación seguramente relacionada con la falta de continuidad de la política social en la ciudad, con los cambios de una administración a otra y quizá el escaso interés en este tipo de intervenciones; Esta dificultad para obtener la voz institucional obligó a trabajar con los relatos de los actores y con los pocos documentos encontrados.

Se retoman las voces de maestros y jóvenes, como sujetos activos y no pasivos de la reconstrucción y de la interpretación de la experiencia; para esta fase se utilizó *la entrevista en profundidad* y los grupos de discusión, para posibilitar las interpretaciones e indagar las diferentes percepciones que pudo tener la experiencia.

5.5.1. FASE DE RECONSTRUCCIÓN:

A través de la entrevista en profundidad y grupos de discusión se abordaron los siguientes aspectos:

- Cómo inicia la experiencia
- Momentos importantes de la experiencia
- Deserciones
- Significatividad de los diferentes procesos vividos en la experiencia en torno a lo social, cultural, político, económico, lo comunitario, el conflicto, la convivencia, las normas, lo ético, lo pedagógico y las reglas.
- Las formas de vinculación en la experiencia
- Logros de la experiencia

5.5.2. REACTIVADORES DE RELATO

Los reactivadores de relato son estrategias utilizadas para recuperar la memoria que por las diferencias temporales han dejado de ser punto de reflexión de los actores, lo que permitió generar discusión sobre temas específicos que eran importantes para la sistematización. Para el caso, fueron utilizadas: fotos, documentos, momentos anecdóticos y hechos relevantes que eran comunes para los participantes.

5.5.3. ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA

Esta estrategia consistió en un diálogo informal sobre temáticas generales y buscó recuperar las ideas emergentes que permitieron describir el pensar del otro.

5.5.4. EL GRUPO DE DISCUSIÓN POR TIPO DE ACTOR SOCIAL

Existen diferentes miradas del joven y del maestro como categoría social, que depende de las diferentes formas interculturales de nuestro entorno social; para el caso nuestro, es diferente como se concibe al joven o al maestro en las culturas indígenas y otra como se conciben en las culturas campesinas o ciudadinas.

En el caso del joven de la ciudad al que nos referimos en esta sistematización, resaltan dos imágenes del ser joven. El joven como *representación de la modernización* y el joven como *amenaza*; el joven como representación de la modernización con posibilidades mayores de acceder a lo que la sociedad y el mundo modernizado prometen, viajar, mejores niveles de goce y disfrute de la economía, otras posibilidades de producción y interacción con el mundo tecnológico. El joven como amenaza, conduce a un imaginario de miedo y violencia, es decir una imagen de un joven como factor de

violencia, droga, delincuencia, subversor del orden social establecido.

Para el caso del maestro, éste es mirado como un ser institucional que representa un deber ser social, es decir, de quien depende, en la mayoría de los casos, las diferentes conductas valores o saberes desde los cuales se desarrolla la sociedad. Sobre él recaen dos imaginarios sociales, el de la esperanza y el de la culpabilidad, desde el primero, es mirado como la solución a ciertos problemas sociales como la inclusión social, el desarrollo individual y colectivo de las personas en la idea de la esperanza de una mejor sociedad, pero también sobre él recae la culpabilidad de lo social, donde es mirado como el actor que por falta de capacitación, ética, compromiso u otros elementos ha sido el reproductor de las diferentes conductas sociales en lo político, lo económico y lo cultural. Desde esta perspectiva el maestro es mirado como un actor institucional que representa los valores y normas sociales y no un actor social.

Esta lógica de las miradas de las diferentes categorías sociales, del joven y el maestro, ha conducido a políticas públicas institucionales: para el caso del maestro, policivas y penales; para el caso de los jóvenes, más drásticas; en muchos casos, esta situación dificulta ver a los maestros y jóvenes como actores sociales con posibilidad de generar proyectos de vida individuales o colectivos, en los cuales él o ellos sean los propios artífices y en consecuencia, los responsables de la construcción de estas formas de participación social; propuestas que tengan como prioridad los objetivos personales, la comunicación con los demás y la construcción de ciudadanía, desde componentes éticos y políticos.

En este sentido, partimos del concepto de Alain Tourain de un actor social, como el hombre o mujer que intenta realizar un objetivo personal en un entorno constituido por otros actores, entorno que constituye una colectividad a la que él siente que pertenece y cuya cultura y reglas de funcionamiento hace suyas, aunque solo sea en parte⁴⁷. El proyecto no toma al maestro y al joven como un individuo o categorías sociales, sino como actores sociales que aceptan, así sea en parte, las normas y reglas sociales de su entorno y que tiene para sí un proyecto individual o colectivo..

⁴⁷ Tourain Alain. Juventud y Democracia En Chile Ultima Década 008. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas. Viña del Mar. Pag 5
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/195/19500805.pdf>

5.5.5. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS DEL PROGRAMA

En esta fase de la recolección de documentos, se indagó en los archivos de DESEPAZ (Desarrollo seguridad y Paz) dependencia de la alcaldía de Santiago de Cali, se recopiló muy poca información, puesto que muchos de los archivos institucionales, informes y otros documentos no fueron encontrados. El proyecto solo es referenciado como desarrollado en los años 1991, 1992, 1993, como parte de una intervención de la alcaldía hacia este tipo de población, (Proyecto Parces, proyecto educativo, formación de cooperativas empresariales integradas por jóvenes y otras estrategias alrededor de esta población)

En cuanto a los documentos de prensa, sólo resaltan las diferentes estrategias de DESEPAZ frente a la intervención con jóvenes. Solo se hace alusión a los hechos noticiosos pero no a entrevistas u otros documentos que puedan servir para sistematizar la experiencia.

En este sentido se hace necesario clarificar y dejar en evidencia, las limitantes para la revisión documental del programa y realización de entrevistas a actores clave de la oficina de DESEPAZ debido a la falta de un registro en estas dependencias y la imposibilidad de contactar a los diferentes funcionarios de la época.

5.5.6. SELECCIÓN DE LOS ACTORES

La conformación de los grupos de discusión se realizó por tipo participante; su selección obedeció no a criterios cuantitativos, sino por el interés de los participantes en hacer legible y evidenciar los procesos que se desarrollaron en esta experiencia. Los grupos fueron conformados por 12 de jóvenes y 5 maestros. Para el caso de la oficialidad de DESEPAZ, se recurrió a los pocos documentos existentes en esta dependencia.

5.5.7. CONSTRUCCIÓN DEL MACRO RELATO

La construcción del macro relato, es la confrontación de los sentidos de los diferentes participantes, en el cual los relatos funcionan como conectores con el presente.

En la evocación de estos relatos los participantes recuerdan el por qué, el cómo y cuando de la experiencia y recogen los sentidos frente a ella. La construcción del macrorelato se desarrolla a través de una primera lectura, por parte del investigador, de los diferentes relatos de los actores para poner en evidencia los puntos comunes y

significativos de la experiencia, someterla a discusión y concluir en una versión consensuada.

5.5.8. LA INTERPRETACIÓN

En esta fase se busca la comprensión de la experiencia, por medio de las diferentes lecturas (extensiva, intensiva y comparativa) de los relatos de los participantes, que se abordan en diferentes momentos. La lectura extensiva permite identificar los núcleos temáticos; desde la lectura intensiva se construyen los campos y ejes semánticos, y por último la lectura comparativa devela la lógica interna de la experiencia.

5.5.9. POTENCIACIÓN

Esta fase se desarrolla a través de todo el proceso de sistematización, en la búsqueda de encontrar pistas que permitan reconocer y confrontar los diferentes aciertos y desaciertos de la experiencia, en la idea que permita la discusión para generar propuestas de trabajo con grupos de población con características similares.

La potenciación no responde simplemente a la posibilidad de proyectar otras experiencias, de darla a conocer, sino también a la posibilidad de que los participantes pongan en juego los diferentes sentidos de la misma, que permita comprender más detalladamente la riqueza de la experiencia.

CAPITULO I

EL MACRORELATO

CON-CIENCIA PARCE

1. EL LUGAR

El Distrito de Aguablanca, una parte de la ciudad de Cali, situada en el oriente y sobre la cual se tejen mil y una historias de amor y desamor, de luchas y derrotas, sueños y esperanzas, historias cotidianas de los jóvenes, historias desconocidas y en muchos de los casos, tergiversadas. Historias miradas como si no sucedieran si no allí; por esto, unos jóvenes y maestros relatarán su experiencia en un proyecto educativo que se llamó PROGRAMA EDUCATIVO PARA LA PAZ Y LA RECONCILIACIÓN NACIONAL, que en adelante se llamará el proyecto.

2. EL NUEVO ENCUENTRO

Sobre una de sus calles, que han sido testigos mudos de una generación que vive en el distrito, se reúnen de nuevo los jóvenes y maestros para contar su experiencia en “el proyecto”. En esta calle los niños corren y gritan juegos nuevos, parece como si a los niños los trajeran a jugar en estas calles, en verdad un distrito, “pero de los niños”.

Algunos de los jóvenes llegan en bicicleta, las mujeres llegan acompañadas de sus hijos, como si esta cita no se pudiera aplazar para volver a reencontrarse, se saludan de la manera acostumbrada que para el foráneo sería muy grotesca, pero para ellos es una

reafirmación de que son amigos, cada palabra, cada nuevo saludo esta acompañado de otra frase que despierta risas entre ellos. En fin, toma algún tiempo terminar de saludarse y comenzar a recordar por qué aun siguen siendo amigos.

3. LA LLEGADA AL COLEGIO

Las carcajadas no paran, los comentarios con doble sentido que invitan a recordar, despiertan risas y señalamientos a quien hubiera querido que de eso no se acordaran; Carlos, uno de los jóvenes interrumpe y recuerda: *“al ´proyecto llegamos muchos jóvenes de las pandillas, otros que no pertenecían a éstas, pero tenían relacion con ellas. Habíamos dejado de estudiar en los colegios regulares, por diferentes razones: a muchos o nos echaron, o nos retiramos por otras circunstancias, en la casa no había plata, la mamá molestaba mucho, las tareas, que mire que va a perder el año. Si, por todas estas cosas y muchas que no recuerdo ahora, uno se retiraba o lo retiraban del colegio”* – Paola otra joven interrumpe – *“en muchos casos a los hombres no los recibían si tenían el pelo largo o tenían que ir vestidos de una manera o si no, no los dejaban entrar. Por estas razones también se terminaba abandonando el colegio. cuando de un momento a otro apareció el proyecto, que un colegio solo para los jóvenes de las pandillas, aunque en realidad llegamos todos los que pertenecían a las pandillas y los que no, en este sentido fue muy amplio, llegamos todo tipo de jóvenes. Todos comenzamos a ir allá a ver que era el proyecto, nosotros los del grupo llegamos a mirar y nos quedamos; ya después a uno le hacia falta ir”*.

Carlos, un joven que no pertenecía a los grupos, recordaría por qué había dejado de estudiar *“del colegio a mí me echaron por que organicé una marcha en el Distrito de Aguablanca, se bloqueó la calle 73, en el colegio me tildaron de comunista... yo ya estaba en 10º, necesitaba graduarme, entonces me metí al proyecto, aprendí algunas cosas, otras cosas se pueden decir que me las gané por asistencia, la verdad es que muchos no aprovechamos más”*.

Los jóvenes dejaban claro que no era un requisito pertenecer a los grupos, simplemente se acercaron al proyecto y se quedaron; algunos de ellos no pertenecían a estos grupos, otros en cambio, se reconocían como parte de ellos o simplemente como jóvenes de alto riesgo. Los maestros por su parte tendrían otra forma de llegar al proyecto, como lo reconocerían Pablo y Margarita.

Margarita, una profesora, ha estado atenta a los relatos de Carlos y Paola, y afirma: *“la verdad a nosotros nunca nos hicieron entrevista*

ni había un perfil que definiera al maestro, que debe tener esto o aquello, tal título, tal experiencia. Todo fue como por intuición, se habló con la gente, se miraron algunos conocidos, los perfiles se fueron definiendo con el tiempo, en el trabajo se definía cual era el tipo de profesional que se necesitaba para llegar al proyecto con esta población de jóvenes” – Pablo, otro de los profesores, se encuentra atento y reflexionando sobre lo que dice Margarita y añade – “se conforma un primer grupo, pero se instala una forma de selección más que por meritos, por posibilidad de los sujetos. Este proyecto funcionaba por que en términos prácticos y académicos, los jóvenes y los maestros asumen su papel en el proyecto”.

4. LOS ACUERDOS

Llegaron de toda la comuna, no todos tenían las mismas prácticas, muchos se habían cruzado por las calles del Distrito, pero no se reconocían entre ellos; llegar fue solo un paso, el estar sería un paso mucho más grande.

El proyecto tenía que ver con la integración entre las pandillas - afirma Paola –“para que no se mataran entre ellos, era la integración para que se conocieran entre los diferentes grupos, que se integraran y se acabaran las discordias que nos afectaba a todos en este sector del Distrito. Si se mira el pasado, uno se da cuenta que Integración si hubo, porque muchos terminaron siendo amigos, ya se encontraban y por lo menos no se correteaban para pelear entre ellos”. -Carlos un poco retraído, mirando a Paola dice-“...en el proyecto no hubo problemas graves o violentos entre los jóvenes, pero cuando se inicio en la calle si hubo algunos problemas, lo importante fue que nunca se llegaron a enfrentar en el colegio, si pudo haber algunos problemas en el interior pero no fueron muy graves ni pasaron a cosas mayores”.

“Pero – dice Paola - problemas que podían afectar la convivencia en el colegio entre pandillas no hubo, fueron más personales, en muchos de los casos tenían que ver con mujeres. Pero que se agarraran una pandilla con otra pandilla eso no pasó, siempre eran como más bien personal los problemas. En La Casona⁴⁸, a pesar de que era un espacio tan cerrado, la idea de tener un título de bachiller, de capacitarse, ayudaba mucho, era algo como reconfortante, porque unir todos los grupos y que todos pudieran estar allí en La Casona era algo interesante.”

⁴⁸ Sitio de Referencia del Distrito de Aguablanca, en Donde Existió la Casa de la Hacienda Antes de Ser Poblada.

La convivencia en la pedagógica marcaría a cada uno de los jóvenes y los maestros en esta experiencia, parecía que en sus palabras hubiera relatos para sumar, en ningún momento, se pensara en restar. Los maestros por su parte tenían otra visión de la convivencia.

“Miren muchachos – decía Margarita la convivencia la mirábamos nosotros como algo político, porque todo eso de la convivencia son cosas colectivas, luchar por derechos y organizarse para convivir es un hecho político, mirando un concepto amplio de lo político, un error fue que no se construyó una buena organización política con los jóvenes y de los jóvenes, y hacer frente a ciertas situaciones de la vida colectiva de los jóvenes.

“Sí Margarita -interpela Pablo- en el proyecto había una forma de cultura de la política, la política como esas técnicas de convivencia, porque toda la estrategia del proyecto, buscaba incidir fundamentalmente en la cultura política, en términos de técnicas de convivencia, de cómo la gente utiliza otras formas de regulación de sus relaciones. Claro que organización política de los jóvenes no la hubo, pero si creo que esto sucedió por un concepto que se tenía de lo organizativo, no se creía mucho en lo organizativo.

Pienso Pablo, - reafirma Margarita - que había como cierta estrategia organizativa en el proyecto como por fuera de él, que se estaba situando en Aguablanca.

Nosotros los maestros teníamos muchas prevenciones, y había una resistencia fuerte para lo organizativo, porque no se le quería apostar a la estructura por experiencia propia. Pero también, porque se había reflexionado sobre el joven como actor social, que evidentemente no le quería meter a las estructuras, formas organizativas ortodoxas, inflexibles, verticales, repitiendo la misma experiencia que uno estaba convencido que esa no era.

De cierta manera si – reflexiona Pablo – no se le apostaba a lo organizativo, se le apostaba a lo educativo, lo pedagógico, para cambiar las dinámicas de lo cotidiano, sabíamos a lo que íbamos. Este tipo de proyectos, sin apoyo económico no funciona, como no estaban al servicio de nadie, lo organizativo es muy difícil que funcione.

En lo organizativo pudo haber un exceso de confianza, creímos que con los elementos que tenían, los que se desarrollaban a través del proyecto, los jóvenes podían organizarse alrededor de una propuesta

de jóvenes en donde las técnicas de convivencia fueran las que les permitirían organizarse y fortalecerse, en la búsqueda de exigir derechos y muchas otras cosas. Pero de pronto ahora sabemos que faltó más acompañamiento, para que esa fortaleza que habían desarrollado los jóvenes se consolidara.

Si Pablo, pero el exceso de confianza es pensar que solamente la voluntad es suficiente –le refuta Margarita- se necesita dinero, se necesita tiempo, se necesita trabajo, seguir formando gente, un proyecto político, pero nosotros no teníamos un proyecto político.”

Hay un momento de silencio, los jóvenes y los maestros están atentos a lo que se está narrando; de pronto Pablo rompe el silencio, y todos se aprestan a escuchar:

“El proyecto si tenía un proyecto político- controvierte pablo-, no era parte de una organización política, pero proyecto político si tenía. Nosotros dijimos que este proyecto era comunitario, habría que pensar desde dónde se mira los efectos en la comunidad, porque esto es algo que no se ha evaluado. Aunque lo comunitario fue débil, porque quienes coordinaban lo comunitario, finalmente no se lo pensaron, desapareció como tal en la práctica, estaba en lo formal un coordinador comunitario, de hecho después se suprimió la coordinación comunitaria, porque no había propuesta, no tenía sentido apostarle sin propuesta, mas que exceso de confianza fue un poco de incapacidad, un poco de ignorancia.

No se tuvo la propuesta, por que una cosa es el lugar de formación política de los maestros, otra cosa es el lugar político y de formación política de quienes diseñaron el proyecto. Nosotros antes estábamos marginándonos del proyecto político, tratando de crear un nuevo proyecto político pero sin ninguna visión, sin ninguna propuesta, sin ninguna estrategia para estructurar un proyecto político”.

Los jóvenes escuchaban con atención lo que decían los maestros, sobre la convivencia como una propuesta política, los supuestos sobre los cuales los maestros hablaban de organización, como si esto a pesar de no haberlo logrado en su totalidad les fuera familiar.

“Sí, ustedes los profesores hablan de lo organizativo teniendo en cuenta la convivencia- dice Paola- pero para nosotros los jóvenes, en el proyecto uno podía ser uno mismo, esto ayudaba a la convivencia, sin necesidad de que lo manipularan o presionaran, también creo pudo ser un error por no exigirle al joven, por que el joven hace lo

que quiere, cuando a uno no lo están presionando, un día cumples y al otro día no.

En parte puede ser cierto lo que dice Paola -afirma Carlos- pero saben que esa era una de las mejores cosas, que a uno no lo presionaban, todo era responsabilidad de uno, si uno estaba fallando en algo lo llamaban aparte, cualquiera de los maestros le preguntaba que pasaba, eso lo motiva y uno comenzaba otra vez a trabajar y estudiar.

Sí Carlos –interrumpe Paola- eso era de las mejores cosas, pero lo que yo digo es que uno veía que hacía, no estaban encima de uno presionándolo, pero si creo que faltó exigirle más a los muchachos, que le exigieran más a uno.”

Carlos se muestra atento de lo que se está hablando.” Pero Paola si lo miras de otra manera, no hubo ninguna presión para que nosotros encontráramos la forma madura para ver las cosas, de pronto uno se encontró a sí mismo, aprendimos a socializarnos, a aceptar a los demás, sus necesidades, creo que nos descubrimos, por lo menos en mi caso en el proyecto creo que me descubrí como persona, y esto ayudó mucho para la convivencia.

Uno mismo disponía de su tiempo, el tiempo tenía que hacerlo rendir, pero no porque los papás le estaban pagando un estudio, tenía que cumplirle a ellos, si no que el cumplimiento era con uno mismo, si decían que a las 7:00, uno veía si llegaba a las 7:30, el tiempo lo perdía uno, la conciencia al que le ataca es a uno, no el papá ... que vea hijo el rector me llamó que usted va mal en esto..., no aquí lo llamaban eran los maestros, vea hermano porque no viene, qué está pasando, qué pasa con tal joven, entonces lo hacían interesar más a uno, era tu responsabilidad.

Estos proyectos así lo incentivan más, porque algunos tuvimos la oportunidad de que teníamos el estudio, el transporte pero simplemente no queríamos, no nos dio la gana de seguir estudiando, después quisimos hacerlo pero entonces ya no teníamos el medio económico; se presentó la oportunidad en el proyecto y la aprovechamos; muchos se sentían importantes en el proyecto, porque pudo hacer lo que muchos querían que hiciera, pero ahora por sus propios medios por su propio SI, es su propio riesgo, es lo que él quiere, tomó su determinación,...voy a estudiar... nadie lo obligo, se cansaron de obligarlo, ahora es él, no se lo están pagando, lo esta haciendo por que quiere de verdad.”

Frente a esta discusión de autonomía que establecían los jóvenes, los maestros se mostraban atentos, como si esto corroborara en algo lo que pretendían como proyecto:

“Frente a lo que dicen los jóvenes - dice Pablo - a eso era a lo que se le apostaba. Puede sonar prepotente, pero a partir de la Ley General de Educación en 1994, se asume que la educación debe formar ciudadanos fundamentalmente, el proyecto apuntó a eso antes de que se pronunciara la Ley, es un concepto que estuvo pensado con anterioridad, no era de impulso, ni siquiera de estrategia, porque el proyecto era una estrategia, sino como las técnicas, pero si era explícito que se trataba de eso, de formar ciudadanos, qué es lo primero que se hace, sin tocarlo directamente con los jóvenes, es que el joven reconociera la norma y el mismo creara las normas de convivencia, se le estaba apuntando a esa concepción, a ese nuevo proyecto de ciudadano, dejamos de mirar al ciudadano de derechos y deberes.

Es que la norma no pasa por encima de todo, mejor dicho la ortodoxia frente a la norma no existió en el proyecto, sino simplemente que se trataba de construir la norma con los sujetos, no que los sujetos se sujetaran a la norma, como en la escuela. Recuerdo un texto que se repartió, era un artículo de André Vernet que había salido en una revista, era una carta a una maestra acerca de la norma, donde él dice: después de dar una argumentación, no le apuesto a las normas, yo le apuesto a los acuerdos, a la flexibilidad de la norma, la humanización de la norma, la construcción de realidad, porque es que no se puede asumir el papel de la justicia ciega que desconoce las realidades tan conflictivas de una población como la nuestra.

Sí Pablo -afirma Margarita-, era esa búsqueda de ese nuevo ciudadano, en ese momento del proyecto es que se cristaliza el proyecto político, con un concepto de la vida y la resolución de conflictos, en esta parte donde el joven inicia reconociendo la importancia, la necesidad de llegar a unos acuerdos, de llegar a reconocerse entre ellos mismos a pesar de los conflictos que existían, es que entre los mismos grupos se llegan a acuerdos, que para poder estar en el proyecto, había que tener acuerdo mínimos, básicos, establecer normas, era como establecer la convivencia dentro del proyecto, construir su propio espacio.

Recuerdo que uno de los objetivos del proyecto, era bajar los niveles de agresividad que se tenían, en esto creo que fue un éxito total.

Si Margarita –acentúa Pablo- el proyecto incide sobre la agresividad, la violencia, desarrollar los conflictos por vías distintas al hecho violento, a la agresión ya fuera física o verbal, es muy significativo el hecho que cuando se llega al proyecto, se pedía el favor que llamaran a una de las mellizas, los jóvenes iban les decían ve perra hijueputa que vas donde el profesor, llegaban ellas se sentaban, profesor que me mando a llamar, se empieza a trabajar alrededor de esto, a la siguiente vez que la llamaban ve perra hijueputa, ellas ya le contestaban respéteme, usted me tiene que respetar a mi.”

5. NI CHICHA NI LIMONADA: FORMACIÓN DE SUJETOS

El reconocerse y el encontrarse permitió establecer relaciones entre las diferentes personas que se encontraban en el proyecto, lo que permitiría desarrollar durante cerca de 18 meses entre agosto del 93 y febrero del 94 la parte académica, teniendo en cuenta que lo académico se relacionaba mucho con la integración y las exploraciones que se realizaban con los jóvenes.

Carlos toma la palabra- *“Académicamente lo que uno normalmente ve en los colegios no lo aprendimos allí, más bien, como que aprendimos fue a comportarnos mejor, como a pensar las cosas más, como a apreciar lo que uno es, dejar la vagancia, sentar cabeza prácticamente. Se trató como de psicología para cada uno.*

Sí lo que dice Carlos es lo que creemos -afirma Paola-, porque académicamente nadie puede decir que nos enseñaron a sumar dos por dos; cuando teníamos alguna inquietud nos hablaban sobre la lógica, de siempre utilizar la lógica, mirar otras maneras de cómo se pueden hacer las cosas, así evitarnos otros caminos.

Paola interrumpe a Carlos- *lo normal como en los colegios donde se tenía que aprender las tablas todo eso no, era más como la forma de vida, como la gente vivía la vida, la forma de pensar las cosas lógicamente. Porque las clases tenían un mismo sentido.*

Por ejemplo, en psicosocial siempre se hablaba mucho de conocer la comunidad, cómo tratarnos, comportarnos, tratar al vecino, la supervivencia, porque a la gente en este sector no le importaban los demás.

El método era bueno por que cuando teníamos un problema, llegaban los maestros y le explicaban, me parecía que tenía sentido.

“Lo que se trabajó fue bueno – dice Carlos- no se trabajó todo lo que hay en un bachillerato, por que era muy corto 18 meses, para todo lo que uno debería aprender, valorar un ICFES y entrar a la universidad.

En el ICFES no nos fue muy bien, otras cosas si se aprendieron como aprender a leer un texto, a mí me gustaba leer los talleres que daban, sobre todo no había mucha presión, como siempre nunca se manejaba la presión, si no que la gente le explicaba a uno con paciencia, uno llevaba sus talleres a su propio ritmo.

Teníamos otra idea de colegio que teníamos que sacar un 10 o un 5, en el proyecto no calificaban de esta manera, por esto teníamos la idea que no valoraban lo que hacíamos, siempre preguntábamos, bueno cuando nos van a mostrar las calificaciones, parecía que se tenía que saber una nota para que la gente tomara conciencia o se pusiera más las pilas.

Cierto – afirma Paola- era muy distinto lo que nos enseñaban, creo que en cada área era distinto, por ejemplo llegaban que un examen, un colegio tenía que coger estudiar hoja por hoja, en cambio en el proyecto le decían vamos a hacer un taller, por que en un colegio sabía que por ese examen podía perder el año, mientras que en el proyecto todo era por su propia voluntad, no habían presiones. Digamos el modelo académico fue 100% diferente.”

Pablo mira a todos con cuidado como si recordara algo importante del proyecto.

“Sí muchachos el proyecto se trataba de lo pedagógico, la integración curricular. Digamos que hubo un avance, teniendo en cuenta que hablo de lo pedagógico, desde una concepción que tiene como objeto descubrir, es un campo que tiene como objeto descubrir la formación, después se hace más evidente que estamos pensando en la “formación de un sujeto”.

No primaba lo organizativo sino la formación de un sujeto, estábamos instalados en la didáctica, en construir nuevas estrategias de relación con el joven, de relación del saber escolar con el saber extra-escolar, del saber del maestro con el saber del joven, de las formas de acción del joven con las formas de acción del maestro. Finalmente es mirar cómo se articula la relación de enseñanza en el aprendizaje, de una manera menos ortodoxa a como se venía dando en la escuela. Allí hubo otros avances, los acuerdos curriculares, los acuerdos de convivencia que después aparecen en la Ley General de Educación, uno dice es que nosotros ya íbamos años adelante.

Por que lo que estábamos era en ese plano, en ese sentido del plano de la didáctica, incidíamos en la cultura política.

Carlos interrumpe al maestro y dice lo siguiente con respecto a los maestros:

En el proyecto encontrábamos maestros con los cuales se podía hablar, decir me pasa esto, no puedo ir a la casa por esto, no puedo volver al proyecto por esto, entonces habrían como una ventana, eso ha servido, inclusive yo desde eso comencé a pensar las cosas de manera diferente. Porque en la calle no se tiene con quien hablar, solo los amigos, en la casa si uno le va a decir al papá me pasa esto tengo un problema, eso no se puede hacer, si le quiere contar a la mamá, lo que le dicen es “para que usted anda en la calle deje de trasnochar, deje de andar con esos amigos que termina después metido en problemas”.

Sabe que yo me quedo sin palabras -insinúa Paola- por lo que hacían los maestros, por que uno puede saber las necesidades que tiene, puede tener las respuestas pero no puede controlarlo. Usted puede saber que hacer con los demás, ayudar a la gente, muchas veces no tiene el medio, sino tiene los medios tiene que recurrir a otras personas que en muchas ocasiones lo desvían.

En lo académico creo que todas las materias se entendían, uno que otro tema que se enredaba con los maestros, las cosas que uno no entendía pues preguntaba.

-Carlos mira a los maestros y dice- “los maestros eran todos tranquilos, a uno no le daba tanta pena para hablar con ellos, como el de educación física, el coordinador, la psicóloga, la que nos enseñaba a nadar, iban a dar clase y eran más amenas, pero el de filosofía era como muy tímido, muy apagado para trabajar con jóvenes. Jóvenes que supuestamente vienen de problemas de alto riesgo tiene que hablar con tranquilidad, pero él muy desconfiado, era muy serio, faltaba tenerle confianza a los jóvenes. Seguramente él nunca había tratado con jóvenes.”

Los maestros se mostraban atentos, tenían curiosidad de saber cómo los veían los jóvenes.

-Pablo afirma- “es que los maestros asumieron el proyecto como un compromiso personal, un aprendizaje permanente, se estaban dando unos resultados y también se estaban formando, porque lo que se

aprendió acerca del maestro y sus prácticas fue mucho. El proyecto funciona con aquellos y aquellas que se asumieron como jóvenes estudiantes, con sus diferencias, sus temores, así mismo, la escuela de maestros funcionó para muchos maestros, otros estuvieron y no pasó nada, absolutamente nada, en términos de asumir la profesión, la docencia, su formación, el proyecto no los tocó.

En el proyecto se quedan quienes asumen el asunto de su papel de maestro en un proyecto alternativo, un proyecto que estaba por construirse todo.

Un caso fue el maestro de lenguaje y comunicación, él llega y monta su película, que lo robaron, lo intentaron matar y termina en el psiquiátrico, producto de cincuenta mil enredos; ahí no funcionó la intuición porque estaba en un rollo diferente. En este caso no funciona la intuición porque se mira desde lo estrictamente curricular, claro un maestro que ha estado en proyectos en el Cauca, que está trabajando de asesor de indígenas en un modelo alternativo en comunicaciones, una serie de experiencias interesantísimas.”

“Hay que reconocer – dice Margarita –que con el maestro se asumió la profesión de una manera muy radical, esa radicalidad se reivindica, con un dicho “yo no sé cómo se hace, pero al menos si sé cómo no se hace”. y tenía que ver con: piénsesela, pensemos los dos, converse entre todos y realícelo, no se trataba que”... yo tengo esta propuesta y hágale a ver que pasa...”, eso era una característica del proyecto, un hecho experimental de aprendizaje, si había confianza de lo que se planteaba o se pensaba, se arriesgaba. Era una construcción de todos.

El asunto era arriesguemos, se dieron prácticas, como díganme que hago, ¡aquí no hay jefes que digan qué hacer! Por ejemplo el choque fuerte que se tenía con una maestra, díganme que hago, pero no podemos decirle que hacer, no es que las cosas hay que hacerlas de otra forma, ella decía es que no puedo trabajar así, lo que vaya a hacer consúltelo con su equipo porque es que ustedes son los que están metidos todos los días allá.

6. LOS APRENDIZAJES

Los maestros y los jóvenes, asumieron de manera diferente el acto educativo, se integraban y se consolidaba el trabajo alrededor de las actividades que permitían retomar lo educativo de otras maneras.

-Carlos recuerda los aprendizajes en el proyecto- “Algo que producía muchos resultados fueron los encuentros, conocimos a unos del proyecto de reinserción, en la escuela República de México. Esos encuentros donde se reunían ex-guerrilleros, pandilleros o cuando nos encontrábamos con pandillas de otros barrios, encontrarnos todos esos grupos de jóvenes, fue interesante. Por ejemplo la yincana, esa fue la mejor integración que se realizó entre todos los grupos, eso fue en el castillo del río Pance, que hicieron actividades, competencias de una sede con la otra, hubo participación, integración, eso es lo que más hacía falta, que nos integráramos.

Cierto Carlos –afirma Paola- hubo muchas salidas que nos permitían integrarnos, la de la reserva forestal en los farallones, acampar en el aguacatal, los muchachos se fueron a robar piñas como a las dos de la mañana. Bañaron en esa piscina contaminada, echaron a todo el mundo a la piscina, sacaron los patos, cada vez entre ellos se hacían más amigos.

-Los encuentros tenían un sentido educativo estaban articulados al proyecto de formación, como lo recuerda Pablo- “un asunto que llama mucho la atención, fue la historia del agua en Agua blanca, con las dificultades, las contradicciones, los problemas que se tuvo, desde ese proyecto se realizó una integración del saber, fue una cuestión evidente que si se puede la integración de las áreas, de producir conocimientos a partir de unos temas específicos.

Pero fundamentalmente es a partir de temas, artificios que reconocían el saber y el querer del otro, fue un poco recogiendo las experiencias que habíamos tenido con lo ambiental y lo organizativo, finalmente es desde el querer y el saber de la gente. Lo de la historia del agua, es la historia del barrio a partir de la historia del agua, la reconstrucción de las pilas donde se tomaba el agua, como nace el pozo, todo me parece que es una estrategia grande y potente pero evidentemente es una estrategia didáctica.

Además me parece que era una experiencia tanto para el maestro, como para el joven, claro que infinidad de cosas no se podían desarrollar, porque eran acuerdos, son mapas curriculares

concertados, o inventemos tal técnica o tal didáctica, es que es la vida, lo humano, para la convivencia.

Pablo recuerda que los momentos más potentes en el proyecto, fueron cuando el maestro se salió del aula –dice Margarita -cuando el aula deja de ser las 4 paredes, cuando al maestro se le quita la tiza, el tablero, comienza a ser más creativo, nosotros con ese afán de buscar algo distinto, diferente, nuevo, la innovación. Después de esto se comenzaron a hacer cosas que eran fundamentalmente distintas a la escuela que conocíamos, con esto rompieron fundamentalmente las tradiciones de la escuela, aunque lo importante de romper las tradiciones, es que no se rompe desde el deseo y el saber del maestro, si no que se rompe desde el querer y el saber del joven estudiante, es ahí donde esta la potencia.

Sí muchachos, ¿recuerdan ese ejercicio que se hizo una vez, cuando estábamos resumiendo la historia del barrio? párese en una esquina, mire quién pasa, qué hace, mire todos los detalles, la observación, párese en la esquina tal, se para allá una o dos horas a observar quien pasa. La entrevista con grabadora en mano, fue un trabajo excelente que hicieron los jóvenes.

Margarita – dice Pablo- todo eso respondía a esa idea de salir del aula, es que el proyecto se dispara en esos momentos, recuerdas es una constante en todas las poblaciones en las cuales el proyecto intervino, cuando el proyecto estaba entrando en unos niveles de crisis por la anomia que se vivía en el trabajo de aula, en una actividad de ese tipo, el proyecto se disparaba y comenzaba una re-elaboración distinta, pues los jóvenes buscaban era dinámica y exigencia.

Recuerda cuando se implementa la estrategia de que los jóvenes van a ir de un lugar a otro, a encontrarse con otros jóvenes, se rompen todos los mitos, los de un lugar mitificaban a los otros y viceversa.

Cuando se logra ir de un lado al otro, además cuando se logran hacer reuniones en diferentes lugares, que los de un lado de la ciudad van para el otro lugar y viceversa, falto profundizar más esta estrategia con los maestros.

7. PROYECTOS DE VIDA

Los proyectos de vida se trabajaron en un periodo de 3 meses, entre enero y marzo del 95; en ellos los jóvenes establecieron planes de proyectos a corto, mediano y largo plazo, estos proyectos en muchos de los casos estaban asociados a hechos económicos o intereses personales como la familia o convertirse en mejores personas socialmente; de esto los jóvenes establecieron los siguientes relatos.

“Recuerdo – dijo Carlos que en una de las salidas escribí mi proyecto de vida, lo que quería ser era un conductor de tracto mula y solventar; empiezo lavando llantas en el control de buses de la Rio Cali, después me ascendieron a conductor. Ahora ya manejo tracto mula que era una de mis metas, aunque en la empresa que estaba trabajando se acabó, me quedé sin trabajo, estoy buscando de nuevo; en estos momentos tengo un proyecto mejor, es irme para España. Ya tengo papeles, pasaporte y todo, mi proyecto de vida esta casi realizado, solo me falta llegar a trabajar a España, vamos a ver que pasa, han pedido certificados de bachiller aquí están.”

“Había diferentes proyectos de vida - dice Paola en un tono pausado y tranquilo- tener negocios propios, otros seguir estudiando; algunos eran tan descuidados que no recuerdan cuál era su proyecto de vida, como si lo importante fuera solamente el cartón de bachiller, tal vez ese era su proyecto de vida, de pronto más tarde ellos le sacan provecho a ese cartón de bachiller.

Lo del proyecto de vida, algunos tenían las cosas claras, cosas se han podido hacer, en algunas se ha fracasado, ya se han quebrado como dos empresas pero han sido propias de jóvenes, se sigue en el proceso.

Carlos interrumpe a Paola y continua – *“nosotros formulamos varios proyectos, el proyecto micro empresarial, no sé si eran de teatro de música o micro empresas, cada cual llevó un proyecto diferente, esos proyectos eran con la FES, de eso no hubo nada, aunque creo que esa alternativa del proyecto estaba bien enfocada, era muy buena idea. Los jóvenes apoyamos eso, lo que creo es que faltó apoyo, esas metas que teníamos no se pudieron realizar, aunque hay algunos que estamos trabajando pero aparte de lo que pensábamos que iba a pasar con esos proyectos.”*

“Ciertamente Carlos -afirma Paola-, en los proyectos de vida, esperábamos el apoyo del gobierno, o de las entidades que dijeron ayudarnos, lo

hicimos prácticamente por cuenta de nosotros, con mucho sacrificio, mucho trabajo. Los mismos proyectos que se entregaron fueron los mismos proyectos que muchos están realizando, por su propia cuenta. Había un proyecto que era el de tener un taller de cerrajería y soldaduras, de pronto había algunos proyectos que se iban en veremos, pero puede que haya otros proyectos así como el del taller que se convierten en verdaderos.”

Las mujeres tendrían su propia visión y otros inconvenientes para pensar en su proyecto de vida.

“Las mujeres teníamos otros inconvenientes en los proyectos de vida – dice Paola- algunas están estudiando y pronto se graduarán;, inicialmente los proyectos de las mujeres eran más colectivos, tenían que ver con unas becas que nos dieron, estudiamos eso, en realidad nunca lo ejercimos por que algunas nos embarazamos. Para los hombres los hijos no estorban para desarrollar el proyecto de vida, pero para una mujer es más difícil, por que los hombres no tienen que cargarlos todo el día, él no anda con los hijos todo el tiempo, cuando la mujer va para la tienda llévese el niño, y cuando él sale para alguna parte y la mujer le dice llévese al niño, dicen que no porque está por llover, que el niño tiene tos, que tiene sueño, que tiene hambre, en fin cualquier disculpa para irse solos, si los hombres hubieran nacido mujeres se estancan.

Los hombres no estudian ahora es por que no quieren, por que ellos tienen tiempo, algunos han dejado los hijos, abandonaron la mujer, hijos, mientras las mujeres somos las encartadas porque tenemos uno o dos hijos, vivimos solas, algunas estudian solamente porque no consiguen trabajo, se levantan la plata como sea para los pasajes, para todo.

8. LAS DESERCIONES

En estos 18 meses pasaron muchos jóvenes, algunos se quedaron, otros simplemente pasaron y no se quedaron en el proyecto; sobre esto dirían los maestros:

“Miren – dice Pablo - Cuando el muchacho asume la propuesta, se queda en el proyecto, porque había una relación que había tocado al muchacho, se inicia con un determinado número de jóvenes, se logra que de ese número permanezca un buen porcentaje. La deserción se dio con ciertos niveles de desconfianzas, de escepticismo, también reconociendo las dificultades que hubo. Jóvenes que estuvieron por fuera del proyecto 6 – 7 meses, y en los últimos meses se acoplaron

y cumplieron con todo lo que se les propuso que debían de hacer, para poder evaluarlos.

El asunto era más de concepción, había un asunto de principios, no se trataba de coger esto volverlo una fábrica de bachilleres, pero tampoco podemos desconocer ni los principios filosóficos, políticos y pedagógicos, mucho menos las condiciones en las cuales se estaba desarrollando el proyecto, sino un principio básico de reconocimiento de los saberes.

Porque el proyecto, así como generó afectos, también generó muchísimas prevenciones, eso hay que tenerlo en cuenta, pero cuando se evaluaba, se decía: qué pasó con éste joven estudiante, no es que primara o determinara el elemento de que es uno más, no, es que aquí había un principio, que fue el principio en el que se creyó:, hay que reconocer el saber no escolarizado, no formal, ese era un criterio pedagógico. Lo que se dice es que hay saber por fuera de la escuela, por fuera de lo formal, también por no aplicar las mismas formas de instrucción formales. Aun considero que eso era válido, en ese momento, aun estoy convencido de eso.

Partamos de un principio, en la evaluación de los jóvenes en el proyecto se cambia la lógica, que esa lógica tiene su nivel de debilidad en cuanto a producción humana, tiene sus fracturas, puede que en el afán de ser coherentes, en el análisis nos hayamos quedado cortos con algunos de los jóvenes. O tal vez hay que reconocer que pudo hacer falta más exigencia en términos académicos, en lo estrictamente académico escolar o disciplinar.”

“No se puede afirmar esto tan tajante - dice margarita - porque exigencia si había en todo lo referente a la convivencia, usted tiene que cumplir con lo que se acuerde, usted esta acá es porque usted quiere, de aquí no lo excluimos de aquí se excluye usted solo, hasta verticales con eso. En lo académico se pudo ser más exigente, hay que reconocerlo, pero en todo el asunto de la convivencia en donde usted está involucrado, eso no cedimos un milímetro con los jóvenes.”

“Si Margarita -enfatisa Pablo- esto del conflicto y una manera diferente de resolver el conflicto es positivo, pero también podríamos mirar la deserción como un conflicto que no se resolvió, pero la deserción no solamente estaba en los jóvenes, sino también en los maestros, se le apostó a inventarlo todo, inventémoslo todo; cualquier cosa parecida a la escuela tradicional se rechazaba inmediatamente, los jóvenes parece que también entraron en este

juego de inventémoslo todo. Que no se dejara de pensar en innovar o inventar la forma de intervenir, pero si de otra manera, no tan radicales.”

“Comparto un poco el asunto que se debía de haber disminuido la radicalidad que habla Pablo – dice margarita-, se disminuyó cuando comenzamos a decir ojo que es que nada se construye de la nada, hay que reconocer lo que sirve. Una cosa qué dijo Zabala, uno de los asesores del proyecto, no le apostemos a inventar lo inventado, no hay que ser tan cenizo para inventarse lo inventado, nosotros le apostamos a inventar lo no inventado. Pero digamos que el asunto tenía un criterio: el de experimentar, de tener experiencias significativas, de que el proyecto no fuera un asunto de escolarización sino de vida, de formar para la vida, mejor dicho ese criterio si fue radical.

Pablo, no hay que negar la radicalidad, toda esa radicalidad hay que reivindicarla pero también hay que ponerles su límite. Los famosos graduados a última hora, que no eran tan a última hora, no estaban allí todos los días marcando lista, es cierto, pero si llegaban al proyecto, otros no se graduaron, por eso es que no se trataba de hacer una feria, porque había que asumir presentar los trabajos, sustentarlos.

Había que ser coherente, recuerdan los dos jóvenes que presentan un problema de inseguridad grave en Agua blanca, hay que ir en un carro con vidrios polarizados, comenzar a dar vueltas por toda parte para poder sacarlos. Llegar al centro alojarlos en un hotel, a partir de allí a ellos se les consigue un sitio donde nadie los va a ver, comienzan a estudiar en otra sede del proyecto, uno de ellos se gradúa con la promoción de reinserción, el otro dice: no yo me voy para Casona otra vez, pero apareció una semana antes de terminar el proyecto, a decir que se quería graduar; qué pena pero no es un problema de voluntad, es un problema de probarlo, el otro iba dos o tres veces por semana, pero él tenía un proyecto de vida, aunque no estuviéramos de acuerdo con él, eso es otra cosa pero tenía proyecto de vida, él otro nunca se graduó, pensó que porque era él, había que regalarle el diploma, los que pensaban eso no se graduaron ni en reinserción, ni en jóvenes.”

Se produce un silencio como si quedara la sensación de que todo lo que se logró fueron esfuerzos propios y colectivos, por que se miran unos a otros como si el camino que se empezó en el proyecto aun no hubiera terminado. Los maestros que encuentran reflejado en lo que dicen los jóvenes todo lo que ellos en algún momento se pensaban

como un proyecto y con la certeza de que se abrió una puerta para ellos, en la cual aun siguen adentrándose, la de concebir la educación como su objeto de estudio, pues aún siguen proponiendo y trabajando alrededor de nuevos temas, como en su momento lo dijo margarita *“Yo todo lo que he venido haciendo está cruzado por la experiencia del proyecto”*.

Los jóvenes que al volver a encontrarse con los maestros y sus compañeros que no veían hace algún tiempo, encuentran en cada uno de ellos, que los otros caminos que comenzaron a deambular no fueron caminos desiertos, sino otros caminos que quizás antes creyeron imposibles.

Después de contarse muchas cosas y recordar otras que tal vez quisieran que estuvieran en el olvido, todos se aprestan a despedirse como si el tiempo hubiera empezado su marcha de nuevo. Se despiden con un reflejo en sus rostros como quien quisiera decir que aunque saben que tal vez pasará mucho tiempo antes de volver a verse, cada uno es parte de la historia de todos.

CAPITULO II

LA INTERPRETACIÓN

1. LOS NÚCLEOS TEMÁTICOS

Los núcleos temáticos reconocen lo común de los diferentes conceptos expuestos por los participantes, se trata de situarse en la polisemia de los conceptos en la medida que se reconoce la diferencia y la diversidad de la realidad que se tiene sobre algo, aceptar la pluralidad en los relatos de los participantes y valorar su riqueza por la diversidad de sentidos construida por ellos.

La hermenéutica logra poner en juego esa pluralidad, para realizar una lectura diferente que permita develar sus coincidencias, diferencias, congruencias, para construir un sentido, una lógica interna.

En este capítulo de interpretación, se revela la lógica interna de la experiencia, y se ponen en juego las diferentes interpretaciones por parte de los participantes (jóvenes, maestros y el investigador), sobre los núcleos temáticos hallados en la lectura extensiva de las entrevistas y demás documentos.

Los núcleos temáticos son concebidos como unidades de sentido que llenan de contenido la experiencia para los participantes. En principio, a partir de la lectura extensiva de los documentos y las

entrevistas de los diferentes participantes, se identificaron los siguientes.

- El conflicto
- La convivencia
- El maestro
- Proyectos de vida
- El género
- Deserción
- Formación de ciudadanos
- Lo político

Posteriormente, se discutieron con los participantes los núcleos temáticos, con lo cual se llegó a consenso en tres núcleos temáticos básicos, que abordan la mayoría de los propuestos por el investigador desde la lectura extensiva. Estos fueron:

- *El conflicto*. Se aborda teniendo en cuenta los núcleos anteriores como: la deserción y el género, desde la perspectiva de agentes potenciales de conflicto en esta población.

- *La convivencia*. Se aborda teniendo en cuenta una estrategia planteada por la experiencia de diferentes aspectos, tales como: lo político, la formación de ciudadanos y los proyectos de vida.

- *El maestro*: esta figura es una estrategia fundamental para la experiencia en lo político.

A partir de la discusión alrededor de los núcleos temáticos se conformaron los campos semánticos, en los cuales surgen las diferentes interpretaciones que los maestros y jóvenes le dieron a cada uno de los núcleos temáticos.

Los ejes semánticos, se construyeron a partir de la lectura intensiva de las interpretaciones de maestros y jóvenes de la experiencia, entendiendo los ejes semánticos como las relaciones que se encuentran entre las diferentes interpretaciones de los participantes alrededor de un núcleo temático.

La lectura comparativa de las diferentes interpretaciones de los participantes, permite develar la lógica interna de los diferentes conceptos, que subyacen en la experiencia, entendida como aquella que, en términos de Zuñiga “*La lógica interna propia de cada experiencia estudiada, representó el orden de sentido que le confiere identidad a sus actores, y un campo de posibilidades que explica y orienta sus prácticas. Ella está constituida por la estructura intrínseca que sostiene la red de significados e interpretaciones de sus actores.*

*La lógica interna permite enlazar diferentes interpretaciones de la experiencia, haciéndola inteligible. La lógica interna de una experiencia educativa, da cuenta de la manera y sentido, de las relaciones de los diferentes elementos de su modelo pedagógico.”.*⁴⁹

Teniendo en cuenta lo anterior, la interpretación está ordenada por relatos que resaltan aspectos considerados importantes para jóvenes y maestros que como el conflicto, la convivencia, tienen diferentes interpretaciones conceptuales y diferentes puntos que se evidencian en los relatos, los cuales serán desarrollados conceptualmente desde la antropología, la sociología, la economía, la política, la pedagogía, la psicología social del conflicto, pues desde estas perspectivas se evidencia mucha de la significatividad de la experiencia.

2. EL CONFLICTO

2.1. EL SIGNIFICADO PARA LOS JÓVENES

Carlos *“Al proyecto llegamos jóvenes de toda la comuna 14, algunos pertenecían a las pandillas otros no, pero todos habíamos dejado de estudiar por diferentes razones: los expulsaron, se retiraron porque no tenían dinero para seguir estudiando o, en algunos casos porque los padres insistían mucho, que las tareas, que mire que va a perder el año. Por todas estas razones se retiraban del colegio por ejemplo: a los hombres de este sector es muy común que al colegio no los dejaran entrar porque usaban un arete, porque tenían el pelo largo, por el uniforme, en fin, no los aceptaban como a ellos les gustaba ser.....en cambio en el proyecto era diferente, uno podía ser uno mismo, ir como quisiera, no presionaban tanto para que los jóvenes encontráramos una forma madura de ver y hacer las cosas”.*

Los jóvenes explicitan el abandono escolar en dos sentidos; uno el económico, el cual radica en condiciones socioeconómicas de algunos sectores de la población, rurales o urbanos, condiciones por las cuales en muchas ocasiones los miembros de un núcleo familiar deben aportar para satisfacer las necesidades básicas como: alimento, vestido, vivienda, salud; condiciones que dejan en evidencia que dentro de satisfacer las necesidades básicas, la educación pasa a ser una necesidad secundaria, razón por la cual lo

⁴⁹ Zúñiga, Miryam. “La Relación Educación - Trabajo, Desde la Sistematización de Experiencias Significativas en Educación Popular de Adultos en Colombia”. Revista Contraste. ICEA. Santiago de Cali, Colombia. Octubre de 1.995. Pag 23

económico en muchos casos es considerada una causa común de abandono escolar.

Un segundo sentido, se hace evidente desde las percepciones que se genera alrededor de la imagen que se tiene de ser joven; la escuela privilegia una imagen a la cual le atribuye cualidades como: responsabilidad, carácter, identidad, que son cualidades de un mundo adulto, desconociendo en la mayoría de casos la condición de construcción y formación en la cual se encuentra el joven.

Esto deja de manifiesto las condiciones sociales, económicas y políticas en las cuales se desarrolla la experiencia, condiciones de exclusión y de autoexclusión que en muchos casos aleja a las personas de la conformación de un mundo formal institucional, en el cual se producen y reproducen las reglas y normas comúnmente aceptadas; con esto no se quiere dar a entender que no existen normas y reglas en las prácticas de los jóvenes, al contrario existen reglas y códigos éticos pero no asociados a una generalidad alrededor de estos temas.

Paola...*en el proyecto nosotros disponíamos del tiempo, era nuestra responsabilidad ya nadie le pagaba el estudio; por eso los padres no molestaban tanto, si faltaba el que perdía era uno no los padres, ni los maestros, cada cual miraba como se las arreglaba, no tenía que cumplirle a los padres, sino que tenía que cumplirse él. Los padres ya no estaban encima, haciéndole reclamo porque lo habían llamado del colegio a ponerle quejas”.*

En los jóvenes es muy frecuente la manifestación de conflicto intra familiar manifestaciones entendidas en muchos casos como presiones por parte de los padres a los hijos, por metas u objetivos planteados al interior de la familia por los padres, en los cuales no son tenidos en cuenta los intereses de los jóvenes; un ejemplo de ello es lo concerniente al estudio; para los padres el estudio es una meta sinónima de progreso, en la idea que se tiene de futuro; para los jóvenes la meta es presente, en la búsqueda de sus intereses, sobre los cuales definen su identidad y autonomía como sujetos.

Paola“...*recuerdo que uno de los jóvenes estaba estudiando en décimo grado, y lo expulsaron porque participó en un taponamiento de las calles como protesta para que las arreglaran y los carros entraran a estos barrios, dijeron que era un comunista y lo expulsaron, como si reclamar un derecho fuera un delito”.*

Una de las funciones de la escuela es la formación política de los sujetos dentro de un sistema democrático, la cual debe construir formas de participación a través de canales institucionales; en este sentido es habitual encontrar en las instituciones escolares que a quien reclama sus derechos de expresión, de disentir, de participar, se le estigmatiza con el calificativo de un actor de indisciplina, teniendo en cuenta que la forma como está organizado lo escolar, está dispuesta para que funcionen las formas de reproducción del poder y no para opinar o participar en una vida escolar más democrática.

La democracia implica partir de los disensos en la construcción de los consensos, entendiendo la democracia como un sistema producto del conflicto, pues exige un consenso amplio de tolerancia que propicie la participación sobre la cual se construye su legitimidad.

Carlos *“...otro caso fue el de Ana en secundaria, con una profesora que venía de una escuela militar: ella le dijo que le prestara el espejo, Ana le contestó que no lo había traído, porque la profesora le caía mal, les hacía formar como si fuera un cuartel, parecía que no estaba con jóvenes sino con soldados. Otra compañera le dijo a la profesora que ella si había traído el espejo, desde ese día comenzó todos los días a preguntarle la lección, hasta que ella se mamó y se retiró del colegio; estos casos sucedían mucho, se la montaban y ya”.*

Las relaciones pedagógicas en las instituciones escolares están determinadas por relaciones de poder, sobre las cuales se construye la legitimidad de la autoridad, que en muchos casos no establece la diferencia entre los ámbitos de lo personal y lo profesional dentro de las relaciones escolares.

Hacer la diferencia es definir el límite del ejercicio de la autoridad por parte de los actores maestros, que son la autoridad dentro de las relaciones pedagógicas de la escuela tradicional.

La autoridad no puede ser concebida como una imposición sino como una construcción con el otro, donde se comparta la toma de decisiones, se diferencie las individualidades de cada uno de los sujetos y se respete esta diferencia, en un ejercicio de tolerancia que propicie otra forma de concebir las relaciones pedagógicas en un marco de relaciones más democráticas.

Carlos *“...las diferencias del proyecto eran muchas, teníamos otra idea de colegio, en el que teníamos que sacar un diez o un*

cinco para saber si lo que estábamos haciendo estaba bien o mal. En el proyecto no calificaban de esta manera, tal vez por esto muchos teníamos la idea que no se valoraba lo que hacíamos, siempre preguntábamos ¿cuándo nos van a mostrar las calificaciones?, parecía que se tenía que saber una nota para que la gente tomara conciencia o se pusiera las pilas...con el tiempo, terminamos viendo más la evaluación como una responsabilidad personal, que nosotros los jóvenes debíamos de asumir, no como los niños que todo lo asumen los padres”.

Experiencias anteriores de los jóvenes, generan percepciones diferentes frente a la educación tradicional vs. el proyecto; percepción alrededor de la valoración del saber, que en lo tradicional tiene un sentido: la competencia de aprobar o reprobado de manera individual.

Es diferente cuando la competencia se desarrolla en forma colectiva y solidaria; la competencia colectiva y solidaria desarrolla reglas y normas, que los jóvenes comprenden como una forma de lograr las metas a través de las responsabilidades individuales y colectivas, que permiten fortalecer procesos de solidaridad y autonomía tanto individuales como colectivas en los jóvenes.

Paola *“...puede ser que muchas de las razones por las que nos retiramos de los colegios, tengan que ver con la marginalidad, el que dice que viene del distrito de Aguablanca se le hace el feo, como si fuera algo raro, comienza a dejarle de importar el estudio para salir adelante. Por ejemplo: cuando la gente va a salir al centro y uno le pregunta, para donde se dirige, contestan que van para Cali, como si no estuvieran en Cali....en cambio en la pedagógica no nos menospreciaban por ser del Distrito; uno se sentía que valía algo, que no era menospreciado ni prejuizado por su manera de vestir, hablar y por muchas otras cosas”.*

No se puede desconocer que, por lo general, existen unas condiciones socioeconómicas sobre las cuales se construye el concepto de marginalidad, pero estas condiciones socioeconómica y este concepto de lo marginal no son por sí solas generadoras de conflicto; lo que determina la existencia del conflicto, es la aceptación de una condición de inferioridad frente a los otros y la manifestación de emociones de frustración por parte de los sujetos que aceptan esta condición en la cual persisten los conflictos y pueden manifestarse de forma agresiva o violenta en cualquier momento.

Paola *“...si nos referimos al conflicto, se puede decir que problemas había, pero nunca en las actividades que programaban los jóvenes de la pedagógica, porque allí había un proceso que sabían que iba a integrarnos, que no iba a haber desorden, él que fuera a poner desorden que no fuera. Aunque por aquí hay mucho conflicto entre los jóvenes que andan en la calle a la madrugada sin algún tipo de oficio, la mayoría están solos, nadie se preocupa, nadie los pregunta, nadie sabe nada de ellos, en la calle es donde se encuentran como bien, por eso están en la calle. Pero cuando otro ser humano comienza a preocuparse por uno, comienza a sentir que tiene un valor y a sentirse reconocido, hay condiciones de establecer compromisos, para ver la vida de otra manera”.*

Los jóvenes no son agresivos por naturaleza, ni simplemente la agresividad la determinan las condiciones socioeconómicas en las cuales desarrollan su vida cotidiana; existen otras condiciones por las cuales se genera la hostilidad. Una muy común es la percepción de fracaso que genera emociones de frustración en los jóvenes, frente a las metas u objetivos planteados por ellos, en la búsqueda de un mundo más amplio y plural del que habitan.

Carlos *“...muchos estudiamos en los colegios de este sector, no se puede evitar hacer comparaciones, por ejemplo: lo que trabajábamos en la pedagógica era muy diferente, se trabajaba alrededor del conflicto en clase con el maestros, habían buenas relaciones, uno podía hablar con ellos, lo que no le gustaba pues lo decía y punto, no corría el riesgo de que se la fueran a montar porque al maestro no le gustó lo que se dijo. Todas las áreas se discutía y se hablaba del conflicto, en fisicoquímica, en lenguaje y comunicación, como que todos se ponían de acuerdo para que nosotros pensáramos en lo que estábamos haciendo y tomáramos más conciencia de nuestra responsabilidad con nosotros mismos, y comenzáramos a hablar de todo, con todos”.*

En el caso de la experiencia, el conflicto es mirado en positivo, como una posibilidad de trabajo con los jóvenes, que no lo elude, lo aborda desde la perspectiva del trabajo pedagógico en las áreas académicas, los jóvenes ven en ello una posibilidad de hacer conciente los conflictos que se viven tanto en la individual, como en la vida colectiva de ellos dentro del sector.

2.2. EL CONFLICTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS

Pablo *“...entre nosotros los maestros había una discusión constante, encaminada a reconocer el conflicto que vivían los Jóvenes de la comuna 14. Reconocer los conflictos que se habían generado alrededor de la escuela, los conflictos con los adultos, los conflictos familiares y los que existían entre los mismos grupos de jóvenes de la comuna, que en muchas ocasiones provocaba la deserción de la escuela. Porque éste era uno de nuestros objetivos en el proyecto, desarrollar los conflictos por vías distintas al hecho violento”.*

Reconocer el conflicto y la multi-causalidad de éste, situar la experiencia en un lugar que indaga e investiga alrededor del conflicto del joven con la escuela, la familia, lo económico, pero por sobre todo comprender el conflicto para trabajar sobre él con los jóvenes.

Margarita *“...los conflictos se manifestaban en la agresividad entre los jóvenes de muchas maneras, por ejemplo: su relación con las mujeres. En muchas ocasiones se pedía el favor que llamaran a alguna de las muchachas, los hombres iban y les decían: ve perra hijueputa que vas donde el profesor...”*
...esto hacía que para nosotros los maestros fuera necesario tratar de caracterizar el conflicto y de entenderlo, y de discutir las causas del conflicto en esta población.
La discusión constante sobre el conflicto, la teníamos en la escuela de maestros. Partíamos de que muchos de los conflictos tenían que ver con un concepto de marginalidad que venía de afuera, que era impuesto, porque para trabajar alrededor de los conflictos, teníamos que hacer que los jóvenes no aceptaran este concepto de marginalidad, esto se discutía en todas las áreas con los jóvenes”.

Las relaciones que establecen los jóvenes están determinadas por manifestaciones de poder, donde se asume que unos sujetos deben obediencia a otros, lo que evidencia formas de organización en las cuales unos seres humanos tienen un valor diferente de otros. Es el caso de las relaciones de género en esta población, ellas son consideradas seres humanos inferiores, siendo en muchos casos subordinadas.

Estas relaciones de poder evidenciadas en las relaciones de género, no solo son formas de subordinación, sino que las jóvenes también

aceptan este lugar de inferioridad, que las margina de las relaciones de poder que se construyen en la cotidianidad.

Pablo *“...mirando los conflictos teníamos que asumir el porte de armas, el consumo de drogas; para trabajar alrededor de esto, realizamos reuniones todos, en las cuales se proponía que no se debían traer armas al proyecto. Los jóvenes expusieron sus argumentos, que eso no se podía hacer, quién les garantizaba que no iba a pasar nada cuando llegaran o salieran del proyecto, se discutió con los jóvenes durante varias semanas, mirando los pro y los contra de esta situación. Por último llegamos a un acuerdo, que podían llevarlas, pero que las guardarían mientras que estuvieran allí en un lugar determinado, y se comprometían todos a garantizar que en este lugar no hubiera problemas entre ellos o con otros jóvenes. Con relación a las drogas los mismos jóvenes tomaron una decisión, que en este lugar ni se drogaban ni llegaban drogados, fue como una decisión de ellos. En estos acuerdos ellos fueron muy estrictos, cuando había algo que podía perturbar la normalidad del proyecto, intervenían y mediaban para que se dirimiera de una manera más dialogada”.*

La competencia puede ser causal de conflicto, cuando las reglas y normas se construyen de manera individual, y no reconocen otras reglas y normas construidas por los colectivos. Tal es el caso del porte de armas y el consumo de drogas, que pueden garantizar la ventaja o la desventaja. Tener o no tenerla marca una diferencia sustancial frente a la disputa por la vida.

Frente a esta disputa por la vida, se establecen reglas acordes a la competencia que se genera dentro de las relaciones del contexto, reglas que no están sujetas a conceptos mínimos universales de justicia y de equidad, que se desprenden de normas básicas como el respeto por la vida y un mínimo de dignidad para cada persona.

Las reglas se establecen por consensos morales con el fin de lograr un equilibrio en las relaciones, y la conformación de un grupo atento que observe la conducta individual y colectiva de los jóvenes, en la vía de construir un equilibrio y una fuerza que limite la falta de escrúpulos y la violencia, teniendo en cuenta que el atractivo de la confrontación reside en el juicio del grupo.

Pablo *“...los maestros también generábamos conflicto, en el proyecto había que construir nuevas estrategias para trabajar con estos jóvenes, tener en cuenta el saber escolar con el*

saber extra-escolar, las formas de acción del joven con las formas de acción del profesor, nuevas miradas de lo educativo que generaron tensiones y conflictos. Había que mirar nuestras, construir nuevas estrategias, en síntesis esta relación conflicto-maestro-joven obligaba a que el maestro mirara sus prácticas, y replanteara su que hacer educativo en equipo”.

Las tensiones generadas se pueden llegar a interpretar como conflictos en los grupos de trabajo que, por lo general, son producto de las diferentes concepciones que pueden existir sobre algún tema en particular; tales tensiones que se generan al interior de estos grupos y que tienen por naturaleza la discusión racional, en la mayoría de los casos no obedecen a cuestiones objetivas sino a la subjetividad de las interpretaciones particulares de la realidad.

Margarita *“...un conflicto que se daba todo el tiempo, hacía referencia a lo político, había un acuerdo entre todos nosotros: planteamos un lugar neutral de tolerancia y respeto político entre los maestros y para con los jóvenes.*

En estas relaciones las cosas eran claras: no se le cierran las puertas a nadie, porque esto es público y público quiere decir abierto para todo el mundo, sí alguien quería plantear algo podía entrar y hablar con la gente, pero los maestros no participaríamos de esto.

En esto había que ser muy cauteloso, arrastrábamos con un pasado, se venía de reinserción, en el momento que hiciéramos un acto político dirían que estábamos trabajando para la Alianza Democrática, para la Corriente de Renovación Socialista, van a devolver la gente para el monte, porque hablábamos de libertades, autonomía y crítica”.

La experiencia se desarrolla en un marco político de reinserción por la cercanía de la propuesta educativa a otras que se venían desarrollando con los integrantes de los grupos desmovilizados. Este marco político generaba desconfianzas en los mismos jóvenes y en las entidades que estaban a cargo del financiamiento.

Teniendo en cuenta esto, la propuesta se enmarca dentro de un concepto de pluralidad política, generando un ambiente de neutralidad dentro de los acontecimientos políticos del sector y de la ciudad. Lo neutral no entendido como una no-acción, sino como una acción política que reivindica la pluralidad, la tolerancia y el derecho a decidir por sí mismos, en lo cual lo político pueda abordarse desde otros espacios y ambientes más amplios en los cuales las

discusiones no solo giren alrededor de un solo punto de vista, sino de diferentes puntos de vista

2.3. La hermenéutica: la interpretación del núcleo temático “conflicto” desde maestros y jóvenes:

Al realizar una lectura comparativa de las diferentes interpretaciones que los maestros y jóvenes tienen del núcleo temático conflicto, se pueden encontrar dentro de ellos hilos comunes en lo relacionado a una mirada del conflicto que se podría abordar desde diferentes disciplinas que tienen miradas particulares del conflicto, como lo son:

- La naturaleza del conflicto desde las ciencias sociales.
- la sociología del conflicto
- la psicología del conflicto
- la política del conflicto
- la pedagogía del conflicto

2.3.1. La naturaleza del conflicto desde las ciencias sociales:

En las ciencias sociales existe un enfoque del conflicto desde la perspectiva de la hostilidad⁵⁰, la hostilidad como manifestación de la existencia de él, que se puede presentar de manera agresiva o por actos violentos. Desde este enfoque se trata de comprender el principio de la agresión y las diferentes formas de violencia que manifiestan los seres humanos, entendiendo que los seres humanos no son por naturaleza hostiles y agresivos, la hostilidad puede surgir por diferentes circunstancias, que en muchas ocasiones están asociadas a obstáculos, frustraciones y percepciones que se presentan como impedimento para el logro de metas individuales o colectivas.

En el sentido de identificar la naturaleza del conflicto, se pueden encontrar diversas formas de manifestación de la hostilidad, que en muchos casos, no obedecen a una naturaleza objetiva del conflicto sino más bien, a formas ilusorias o conflictos ilusorios que en realidad no se refieren a algo objetivo, sino que se derivan sencillamente de reacciones dinámicas o de malos entendidos.

En este caso el conflicto

es entendido como una relación hostil, que tiene por naturaleza un componente objetivo que se refiere a algo específico, que puede

⁵⁰ Elton b. McNeil. La Naturaleza de la Ciencia Social y El Conflicto Humano, La Naturaleza del Conflicto Humano. Fondo de Cultura Económica 1993. Pag

derivar en manifestaciones de agresión o violencia entre grupos o sujetos.

2.3.2. La sociología del conflicto:

Desde la sociología del conflicto⁵¹ se reconoce que una de las causas por la cual se manifiestan los conflictos, se evidencia cuando las metas perseguidas por sujetos, comunidades, son mutuamente excluyentes; si la meta de uno se cumple será a expensas de la otra.

Desde esta mirada, se genera un conflicto cuando los competidores se identifican uno al otro, y se perciben como un obstáculo del otro hacia la meta en común; es decir la competencia puede generar normas y reglas particulares, asociadas a una concepción de lo justo y equitativo, entendiendo lo justo y equitativo desde dos dimensiones diferentes: 1) la que se puede crear y recrear alrededor de la vida y la dignidad de ella, en contextos culturales específicos (para el caso sería muy común encontrar conceptos de ellos muy particulares en este tipo de población); 2) una dimensión más universal que se refiere a formas legitimadas que se desprenden de un concepto universal que se tiene alrededor de la vida y la dignidad de la misma.

La competencia en sí, no es una manifestación de conflicto; éste se manifiesta cuando las formas de competencia se establecen de tal forma que se perciben como contrarios mutuamente excluyentes y en las manifestaciones de hostilidad tienden a anularse el uno al otro, de manera agresiva y violenta.

Estas formas de competencia no son ajenas a los jóvenes o a los grupos en los cuales se establecen relaciones de poder; como por ejemplo: chicos vs. chicas, padre vs. hijos, familia vs. hijo prodigo; relaciones de poder, que son objeto de estudio de la sociología del conflicto y que implican la existencia de un orden establecido por los individuos y los grupos, por la competencia alrededor de una sobre ordenación y subordinación de los sujetos que integran los grupos sociales y las cuales se convierten en formas de ordenamiento legítimas alrededor de manifestaciones culturales de ciertos contextos.

Este orden de sobreordenación y subordinación de los sujetos se puede manifestar de diferentes formas; una de ellas se podría definir como un ordenamiento por acomodamiento, cuando se produce un

⁵¹ Ver Robert C. Angell. La Sociología del conflicto humano. La naturaleza del Conflicto humano. Fondo de Cultura Económica 1993.

modus vivendi, en la cual los sujetos aceptan la subordinación como una manera de acomodarse y ser protegido por el otro (muy frecuente en relaciones de género), y en las relaciones familiares, con lo cual no se termina el conflicto si no que se transforma y persiste de forma latente.

Otra de las formas de transformación del conflicto también se establece por relaciones de poder por conveniencia, en las cuales una de las partes acepta la sobre ordenación y la subordinación, donde aceptar implica salir favorecido por la forma de relación.

Este tipo de relaciones por acomodamiento y por conveniencia, se construyen alrededor de relaciones marginales, aceptando que en estas formas de relación existen seres humanos de un valor superior y otros de un valor inferior, y aceptan este orden como legítimo.

Para el caso de la experiencia, se asume el conflicto como algo positivo, como *una posibilidad de resolver dualismos divergentes y una manera de lograr cierta clase de unidad, donde el conflicto mismo resuelve la tensión entre los contrastes, similar al hecho de que el síntoma más violento de una enfermedad, evidencia el esfuerzo del organismo para liberarse de los disturbios y de los daños causados*⁵².

2.3.3. La psicología del conflicto:

En la perspectiva de la psicología del conflicto humano⁵³, se afirma que muchos de los conflictos nacen primero en las mentes de las personas, generados por las percepciones que se tiene del otro; la marginalidad no se escapa a esta percepción a la que se refiere la psicología del conflicto, que por demás son percepciones, en las cuales se conciben la existencia de seres humanos inferiores y seres humanos superiores que se atribuyen de manera individual valores y cualidades diferentes a los otros que consideran inferiores, a los cuales no se les otorga virtudes semejantes. No sólo se margina por la percepción que se tiene del otro, sino que también, el otro asume y acepta esta condición, en la cual los valores, cualidades o virtudes que posee, no las reconoce como validas frente a las otras.

Estas percepciones a las cuales se refiere la psicología social del conflicto, se construyen por imágenes que se tienen del otro,

⁵² Elton b McNeil. La naturaleza del Conflicto humano. Fondo de Cultura Económica 1993.

⁵³.ídem

*percepciones que una vez formadas, presentan una fuerte resistencia a la modificación*⁵⁴.

En la construcción de estas percepciones e imágenes del otro no es ajena la escuela, que se piensa en las formas de la imagen; la forma de hablar, la forma de vestir, la forma de comportarse. Sin embargo no se piensa cuál es el sentido que hay en las diferentes formas de manifestación de los jóvenes, para trabajar sobre ellas.

2.3.4. Política del conflicto:

La neutralidad a la que se refieren en la experiencia tiene un sentido político con relación al *control del conflicto*⁵⁵, control que se puede mirar básicamente de tres maneras: uno el de la *coerción física*, que se refiere al uso de la fuerza por organismos legítimos que por medio de coacción, imponen arreglos y acuerdos con unas reglas y normas establecidas.

Una segunda manera es la *administración utilitaria del conflicto*; en ella los participantes se consideran capaces de calcular beneficios y privaciones esperadas y decidir lo más racional de la solución que tengan a la mano.

Por último está el *consenso moral*, al cual se refiere la experiencia en su posición de neutralidad, que tiene que ver con conceptos más o menos universales de justicia y equidad, conceptos que en la experiencia no se desprenden de la dimensión cultural del contexto, sino de la dimensión universal que privilegia la vida y la dignidad de la misma, dimensión desde la cual se recurre a acuerdos y consensos que establezcan un principio de reglas, sobre los cuales se desarrollen los conflictos por vías distintas al hecho violento.

2.3.5. Pedagogía del conflicto:

Para referirnos a lo pedagógico, nos referiremos básicamente a dos aspectos: lo que hace diferente a los seres humanos de los otros seres vivos no es la inteligencia, teniendo en cuenta que no nos podemos referir a esta como una facultad solamente humana, ya que se ha demostrado que algunos animales presenta desarrollos y

⁵⁴ Ídem

⁵⁵ Ídem

actitudes que se han catalogado como inteligentes. Lo que nos hace diferentes no es la inteligencia si no el pensamiento, el cual establece la diferencia entre unos y otros. Un segundo aspecto es la capacidad transformadora del pensamiento la cual genera produce y evidencia la transformación, es decir, dos aspectos claves para entender lo pedagógico de la experiencia, el pensamiento y su capacidad transformadora.

En la experiencia se hacen evidentes estos aspectos alrededor de toda su practica fundada en los acuerdos; son los acuerdos los que generan una forma de pensamiento colectivo, donde el otro y los otros también están incluidos, y generan practicas transformadoras al interior y exterior de la experiencia, donde el acuerdo no es solamente una puesta en común, sino un instrumento transformador de las prácticas cotidianas, que socializa y horizontaliza la participación y responsabilidad de los participantes en la toma de decisiones, es decir, depende de cómo se establezca y qué formas se construyan para su evaluación y seguimiento, para convertirse en una practica democrática y democratizadora de las relaciones de los sujetos.

En este sentido hay que hacer claridad frente a lo que la escuela establece como acuerdo en los manuales de convivencia; en estos hay que tener en cuenta dos aspectos; la experiencia habla de acuerdos mucho antes de que surgiera la Ley General de Educación, ley 115 de 1993 en la cual se establecen los manuales de convivencia, que pasan a sustituir los reglamentos escolares; lo segundo, los acuerdos no son reglas escolares, entendidas estas como una prolongación de lo jurídico, en las que esta escrito y tipificado lo que es realmente válido; los manuales recogen básicamente dos aspectos: lo que debe ser y los procedimientos para ese deber ser.

Los acuerdos como posibilidad de transformación son formas cambiantes que se establecen no por representatividad si no por consenso, que legitiman un control social, reconociendo la diferencia; es decir, lo que unas personas pueden establecer como acuerdo, para otras puede que no lo sea, pero el acuerdo desde el reconocimiento de la diferencia pretende constituirse mediante un proceso que tienda a legitimarse sobre valores universales como libertad, justicia y una vida digna, partiendo de los valores particulares de los contextos a los valores sociales universales.

Sin desconocer que las practicas escolares no son estáticas, cambian en cuanto cambian los sujetos, tanto en lo físico como mental y en la

rotación de la población, los que hoy establecen el acuerdo tal vez en unos días o años ya no estén, es decir, el acuerdo debe de conducir a la construcción de la norma social por la continua interacción y discusión entre los sujetos que se encuentran y comparten espacios, lugares, sueños y deseos mediados constantemente por el yo y el nosotros.

3. LA CONVIVENCIA

3.1. La convivencia desde la perspectiva de los jóvenes:

Carlos *“...el proyecto era la integración y convivencia entre las pandillas, evitar que se agredieran entre ellos, buscar la manera de que se conocieran y reconocieran para que se acabaran los problemas que nos afectaban a todos en esta comunidad”. Nosotros juzgamos que integración si hubo, porque muchos terminaron siendo amigos, ya se encontraban en la calle o tarde de la noche y no había problemas, todo era hablado entre nosotros” “...era interesante que a pesar de que era un espacio reducido y cerrado, pudieran encontrarse los jóvenes de todos los grupos de la comuna para capacitarse, esto siempre reconfortaba, porque unir todos los grupos, que todos pudieran estar allí en la casona era importante”.*

Para los jóvenes la convivencia parte de un principio: el encuentro entre diferentes, el reconocerse unos a otros en espacios comunes y con intereses comunes. La experiencia permite el encuentro y la posibilidad de hablar las diferencias; conocerse y entablar relaciones entre los jóvenes que habitan el sector.

Paola *“...para la convivencia no hubo necesidad que nos manipularan o presionaran para cumplir con ella, todo era responsabilidad de los jóvenes”.*

“Los maestros no nos presionaban para que nosotros los jóvenes encontráramos una forma madura de ver las cosas”.

“Nosotros nos encontramos a sí mismos, aprendimos a socializarnos, a aceptar a los demás, reconocer sus necesidades, creo que nos descubrimos para convivir, todo era a conciencia, no era el papá o el maestro el que hacia reclamos, nos hacían ver que era nuestra responsabilidad.

“Lo que aprendimos en el proyecto, fue a comportarnos mejor, como a pensar más las cosas, a apreciar lo que uno es, dejar la vagancia, sentar cabeza, utilizar la lógica, mirar diferentes maneras de cómo se pueden hacer las cosas, buscar soluciones, encontrar nuevos caminos, formas de vivir la vida,

mirar a los demás con otros ojos, pensar las cosas con más lógica, prácticamente se trató como de psicología para cada uno, todo tenía un mismo sentido”.

Los sujetos construyen su responsabilidad en la convivencia, cuando enfrentan sus emociones vinculadas al éxito o fracaso en sus vidas, el reconocimiento de sí mismos, el reconocimiento del otro, la solución de problemas de manera autónoma, el diálogo que posibilita transformar la convivencia.

Paola *“...hubo muchas maneras de trabajar sobre la convivencia, una era en las áreas, pero la que más nos gustaba eran los encuentros en la escuela República de México, donde se reunían los ex-guerrilleros con los jóvenes de Aguablanca, asistíamos a encuentros con otros jóvenes de otros grupos. Para integración entre todos se hacían actividades, competencias de una sede con la otra, había participación, integración, hacia falta que nos integráramos. Todas estas actividades resultaron porque nos estábamos organizando, aunque tal vez no tanto como se esperaba”.*

La integración y la construcción de vínculos con otros grupos, posibilitan establecer formas de socialización y el reconocimiento de normas y reglas sobre las cuales las personas definen los vínculos a diferentes grupos, y establecen relaciones de convivencia y acuerdos mínimos dependiendo de los contextos.

La falta de reglas y normas mínimas de convivencia, de acuerdo a los contextos, representan una amenaza para las personas por la posibilidad de ser rechazadas o marginadas por el otro, lo que genera emociones de frustración, soledad, angustias de no ser aceptados, y a marginarse de la posibilidad de convivir, y de vincularse a formas de organización más amplias.

Carlos *“...muchos de nosotros tomábamos cosas de los maestros y nos formábamos para la convivencia, aprendíamos a ser mejores personas, no se puede decir que salieron los mejores estudiantes del distrito, pero algo resultó de este experimento, por ejemplo, una forma de organizarnos, de respetarnos, aunque tal vez no como los profesores esperaban, ni como nosotros los jóvenes esperábamos.*

En esto de la forma de organizarnos, muchos participaban en acciones comunitarias, por ejemplo: el caso de Johnny, José, Ana, Cabezas, que asistían a reuniones, organizaban proyectos

productivos, organizaban paseos, minitecas, esa era una manera de también llegarle a la gente. Cuando hacíamos minitecas, la gente preguntaba quien las estaba organizando, decían que éramos nosotros los de la pedagógica, sabían que allí no resultaban problemas, porque ya estábamos en otras cosas, estábamos por cambiar. Los demás nos respetaban la actividad, aceptaban lo que nosotros estábamos haciendo, como una forma de integración, una forma de estar todos reunidos”.

Las percepciones e imágenes que se generan en los contextos con respecto al otro, se modifican tanto al interior de las personas como en la relación con el contexto; los sujetos construyen percepciones diferentes, sin desconocer que las percepciones hacen conciente la relación con el medio; pero estas son construcciones sesgadas y particulares de la realidad, que no dan cuenta de ella en su totalidad.

Las percepciones pueden ser versiones erróneas de la realidad o versiones particulares de ella, pero sobre estas percepciones, erradas o particulares, positivas o negativas, los sujetos construyen su acción y su interacción con el medio que habitan.

El surgimiento de nuevas percepciones por parte de los sujetos, posibilita la construcción de nuevos sentidos que fortalecen la relación con la comunidad y generan otras formas de convivencia entre los individuos y la comunidad.

Paola *“...esto nos ha servido mucho, si vamos a hacer algo indebido, que pueda afectarnos a nosotros o a otros, nos acordamos del proyecto, de los profesores; allí aprendimos a convivir, a nosotros no nos presionaban, de pronto nos insistieron sobre responsabilidad, respeto, compromiso hacia las demás personas, si se respeta la diferencia, y se tolera a cada persona, las cosas en estos barrios serían diferentes. Si algo hay que resaltar del proyecto, es que en este lugar cada individuo era importante, no como en la calle donde cada uno andaba como si no le importara nada, en el proyecto se valoraba a las personas, se aceptaba a los demás.*

Nosotros ahora utilizamos la misma forma como se trabajó en la pedagógica, para relacionarnos con otras personas, se ha mejorado la convivencia con los cercanos a nosotros, las cosas en verdad no las presionamos, si no que se busca la reflexión, con palabras que conduzcan a analizar bien las cosas de la vida”.

Cuando las personas no se perciben como competidores, ni establecen imágenes en las cuales se seleccionan individuos o grupos poseedores de virtudes especiales superiores, las motivaciones y las percepciones de los sujetos con respecto al otro, cambian las relaciones que construyen la convivencia con el otro.

Carlos *“...en cada momento del proyecto, en cada situación, se logró una forma de organización, tenía que ver con el respeto a los no fumadores y como unas normas mínimas para los fumadores, de tener claro donde y cuando se puede fumar. Otra cosa fue la de los horarios, la gente se fue habituando a que tenía que llegar a la hora puntual, aunque esto fue difícil es más fácil organizar borrachos que a los jóvenes; con el trabajo académico también se logró organización, por los trabajos de exposición, salimos a investigar sobre el Distrito de Agua Blanca, cada grupo realizó su trabajo y trabajábamos por fuera, se organizó lo del periódico, el curso de fotografía, en fin cada vez aprendíamos a organizarnos más”.*

La convivencia son relaciones colectivas de los sujetos, la convivencia se puede mirar desde diferentes ámbitos: familiar, grupal, laboral, barrial y ciudadano, ámbitos que comprometen en su mayoría relaciones colectivas, y no simplemente relaciones individuales entre sujetos.

Es decir, la experiencia asume la convivencia como un hecho político y colectivo entre sujetos que comparten algo en común y que se fortalece por las relaciones que establecen con las diferentes formas de organización social que existen en la comunidad, como formas de interacción de las personas hacia el interior y exterior de sus contextos, en los cuales se establecen límites que construyen normas y reglas.

3.2. La convivencia desde la perspectiva de los maestros:

Margarita *“...la convivencia para nosotros los maestros la concebíamos como algo político, teniendo en cuenta que la convivencia son cosas colectivas y tienen que ver con derechos, deberes y formas de organización de los sujetos.*

La convivencia es un hecho político, bajo una mirada amplia de lo político, por lo que nosotros teníamos la intención de fomentar la organización de los jóvenes y para los jóvenes, con lo cual se pudiera hacer frente a ciertas situaciones de la vida colectiva de los mismos jóvenes.

El sentido del proyecto, tenía que ver con una cultura política para la convivencia, toda la estrategia del proyecto, pretendía incidir fundamentalmente en las formas de las relaciones; es decir, la forma como los jóvenes estaban construyendo sus relaciones, y desarrollar técnicas de convivencia, teniendo en cuenta que las personas pueden hacer uso de otras formas de regulación de sus relaciones”.

Para los maestros la convivencia es política, teniendo en cuenta que son relaciones que se establecen entre sujetos y parte de la estrategia que desarrolló la experiencia, por ser la convivencia el punto central de trabajo y la discusión de los maestros. Lo político no se concibió en la experiencia simplemente desde lo ideológico, sino como una acción de los sujetos encaminada a construir formas diferentes de relaciones que permitieran dirimir los conflictos de manera no violenta y que contribuyera a facilitar un orden social.

pablo *“...una organización con los jóvenes, podría decir que no se pudo desarrollar, porque se tenía un concepto de lo organizativo como algo inflexible, y no se creía mucho en las formas normalmente establecidas de las organizaciones.*

Esta inflexibilidad generaba muchas prevenciones que producían resistencia a la propuesta de trabajar una organización con los jóvenes, resistencias que pasaban por experiencias anteriores de los maestros, pero también porque en la discusión y reflexión alrededor del joven, se pensaba que a los jóvenes no les interesaba pertenecer a alguna forma de estructura, así fuera una organización de ellos y para ellos, y no se querían repetir las mismas experiencias, de las cuales los maestros estábamos convencidos que no eran”.

El concepto de lo organizativo tiene dos miradas: 1) lo organizativo inflexible que contempla relaciones jerárquicas, en la lógica de la subordinación de los sujetos. En estas formas de organización jerárquica, la posibilidad de participación de los sujetos en la toma de decisiones es limitada. La percepción que hay sobre estas formas de organización es que no posibilita la participación de los individuos que la integran, son otros los que terminan tomando las decisiones dentro de ellas. 2) La otra mirada de lo organizativo es una exploración que se debe seguir ahondando hacia una organización más amplia que posibilite mayor participación a los sujetos que las integran, donde lo organizativo no gire alrededor de la estructura y que posibilite mayor participación, autonomía, responsabilidad, no para la competencia sino para la solidaridad y la cooperación.

Margarita *“...no se le apostó tanto a lo organizativo, se le apostó más a lo educativo, lo pedagógico, que posibilitara cambiar las dinámicas cotidianas. De esto si estábamos seguros, era a lo que íbamos.*

Le terminamos apostando a lo educativo, para propiciar lo organizativo, en esto pudimos tener un exceso de confianza, creímos que con los elementos que tenían, y todo lo que se desarrollaba en el proyecto, los jóvenes se podrían organizar con una propuesta de jóvenes.

La convivencia, pensamos que sería la que regularía la forma de organización y permitiría fortalecerla, teniendo en cuenta la exigibilidad de los derechos y muchas otras cosas. Pero ahora sabemos que faltó más acompañamiento, para que estas fortalezas que se tenían en la convivencia se consolidaran más en los jóvenes para lo organizativo”.

Se trata de pensar lo organizativo desde lo educativo, de una manera más amplia, en la medida que se piensa al ciudadano y sus derechos, como una estrategia organizativa para regular la convivencia.

Carlos *“...en el proyecto se pensaba en la convivencia como proyecto político hacía la comunidad, no era un proyecto que hiciera parte de una organización política establecida con anterioridad; pensábamos que todo esto debía de incidir en la comunidad, propiciando efectos hacia ella; aunque la verdad, ésta fue la parte más débil del proyecto, finalmente quienes se encargaron de coordinar esto no se lo pensaron, estaba en lo formal, un coordinador comunitario, que en la práctica se diluía porque no se concretó la propuesta. El coordinador comunitario se suprimió, no tenía sentido seguir con un coordinador sin concretar nada, faltó la propuesta del proyecto hacia la comunidad.*

Todo lo que se estaba haciendo con los jóvenes, en lo político, en lo organizativo, en la construcción de una propuesta con ellos que los integrara a la comunidad, parece que antes nos estábamos marginando de un proyecto político, tratando de tener una mirada nueva sobre lo político, pero sin ninguna visión, sin propuesta hacia la comunidad, sin estrategia para este proyecto con los jóvenes”.

La convivencia se piensa como el proyecto político de la experiencia que incidiera en la comunidad, mediante procesos de negociación desde los cuales se generarán espacios de participación y consolidación de una propuesta organizativa.

Sin embargo, los procesos de negociación que se desarrollaron al interior de la experiencia, no trascendieron hacia el exterior de la misma, para poder generar una incidencia en su contexto sociocultural.

La convivencia como una propuesta política, se margina de las dinámicas políticas, porque no puede establecer vínculos con las formas de organización políticas que existían alrededor de la experiencia, y la falta de una propuesta comunitaria que articulara los procesos internos de la experiencia con las dinámicas sociales de su entorno.

Margarita *“...en la escuela de maestros tomamos una decisión: enfocarnos a trabajar alrededor de la formación de ciudadanos. No se trataba simplemente de estrategia, porque el proyecto en sí era una estrategia, pero sí se había explicitado que se trataba de esto, de formar ciudadanos.*

En la formación de ciudadanos, en lo primero que se pensó, es que los jóvenes reconocieran la norma, y establecieran acuerdos de convivencia, con esto se le estaba apuntando a esta concepción, a ese nuevo proyecto de ciudadano.

Nosotros no concebíamos un ciudadano, simplemente como un sujeto con derechos y deberes; nosotros en el proyecto no le apostamos a las normas inflexibles, le apostamos a los acuerdos, a la flexibilidad de la norma, la humanización de la norma, teniendo en cuenta la construcción de realidad, porque es que no se puede asumir el papel de la justicia ciega que desconoce las realidades tan conflictivas de una población como la nuestra. Teníamos la concepción de que la norma no pasaba por encima de todo, no es una imposición de ley, si no una construcción con los sujetos, diferente a la escuela donde la ortodoxia frente a la norma es todo.

En esto es que se cristaliza lo político, en un concepto de la vida, el reconocimiento del conflicto para la convivencia. Por lo cual el joven inicia reconociendo la importancia y la necesidad de llegar a unos acuerdos, de llegar a reconocerse entre ellos, a pesar de los conflictos que existían. Que para poder estar en el proyecto, había que tener acuerdos mínimos básicos, establecer normas, era como establecer la convivencia dentro del proyecto, construir un nuevo escenario”.

La formación del ciudadano pasa, entre otras cosas, por la construcción de normas y reglas sociales, para lo cual se contribuye desde las prácticas escolares; esta formación en la experiencia se desarrolló desde acuerdos que regularan la convivencia, como un

reconocimiento diferente de la norma, no por imposición, sino por consenso.

Las normas son concebidas como construcciones sociales, sujetas a los contextos culturales. La experiencia recurre a consensos alrededor de ellas, para establecer un recurso moral, partiendo de conceptos más o menos universales de lo justo y equitativo alrededor de una nueva resignificación de la vida, que consoliden valores básicos contemplados en un respeto por la vida y un reconocimiento a la dignidad humana de cada sujeto.

Recurrir al consenso es recurrir al acuerdo, donde este se somete a una moral pública al interior de la experiencia y regula las reglas y normas establecidas por los consensos, alrededor de las relaciones de poder, autoridad, respeto, reconocimiento de la diferencia, tolerancia desde los cuales se consolidan los procesos de convivencia.

Carlos *“...la prioridad del proyecto giraba alrededor de la convivencia como algo político, por lo cual se debía tener en cuenta lo organizativo, partimos de unos supuestos organizativos que eran los parches, de los cuales estábamos convencidos que tenían formas de estructuras informales, y apostarle que de allí se podía derivar a algo más formal. Teniendo en cuenta la debilidad de lo comunitario, todo se comenzó a asumir desde lo académico, se puede decir que se fue débil en la propuesta de lo colectivo, pero nos fortalecimos mucho en la propuesta de ser ciudadano. Desde esta propuesta de formar ciudadanos, pudimos evidenciar básicamente dos debilidades: primero que la propuesta comunitaria no se concretó, segundo que el tiempo de 18 meses, fue muy poco para lo que se estaba trabajando. En la perspectiva de que los jóvenes se volvieron referentes, se volvieron mediadores, con herramientas para la convivencia, como algo fundamental para la vida cotidiana, y esto es algo eminentemente político”.*

Reconocer las formas de organización de los jóvenes es fundamental para indagar, investigar y evidenciar cómo las personas establecen sus relaciones políticas al interior de sus formas de organización, desde las cuales se incidiera en las relaciones que se establecían al interior y exterior de las mismas y sobre las que se consolidaron procesos de regulación para la convivencia.

Margarita *“...en el proyecto insistíamos mucho en el reconocimiento de los jóvenes, en las particularidades de cada uno de ellos, pero sobre todo reconocer y valorar qué dicen los jóvenes estudiantes para establecer acuerdos, así fueran acuerdos básicos, para desarrollar bien sea lo político, académico y colectivo. Esta estrategia la reflejan los jóvenes cuando lo asumen con las demás personas.*

Este criterio de valorar lo que dicen, se reflejaba en la posibilidad de poder hablar, se partía de que fuera lo que fuera de todos modos se podía hablar... se le da un valor a la palabra de los jóvenes; la palabra era muy importante, si lo dicen es que lo piensa, tienen criterio propio, lo pueden sostener y argumentar, ese era otro de los principios del trabajo.

La palabra era lo que relacionaba lo académico con lo personal, ese era un principio que no solo tenía sentido hacia los jóvenes, sino también, hacia los maestros.

Todo esto pretendía crear conciencia - como decía Mafalda la de la tira cómica - la conciencia es tener un inquilino arriba que vigila sus acciones.

Porque cuando se logra decir, verbalizar, organizar en palabras que el otro las entienda, hacen parte de un concepto de convivencia, donde cada uno era conciente de sus cosas y se ponía sus límites”.

El reconocer al otro, es reconocer también la diferencia, las autonomías y las particularidades de cada uno de los sujetos, es darle la palabra y hacerlo sujeto de su palabra. El valor del sujeto no solo reside en lo que poseen o las percepciones que se tengan de ellos, también reside en la palabra que identifica y construye las relaciones con el otro, que genera conciencia; la palabra excluye o reconoce al otro, sobre ella se construyen los acuerdos, las reglas y normas que regulan las relaciones de convivencia al interior y exterior de la experiencia.

Carlos *“...la convivencia se iba construyendo, hablando constantemente de los acuerdos de convivencia, los acuerdos curriculares, todo el asunto de pongámonos de acuerdo en todo pero de verdad, no para salir del paso.*

Los acuerdos que construíamos no eran hasta que se mueran, los acuerdos cambian, dependiendo de las condiciones, si hoy se dice queda prohibido a la gente que llegue a la hora que quiera, que fume, de pronto mañana las condiciones pueden ser otras y cambiamos los acuerdos.

Siempre partimos de unos supuestos en la convivencia, que podíamos tener acuerdos de convivencia, acuerdos curriculares, trabajar desde los contextos, los saberes de la gente, reconocer la diversidad”.

Los acuerdos son parte de una estrategia que permite el desarrollo de reglas y normas, parten de concebir al otro como un otro válido, con el cual se puede compartir la responsabilidad y establecer consensos mediante procesos de negociación amplios en los cuales se parte de unos mínimos posibles, hasta llegar a unos máximos aceptables de corresponsabilidad entre los participantes de la experiencia.

Pablo *“...había cosas en las cuales se estaba seguro, creer en lo pedagógico en el mejor sentido, y descreer de las estructuras pedagógicas que les había tocado a los jóvenes con anterioridad, teníamos la seguridad que se podía realizar una actividad pedagógica de otra manera, en términos de escuela abierta, escuela sin paredes; otra era la palabra, teníamos la certeza que era posible hablar con cualquier persona de cualquier tema, sobre todo esto era lo que veníamos trabajando, la convivencia”.*

La experiencia construyó su sentido en trabajar alrededor de la convivencia, se partía de un supuesto: que lo escolar tradicional no había tenido en cuenta los intereses y particularidades de esta población para trabajar sobre ello, y a lo cual se le atribuye parte de la deserción escolar, donde lo tradicional obedece más a lo curricular académico; lo pedagógico va más allá de lo meramente académico; La experiencia rompió con esta tradición, y recurrió a la pedagogía como: *“La expresión del desarrollo de la humanidad que le da sentido a su ser por trascender de generación en generación, en la comunicación vital de su valor agregado”*⁵⁶, lo que construía el sentido de sus prácticas educativas para la convivencia.

3.3. La hermenéutica del núcleo temático. Convivencia desde los maestros y jóvenes:

La manera de hacer frente a las frustraciones por parte de los niños, por lo general, es de manera sencilla y directa; el capricho, el sentirse la víctima, mientras aprende formas más complejas de hacerle frente a ella. La construcción de las formas complejas, es la

⁵⁶ Zabala German. De la Universidad a la Multiversidad. Revista Esquemas Pedagógicos. Universidad de Cundinamarca. Numero 6 del 2005.

forma como los sujetos asumirán sus relaciones de convivencia con el otro, definirán su personalidad y afrontaran su vida cotidiana, en la cual aprenderán a sentir y afrontar diversas emociones, muchas de ellas determinadas por el éxito o el fracaso que son, en muchos casos, las emociones que determinarán el grado de ira, agresividad o pasividad con que manejaran su vida.

La construcción de formas más complejas asociadas a reglas y normas para la convivencia, constituyen las relaciones entre los sujetos que tienen que ver con una propuesta ética ciudadana fundamentada en el derecho a la vida y la dignidad humana, y una consolidación de lo político desde la búsqueda de formas de organización diferentes a las que venían estableciendo los jóvenes dentro de sus contextos.

Si bien ambas propuesta son políticas, es necesario hacer la diferencia que lo ético, está sustentado desde la construcción de una moral pública en la que se privilegian valores básicos como la vida y la dignidad humana, lo cual regula la convivencia entre los sujetos; mientras la consolidación de lo político se sustenta desde lo organizativo como una acción política de los jóvenes al interior de los grupos y al exterior en sus contextos.

3.3.1. Ética para la convivencia:

En una mirada ética para la convivencia, no se puede afirmar rotundamente que en esta población de jóvenes del distrito de Agua blanca, no existen formas éticas en las cuales se sustenten formas de convivencia. En este sentido, la convivencia se desarrolla bajo conceptos particulares, alrededor de la vida y la dignidad humana, regulados por lo que los jóvenes consideran justo y equitativo que, en la mayoría de los casos, difiere de los conceptos generales y universales que la sociedad tiene de ellos. Mientras la sociedad acepta el respeto por la vida y la dignidad humana como valores fundamentales e inviolables, para los jóvenes la vida tiene un valor siempre y cuando se pueda poner en riesgo, riesgo desde el cual fundamentan el sentido de dignidad con el cual se asume la misma.

Muy diferente de lo que socialmente se piensa de ello, la vida es lo que se debe proteger para no ponerla en riesgo, y la dignidad se piensa desde las garantías que se debe de tener para el desarrollo de ella, en unas condiciones adecuadas que posibiliten el bienestar social tanto para el sujeto como para la sociedad.

Las diferencias que pueden suscitar también son evidentes en lo que respecta a maestros y jóvenes, donde existe una ética implícita para cada uno de ellos; si para el maestro la ética obedece a unas razones lógicas racionales que implica un reconocimiento de la razón y una moral común generalizada, para los jóvenes su ética implica una razón y una moral práctica que la definen dependiendo de los contextos.

Por lo anterior, se puede derivar que en esta experiencia, la convivencia implica la construcción de unos consensos mínimos de normas y reglas, que regulan la relación e interacción entre los sujetos que participan de ella, soportados en el reconocimiento de la diferencia, la tolerancia y la construcción de valores básicos como el respeto a la vida y la dignidad humana, establecidos por consensos en los cuales se tienen en cuenta conceptos como: libertad, justicia y equidad⁵⁷, que son el fundamento para los acuerdos de convivencia entre los diferentes grupos de jóvenes y los maestros que participan de la experiencia.

Estos acuerdos y compromisos que se establecen en la experiencia tienen un carácter político fundamentalmente, entendiendo lo político no como una relación de grupo, de intereses o simplemente ideológica, sino, como el instrumento desde el cual se construye una moral pública, soportada sobre valores básicos para la convivencia, con lo cual se da lugar a nuevas percepciones y nuevas relaciones de las personas en lo público y en lo privado, a través de reglas y normas que posibilitan reconocimientos individuales y colectivos.

Las reglas y normas que se construyen por medio de los acuerdos se fundamentan en los valores básicos para la convivencia, valores que no se pueden pensar como únicos, pero que de ellos se desprenden otros valores también válidos e importantes para la convivencia, desde los cuales se ejerce un juicio social de las actitudes y acciones de las personas que conviven en un lugar determinado.

3.3.2. Lo político desde lo organizativo:

En lo organizativo, la experiencia indaga desde la antropología cómo se conforman los grupos de los jóvenes, en la necesidad de investigar e indagar cómo estos grupos se relacionan individual y colectivamente.

⁵⁷ Angelo Papacchini. Un Sistema de Valores para Nuestra Situación Y Nuestro Tiempo. En Valores para una Ética Ciudadana. Universidad del Valle, Conserjería para los Derechos Humanos, Fundación para la Filosofía en Colombia. 1992.

Para el caso de esta población se trataba de indagar cómo se organizaban en sus grupos, en la necesidad de comprender y ampliar la mirada y las percepciones sobre estas formas organizativas, en la búsqueda de construir otras miradas de lo organizativo, con un sentido político diferente al de consolidar manifestaciones individuales de poder, mediante la subordinación.

Ampliar la mirada significa pensar lo organizativo, fines, metas y objetivos, que complementen los intereses individuales, en la búsqueda de otras formas organizativas, que se construyan a través de la solidaridad y la cooperación entre las personas.

En la experiencia no es claro y no se construye con certeza lo organizativo, pero si se marcan pistas que permiten pensar en nuevas formas de organización con características más amplias; depende de seguir indagando e investigando alrededor de nuevas propuestas, que es una de los objetos de investigación de la antropología del conflicto⁵⁸, que con sus registros y posibles soluciones, retoma aciertos y fracasos en la búsqueda de organizaciones más amplias para la humanidad.

La convivencia es para la experiencia una acción política que tiene un sentido: el de generar organización a partir de los grupos ya existentes, que se vinculen a las dinámicas sociales, partiendo de la premisa de que la convivencia es una acción colectiva y regulada con el juicio del otro, con el cual se comparten valores y conceptos básicos universales en relación con la vida, la dignidad, la regla y la norma, desde los cuales se ejercen formas de control moral sobre las relaciones de los sujetos que conviven.

Se podría señalar que las características generales de esta experiencia, se construyen con base en una propuesta política desde lo ético y lo organizativo, entendiendo lo ético como una postura frente a las normas básicas para la convivencia las cuales no parten de la norma institucional, es decir, aquellas que pone de antemano la institución sobre las personas, sino de construir la norma con los actores partiendo de conceptos básicos como el respeto a la vida y las condiciones dignas para ello, amparadas en una moral al interior de la experiencia.

⁵⁸ Elton b McNeil. La naturaleza del Conflicto humano. Fondo de Cultura Económica 1993

La experiencia parte de construir reglas y normas sociales sobre las cuales se construyen vínculos éticos y morales entre los actores, partiendo de los contextos socioculturales, donde la construcción de estos vínculos parten de la horizontalidad en las relaciones de los actores, entendiendo la horizontalidad como una estrategia para la participación y la toma de decisiones.

La horizontalidad se piensa en la experiencia, diferente a la igualdad, es decir, las relaciones horizontales parten de reconocer al otro como otro válido, con palabra, autonomía y conciencia en la toma de decisiones y no simplemente un sujeto que se debe de adaptar a la norma y no participar en la construcción de la misma.

Lo organizativo de igual forma se piensa desde las relaciones horizontales, concibiendo lo organización diferente a las formas de organización jerárquica, en la cual se asume la sobre ordenación y subordinación como elementos propios de ella; en este sentido, se propone una forma de organización más cooperativa y solidaria, partiendo de comunes en los jóvenes, aunque desde esta perspectiva no se puede desconocer que lo político no se puede mirar solo desde el reduccionismo de lo organizativo; pero para el caso de la experiencia esta perspectiva fue relevante y significativa para los actores y para la alcaldía, teniendo en cuenta que muchas de las estrategias implementadas alrededor de esta población estaba dirigida a generar formas de organización que les permitiera interactuar con el establecimiento, en relación a lo económico y en espacios de recreación propios de los jóvenes. No se puede desconocer que lo político es mucho más amplio y puede tener diferentes miradas dependiendo de los ámbitos y el contexto en el cual se manifieste.

En este sentido los vínculos entre maestros y jóvenes están mediados por la horizontalidad en las relaciones, las cuales tienen en cuenta el respeto, el reconocimiento de la diferencia, la autonomía, la responsabilidad y la participación en la toma de decisiones, fundamentadas en unos valores básicos como el respeto a la vida y las condiciones dignas para ello, soportados sobre conceptos de libertad y justicia desde los cuales se construya una ética y una moral para la vida.

4. EL MAESTRO

4.1. Los maestros desde la perspectiva de los jóvenes:

Carlos *“...en el proyecto, con los maestros podíamos hablar, contar que nos pasaba, comentar los problemas en la casa, decirles por que estábamos faltando y nos escuchaban. En ellos encontrábamos unas palabras que eran como una ventana para encontrar soluciones, reflexionar sobre las cosas, comenzar a pensar de manera diferente.*

En la calle es muy difícil encontrar con quien hablar, tan solo los amigos, y por lo general ellos están en la misma situación que uno, son muy pocas las soluciones que se pueden encontrar allí.

En los maestros encontrábamos esas personas que nos centraban, que nos hacían reflexionar, y uno encontraba caminos diferentes para buscar las soluciones, no nos daba pena hablar de cualquier tema con ellos.

Claro que también había muy tímidos y apagados, como el de filosofía. Y para trabajar con jóvenes que supuestamente vienen de problemas de alto riesgo o de pandillas, se tiene que hablar con tranquilidad, seguramente él nunca había tratado con jóvenes”.

El saber del maestro no es solo el saber disciplinar, el saber del maestro también contempla el saber que está por fuera de la disciplina y desde el cual también se construyen interacciones con el otro; es decir, las construcciones sociales, culturales, lo familiar, los amigos, también están en juego en el acto educativo y no solo las relaciones con el saber disciplinar.

Paola *“...si uno compara los maestros del proyecto, con los de colegios tradicionales, se da cuenta que la metodología con la que los maestros trabajaban, era diferente, más convincente, y nos daban más ganas de estudiar.*

Las formas y la metodología eran algo especial, primero nos enseñaban a descubrirnos quienes somos, de donde venimos y para donde vamos. Comenzamos a ver la educación de manera diferente, donde no se necesitaba que lo presionaran, todo era a conciencia”.

Existen diferencias entre un maestro tradicional y otras formas de ser maestro, que se hacen explícitas por las prácticas educativas. Mientras a uno le atribuyen una práctica centrada en lo académico, en la cual no son los sujetos los que tienen validez en el proceso,

sino los saberes disciplinares con una perspectiva científica; otra forma de ser maestro, se evidencia por una práctica en la cual se parte de los sujetos, desde una construcción del conocer a partir de las inquietudes y deseos del otro, el conocerse así mismo, intereses, particularidades, afinidades, gustos, para construir el saber.

Carlos *“...a ellos los vimos como seres humanos comunes y corrientes, con unos conocimientos que compartían con nosotros, se mostraban tranquilos, sueltos, no llegaban con una cara agria o amargada, a querer mandar en todo e imponer sus reglas y criterios, eran iguales a nosotros, con unos conocimientos que establecían la diferencia con nosotros. En otros colegios los maestros la montaban porque sabían más que uno, y determinaban quien sabía o no, colocaban uno o cinco, en el proyecto fue diferente, nosotros mismos nos evaluábamos, todo era como más bien personal.*

La autoridad se establece por relaciones de poder, que aceptan las partes como legítimas y se construyen a partir de unos conceptos generales y comunes de lo se puede llegar a considerar justo y equitativo. Una autoridad que no parte de reconocer estos conceptos generales y comunes no sería posible considerarla autoridad sino autoritarismo, que no es más que la autoridad como imposición, que no reconoce ninguna legitimidad diferente de la que se otorga así mismo y que desconoce las relaciones que se tejen entre diferentes.

Paola *“...en las clases nosotros veíamos al maestro como el que nos ponía simplemente el tema, ni siquiera nos hablaba del tema, él decía vamos a hablar del poder y preguntaba, “para usted qué es poder”, porque existen muchas formas de ver el poder, con esto comenzábamos todos a pensar y reflexionar, dependiendo de lo que cada uno entendiera por esto, entre todos llegábamos a conclusiones. Era diferente, nos hacían sentir como si nosotros fuéramos los profesores. El hecho que nos hicieran ver como profesores, hacía que nos interesáramos más, y que nosotros viéramos la manera de cómo el otro asume las cosas, aprendimos a entender mejor las cosas, desde diferentes puntos de vista, de pensar por uno mismo, de pensar en el lugar del otro y ser consecuente, aunque es difícil poder explicarlo, no había esa imagen del profesor que todo lo sabe, que él tiene la última palabra, que le hace sentir que uno no sabe nada”.*

La metodología de trabajo se desarrolla desde los principios de la mayéutica, la cual parte que la ignorancia no es un estado de

carencia, sino un estado de plenitud; se saben muchas cosas sobre las cuales no se ha reflexionado. Es decir la mayéutica parte del principio que se tiene un saber que no es sistemático, no tiene un orden que permita establecer las diferentes relaciones que se tejen alrededor de ese saber con otros saberes. Sócrates utiliza este método como inicio de la enseñanza, pues parte de que antes de iniciar el trabajo en cualquier ciencia, hay que realizar un análisis crítico de las opiniones.

Este método es el inicio de la acción educativa para la construcción del saber; se parte de este principio, se debe reconocer el saber del otro como un saber válido y este principio se articula con los principios de la racionalidad kantiana pensar por uno mismo, pensar en el lugar del otro y ser consecuente.

Carlos *“...nosotros sabíamos que los maestros tenían la libertad de crear, probar, inventar, experimentar, por eso se hacían muchas cosas diferentes a los otros colegios, cosas que pudieran servir para trabajar en la educación de nosotros los jóvenes. No como en otros colegios que el rector define un programa y no se pueden pasar de allí.*

Por ejemplo: en las clases se trataba que entendiéramos a nuestra manera, el vocabulario que se utilizaba era común a todos, nos hablaban con nuestro vocabulario para que entendiéramos, no se adornaban con palabras extrañas, que uno muchas veces no entiende que es lo que dicen. En los colegios normales si se pregunta el significado de esas palabras, los maestros lo hacen sentir ignorante, mandándolo a buscar en un diccionario o en la biblioteca, en cambio con los maestros del proyecto las cosas eran diferentes, la forma de expresarnos era importante, inusual. Ver el profesor como un amigo con el que uno podía hablar, con el que uno se sentía de pronto no libre pero se sentía a conciencia que podía hacerle cualquier tipo de pregunta”.

Los maestros indagan y construyen con los participantes otras formas de acercamiento del saber escolar con el saber extra escolar, lo cual implica un maestro que reconoce el saber del otro como un saber válido que construye nuevas preguntas y propicia la reflexión.

4.2. El maestro desde la perspectiva del maestro:

Pablo *“...a nosotros no se nos hizo entrevista, ni pasamos por una forma de selección definida; la selección se realizó más por intuición de las personas que estaban trabajando en el proyecto con los ex-guerrilleros; los perfiles los fuimos encontrando entre todos en la práctica, en las discusiones de la escuela de maestros; cuál era el tipo de maestro que se necesitaba para llegar al proyecto con esta población de jóvenes. Definimos una forma de selección y un perfil, más que por títulos o experiencias anteriores, se miraba era la posibilidad de aprender e investigar de los maestros, todos estábamos buscando nuevas estrategias, implementar didácticas, había que mirar las ganas de investigar y de innovar de los maestros, en términos prácticos y académicos, el proyecto funcionaba porque todos asumíamos este papel”.*

El perfil del maestro no se define por su saber disciplinar, el perfil lo define la forma de asumir la profesión; se trataba de que su profesión no estuviera limitada solo a su saber disciplinar, sino a una posibilidad más amplia de acceder al saber, teniendo en cuenta diferentes disciplinas. Que lo educativo tuviera un sentido de investigación, de proponer e implementar desde la práctica nuevas estrategias educativas, que permitieran dar cuenta de nuevas experiencias.

Margarita *“...el proyecto lo asumimos como un compromiso personal, un aprendizaje permanente, en donde muchas de las prácticas giraban en torno a la formación nuestra como maestros, lo que aprendimos acerca del maestro y sus prácticas fue mucho. Las discutíamos en la escuela de maestros, que realizábamos todos los sábados por la mañana, se reunían los equipos de las sedes, además también se abordaban otros temas, los proyectos, el conflicto, la convivencia, el saber de las áreas, las didácticas, la administración, los acuerdos, todo lo discutíamos en este espacio. Para los que asumimos este papel en el proyecto funcionó, otros no asumieron la profesión, su formación”.*

La experiencia se piensa no solo la formación de los jóvenes, también se piensa la formación del maestro. La escuela de maestros se concibe como el espacio de reflexión del proceso educativo, alrededor de lo político, psicosocial, cultural, económico y la forma de incidir de lo educativo en estos contextos.

La reflexión del maestro acerca de su profesión, debe dar cuenta de un saber fundado en la pedagogía y no en los planes de estudio, como comúnmente se concibe esta profesión.

Pablo *“...al proyecto llegamos de todas las características de maestros, y terminaron quedándose quienes asumieron un papel de maestro, esta era una experiencia que estaba por construirse, todo estaba en discusión y había que abordar nuestro papel con otra perspectiva. Más que prácticas de maestros individuales, eran prácticas de equipos de maestros. La discusión giraba alrededor de las áreas, del saber de los jóvenes, cómo se implementaban estrategias que permitieran abordar el conflicto, la convivencia desde una construcción colectiva de los maestros con los jóvenes, la construcción debía ser en grupo, experimentando, construyendo, ensayando técnicas, didácticas, una experiencia rica, en la cual el maestro se arriesgaba a producir, pensar su objeto de trabajo. La pedagogía”.*

Pensar la formación del maestro para poblaciones marginales o específicas, parte de pensar cual sería la formación del maestro para las condiciones de la población sobre la cual desarrollará su práctica pedagógica. La formación de maestros por fuera de los contextos sobre los cuales realiza su práctica pedagógica, sería pensar en la construcción de contextos artificiales por fuera de la realidad para este tipo de experiencias.

En esta formación se debe involucrar el contexto sobre el que se proyecta la acción pedagógica, con la participación de los sujetos a quien ésta dirigida la acción. En esto radica la diferencia de pensar la formación del maestro en la experiencia, en la producción de saber desde los contextos, y no la construcción de saber a partir de contextos artificiales.

Margarita *“...sabíamos que teníamos una ventaja, que el proyecto con jóvenes se estaba desarrollando solo aquí en Cali, en el resto del país se estaba trabajando con reinsertados de la guerrilla. Todos los maestros éramos conscientes de esto, que se le apostaba a enriquecer las prácticas para trabajar con esta población, debíamos de partir del equipo de trabajo, ponernos de acuerdo.*

Nuestro trabajo en equipo tenía que ver con: investigar, estudiar, escuchar y arriesgarse a poner en práctica todo lo que pudiera dar elementos para desarrollar el proyecto. No todos los maestros estaban sintonizados, algunos pedían que les dijeran

qué era lo que había que hacer, cómo tenían que hacerlo, de eso no se trataba, ninguno tenía claro en un principio como intervenir con esta población, pero de algo si estábamos seguros de lo que no había que hacer, repetir la experiencia de la escuela tradicional, de la cual muchos de ellos habían desertado”.

Replantear el ejercicio de la profesión, implica pensar nuevas formas de ser maestro y una nueva forma de concebir la escuela: Una escuela que reproduce contenidos ya establecidos desde las disciplinas o una escuela que antes de producir y reproducir contenidos se piense en los sujetos que están dentro de la escuela, y construya con ellos los saberes que se necesita para la vida.

Pablo *“...una situación que nos marco mucho, fue cuando no pudimos utilizar la tiza y el tablero, no tenerlos prácticamente nos dejó sin saber que hacer, tuvimos que ser más creativos, más propositivos con los jóvenes, comenzamos a hacer cosas diferentes a las que habíamos hecho anteriormente, como por ejemplo: construir la historia de agua blanca a través de la historia del agua, con todas las dificultades, las contradicciones, los problemas que tuvimos. Desde esta propuesta se comienza a ver una integración del saber, se hace evidente que la integración de las áreas para producir conocimientos es partir de unos temas específicos. Se hizo evidente que los maestros debíamos de trabajar fundamentalmente a partir de temas, artificios que reconocían el saber y el querer del otro, finalmente que debíamos explorar el querer y el saber del otro”.*

Romper con la escuela tradicional, entendiendo ésta como una forma establecida de concebir al maestro, las prácticas, el sentido, las herramientas de la educación, no se rompe solo desde el deseo. Como lo plantea el maestro Zuleta, en vez de desear una escuela que obligue a la reflexión, a la construcción de nuevas relaciones, que reconozca la diferencia, deseamos una escuela que nos invita al aburrimiento de no crear y recrear con el otro, en la cual la convivencia, sea un sinónimo de quietud y de calma, cuando en verdad deberíamos desear una escuela más amplia que incluyera el deseo y el querer del otro, que por lo general no está dentro del aula de clases y no tiene forma de ser representados con la tiza y el tablero⁵⁹.

⁵⁹ Zuleta Estanislao. Educación Y Democracia Un Campo De Combate. La Educación Un Campo De Combate (Entrevista). Fundación Estanislao Zuleta, Corporación Tercer Milenio. Junio De 1995.

Margarita *“esto era una nueva experiencia, tanto para nosotros los maestros como para los jóvenes; claro que también había infinidad de cosas que no se podían desarrollar, porque eran acuerdos, mapas curriculares concertados, exploremos tal técnica o tal didáctica, la vida, lo humano para la convivencia. De esto nos quedó que cuando el aula de clases deja de ser las cuatro paredes, cuando al maestro se le quita la tiza, el tablero, comienza a ser más creativo, se había encontrado una disculpa para que el maestro fuera más creativo. Toda la estrategia con los maestros respondía a la idea de salir del aula, el proyecto y los maestros se disparan en esos momentos. Cuando el proyecto estaba entrando en unos niveles de crisis por la anomia que se vivía en el trabajo de aula, en una actividad de ese tipo, las dinámicas cambiaban y se comenzaba una re-elaboración distinta, pues los jóvenes buscaban esa dinámica y exigencia”.*

Construir nuevos escenarios que están por fuera del aula de clases, implica que las prácticas educativas se salgan del contexto de la escuela, que trasciende las fronteras del saber académico y lo integra con el saber del contexto.

Margarita *“...la experiencia fue muy rica, en todo lo que fue nuestra formación de maestros, aparte de hacer un trabajo con los jóvenes, también nosotros los maestros encontramos una manera diferente de ver la profesión, la política, la vida, para construir nuevos sentidos en lo personal y lo profesional”.*

4.3. La hermenéutica del núcleo temático maestro para maestros y jóvenes:

La experiencia parte de reconocer al maestro como una autoridad que se construye dentro del proceso educativo, teniendo en cuenta que ser maestro para la experiencia, es diferente a lo que se podría definir como un maestro tradicional, el cual tiene la autoridad por el lugar que ocupa dentro de la escuela y por la diferencia que se establece alrededor de su saber. En la experiencia este saber está en construcción, no es el maestro el que llega lleno de contenidos a impartir a aquellos que considera que no saben, sino que parte del saber de la experiencia de los otros para construir nuevos saberes, donde el lugar de la autoridad no es una imposición sino una construcción política dentro del mismo proceso. Desarrollaremos más detalladamente lo que significa para la experiencia la autoridad, el saber del maestro y el maestro como un ser político.

4.3.1. La Autoridad:

En la experiencia el maestro construye la autoridad a través de su saber y el reconocimiento de los diferentes saberes que pueden existir en la acción educativa. En la experiencia esta autoridad se construye en la medida que se reconoce al otro con sus diferencias e intereses que hacen parte del proceso educativo; reconocer al otro implica reconocerlo como un sujeto capaz de asumir sus responsabilidades y de tomar sus propias decisiones, no simplemente un sujeto carente de cualquier autonomía al que hay que guiarlo y orientarlo para que tome decisiones; en este proceso el ejercicio de la autoridad es compartido entre los participantes del mismo y no simplemente una delegación a quien se considera que es la autoridad, que en la mayoría de los casos recae sobre el maestro.

El ejercicio de la autoridad en el proceso no es una imposición ni un lugar que no está en discusión; el lugar de la autoridad y la práctica del maestro está en discusión en todo momento de la experiencia, es la construcción de la autoridad lo que construye el lugar del maestro en el proceso y no simplemente el autoritarismo delegado por la función o rol que ejerce dentro del proceso mismo, en este sentido la experiencia marca una diferencia de lo que se concibe dentro de la escuela tradicional; la autoridad se construye, el autoritarismo se impone.

4.3.2. El saber del maestro:

En la experiencia el maestro no es poseedor de un saber absoluto; el maestro es un constructor de saberes con el otro; en la experiencia se recurre al método de la mayéutica; en este sentido el maestro no recurre a una noción de informar, comunicar, sino a una práctica reflexiva en la cual los jóvenes recurren a los principios básicos de la razón de Kant.

La experiencia no parte de reconocer simplemente al joven como el sujeto que se está formando; el maestro también se está formando en la práctica diaria de la experiencia, formación que se explicita en las prácticas de los maestros que propician la reflexión alrededor de ellas como su objeto de estudio, e implica reconocer una profesión que indaga, construye y propone estrategias para desarrollar un proceso educativo de estas características con estos tipos de población.

Pensar al maestro, es pensarlo desde diferentes dimensiones, lo político, el saber y lo pedagógico, por las características propias de un trabajo de esta naturaleza, como lo refiere Rodrigo Parra Sandoval: *"...el trabajo de los maestros en contextos marginales urbanos, muestra características especiales que deben de tenerse en cuenta para pensar la forma de enfocar su capacitación; estas características se refieren fundamentalmente a la naturaleza del contexto social en que ellos desarrollan sus prácticas docentes y las relaciones que se dan entre los actores que la conforman; es necesario entonces, considerar a la comunidad misma, a los alumnos, a la actividad de los maestros y al ambiente que la interrelación entre ellos genera y sus efectos en la calidad de la enseñanza"*⁶⁰

4.3.3. El maestro como un ser político:

El maestro, en el mejor de los casos, es considerado como un ser sujeto a un saber; un saber que imparte, comunica, informa, pero que en la mayoría de los casos no se considera este saber como saber político que implica una acción y una forma de organización implícita en él; se desconoce o no se reconoce que toda acción educativa está sustentada en una forma de organización y unas concepciones ideológicas que construyen el sentido de la acción educativa.

Las prácticas educativas de los maestros están sujetas a ello, por lo cual se debe tener en cuenta que la educación es un proceso social

⁶⁰ Parra Sandoval Rodrigo. Pedagogía De La Desesperanza. Edit Plaza y Janes. 1989. Pág. 183

que está inmerso en una acción política entre sujetos que establecen relaciones alrededor del saber, la autoridad, el poder, lo ético y lo moral asociado a la construcción de sentido que se tiene desde lo ideológico.

En este sentido la experiencia es clara en que se debe de pensar en la formación del maestro como un ser eminentemente político, en la medida que se piensa lo organizativo, la convivencia y la construcción de ciudadanía como conceptos inmersos dentro del proceso educativo; la formación del maestro es parte de una estrategia que debe partir de sus prácticas educativas, la construcción de consensos y un acto de negociación, que tenga en cuenta las condiciones y los intereses de los actores que construyen sentido para la vida, siendo la vida un concepto básico, fundamentalmente político para la experiencia.

4.3.4. La lógica interna:

Referirnos que la lógica interna de esta experiencia es construir desde una lectura comparativa, es leer desde los diferentes relatos de los actores y derivar la red de relaciones que dan cuenta del sentido intrínseco de la experiencia y la hacen inteligible desde las prácticas que en ella se dieron; en este sentido, la lógica interna de la experiencia, se ubica básicamente sobre dos temas centrales: los proyectos de vida y la construcción de ciudadanía, a los cuales nos referiremos.

4.3.5. Proyecto de vida:

Alrededor de este concepto se han construido diferentes interpretaciones; algunas de ellas se refieren a un proyecto de vida desde lo que se considera útil, que tiene como referencia lo económico; es decir, se construye un proyecto de vida si se construye una forma o manera que le permita a las personas garantizar las condiciones económicas mínimas para ello; este referente de proyecto de vida asume la comprensión de la vida desde lo productivo, su visión es estrecha y está ligada a una concepción materialista de ella.

En la experiencia, este concepto de *proyecto de vida* se abordó desde otra mirada que se puede considerar más amplia; se propuso un proyecto de vida inmerso en la construcción de una ética para la vida y la convivencia, desde las particularidades sociales, políticas y económicas de esta población; particularidades que partían de comprender la conformación social de los grupos, la cooperación y la

solidaridad como elementos políticos y las oportunidades económicas de los jóvenes como las brindadas por diferentes organismos estatales y privados.

El proyecto de vida de los jóvenes, reconoce la multiplicidad de valores, reglas y formas de vida que pueden existir y desde las cuales se han construido formas particulares de ella, en palabras de Ángel Papachini: "...el énfasis en la multiplicidad y variedad de formas de vida, tradiciones, valores y normas, puede minar a la larga la confianza y la legitimidad de nuestras reacciones frente a determinadas prácticas, si todo proyecto o "juego" de vida es igualmente válido, la protesta y la indignación frente a conductas que nos parecen aberrantes resultan injustificadas"⁶¹.

Si bien la experiencia reconoce la multiplicidad de valores, reglas y formas de vida de la población, no significa que todas ellas sean válidas para construir un proyecto de vida. Esta multiplicidad de valores y reglas generan tensiones, pues un proyecto de vida tiene límites, entendidos estos como las condiciones reales y objetivas sobre las cuales se pueden construir este proyecto.

La experiencia propone un proyecto de vida, asociado a un conjunto de valores básicos para la convivencia, como la solidaridad, la participación y la cooperación, que conduzcan a la generación de confianzas, y a posibilitar formas de asociación, sin desconocer que las confianzas individuales y colectivas en la mayoría de casos se encuentran fracturadas, siendo la falta de confianzas motivo de prevención alrededor de las propuestas tanto institucionales como de asociación entre los jóvenes.

En este sentido un proyecto de vida para la convivencia, parte de la idea que en él se encuentran inmerso lo económico, lo social y lo político, la generación de confianzas, de capital humano, que se hacen evidentes a través de la solidaridad, la participación y la cooperación; permite lograr objetivos comunes y debe desarrollar un componente ético.

Los proyectos de vida se piensan desde la posibilidad de objetivos e ideales comunes de reconstruir confianzas y asociaciones sobre las cuales los jóvenes soporten sus expectativas de vida, un proyecto de

⁶¹ Angelo Papacchini. Un Sistema De Valores Para Nuestra Situación Y Nuestro Tiempo. En Valores para una Ética Ciudadana. Universidad del Valle, Conserjería para los Derechos Humanos, Fundación para la Filosofía en Colombia. 1992 Pág. 1

vida que reconstruye nuevos sentidos para la vida social y los derechos básicos de los sujetos en sus contextos.

Pensar estos proyectos de vida para la convivencia, desde lo político, lo social y lo económico, en un marco general de los derechos básicos de las personas, es también procurar por una forma de regular la competencia para retener el valor social de la misma, sin desconocer la existencia del conflicto. *Mantener el conflicto en un nivel mínimo y para retener el valor social de la competencia se establecen normas en la moral y en la ley, con el fin de lograr justicia en la lucha. Donde quiera que haya un público atento que observe la conducta de los competidores, hay una fuerza que limita la falta de escrúpulos y la violencia del conflicto*⁶².

El proyecto de vida posibilita la construcción de nuevos sentidos para los participantes, en la medida que se piensa la posibilidad de otra forma de asumir la vida, donde los hábitos, costumbres y relaciones están sujetas a otras normas y reglas que permitan regular y establecer otros mecanismos para la convivencia.

En este sentido, los proyectos de vida se materializan no solo en una propuesta económica, sino en un cambio en los paradigmas sobre los cuales establecer las relaciones entre los jóvenes, es decir, el proyecto de vida apuntó a un cambio en formas diferentes de asumir las relaciones entre los jóvenes en el contexto, lo cual se refleja en formas diferentes de construir las reglas y normas mediante acuerdos y la posibilidad de asociación para enfrentar la cotidianidad diferente a formas violentas, en la concepción de la familia, los pares, las relaciones de género. Es decir el proyecto de vida fue una posibilidad de pensar la vida y las relaciones con más detenimiento o como lo describían los jóvenes, ser más concientes de lo que hacían; si lo pensaban más detenidamente, sus practicas serian otras, más concientes y menos violentas en las relaciones que establecían con el otro o con los otros.

4.3.6. Construcción de ciudadanía:

La experiencia trata de construcción de ciudadanía; una ciudadanía que demanda unos conocimientos, unas habilidades para la participación efectiva, un vínculo con lo social que le permite gobernarse a si misma y responder a decisiones que le afectan. En

⁶² Robert C. Angelo. La Sociología del conflicto humano en La naturaleza del Conflicto humano. Fondo de Cultura Económica 1993, pag141.

este sentido la propuesta comunitaria que se plantea en principio como la interacción de los jóvenes con las diferentes formas de organización comunitaria que existía en el sector, deja de ser uno de los ejes centrales de la experiencia por la imposibilidad de construir una propuesta concreta, teniendo en cuenta diferentes factores como la falta de un coordinador comunitario que se pensara y tuviera como objetivo establecer vínculos entre los jóvenes de la experiencia y la organización comunitaria.

Como se reconoció, faltó una propuesta concreta que se pudiera desarrollar con los jóvenes y para los jóvenes; en primera instancia se piensa en un trabajo comunitario que insertara a los jóvenes en la vida social y comunitaria y las diferentes relaciones que se establecen con el otro, que se percibe como diferente, es decir, la comunidad. La comunidad es más compleja en estos contextos, se construye en el reconocimiento de la diferencia, como una posibilidad de establecer vínculos, teniendo en cuenta la multiplicidad de prácticas, creencias y formas de expresión en estos contextos.

En este sentido, en la experiencia se reconoce un cambio hacia la construcción de ciudadanía, una de ellas y al parecer muy relevante, tiene que ver con la concepción de marginalidad, concebida no sólo como una condición impuesta por otro externo, sino que también es una condición que se acepta y se reproduce al no sentirse parte de una ciudad, un sujeto de derechos y obligaciones.

Lo anterior evidencia una tensión fuerte del eje comunitario por las dificultades de trabajar con una población que en su condición de marginalidad impuesta o aceptada, partiendo de que la condición de ciudadano no solo es una condición de mayoría de edad, sino una condición social que parte de criterios que tienen implícito derechos y deberes sociales, derechos y deberes que definen y delimitan las diferentes formas y mecanismos de participación ciudadana, es decir la posibilidad de ser sujeto político.

La construcción del ciudadano se convierte en el eje central de lo político, cuando el eje político desde lo comunitario pierde sentido por la falta de una propuesta que articule las acciones de la experiencia en relación con sus contextos, los cuales reafirmaran conceptos básicos como el derecho a la vida y a la dignidad humana que se soportan sobre ideales de libertad, justicia y paz desde los cuales se construyen nuevos valores sociales para la convivencia, como una propuesta ética y política para el ejercicio de la ciudadanía.

Lo comunitario se sustituye por el enfoque de construcción de ciudadano, que pasa por la construcción de una ética que se transforme en derechos exigibles, desde la perspectiva de Angelo Papachini “lo que es al inicio una mera pulsión natural o una simple aspiración ética, se transforma en un derecho exigible solo en la condición civil, desde la cual el individuo delega en el estado la defensa de su integridad, confiando en el poder de este ser común, más que en el suyo propio, para acabar con la inseguridad y el miedo característico de la condición natural”⁶³. En este sentido, la construcción de ciudadanía pasa por compartir reglas y normas socialmente aceptadas, para reconstruir la legitimidad del poder del estado teniendo en cuenta un orden establecido; es decir, la experiencia apuntó a la construcción de ciudadanía desde el reconocimiento de la existencia y legitimidad de unos acuerdos universales establecidos.

La universalidad de estos acuerdos exigibles como derechos, definen el lugar de partida para construir los consensos; lo mínimo posible desde donde se parte para la construcción de ciudadanía es el reconocer la existencia de unos valores básicos generalizados alrededor de la vida como un derecho inviolable y el reconocer las diferencias alrededor de un espacio común, como lo expresaba Zuleta: “...para que los hombres vuelvan a tener una autonomía relativa, no es la edad media ni el campo, ni la parcela, ni el tallercito, de los cuales es mejor despedirse; lo que tenemos por delante es algo mucho más difícil de acceder; es el respeto, el respeto por las diferencias, la autonomía de las personas como persona, el tiempo para su formación, el espacio para decidir su vida”⁶⁴.

En este sentido, el reconocer la diferencia es también reconocer la posibilidad de apropiarse de espacios comunes, partiendo de que lo común no es sinónimo de igualdad, lo común también puede ser diverso y complejo, donde se encuentre una mixtura de manifestaciones culturales y de proyectos de vida que comparten los mismos espacios.

Lo intrínseco en la experiencia se desarrolla alrededor de los proyectos de vida y la construcción de ciudadanía y se teje alrededor de reconocer ciertos puntos que articulan la experiencia, tales como:

⁶³ Angelo Papacchini. Un Sistema de Valores para Nuestra Situación y Nuestro Tiempo. en Valores para una Ética Ciudadana. Universidad del Valle, Conserjería para los Derechos Humanos, Fundación para la Filosofía en Colombia. 1992 Pag 13

⁶⁴ Zuleta Estanislao. Arte y Filosofía. Editorial Percepción, Colección Quipus. 1986 Pág. 251

- La multi-causalidad del conflicto. Se parte de reconocer que el hecho violento que caracteriza a esta población, surge por múltiples causas, siendo comunes: las relaciones de género, las percepciones que se construyen alrededor de la marginalidad y el sentimiento de frustración, las formas de organización que construyen mecanismos de exclusión frente a las poblaciones de jóvenes de estos sectores, las relaciones de poder de subordinación y sobre-ordenación y la competencia como forma de eliminación del otro.
- La construcción de saber. Parte de reconocer el saber de los jóvenes como un saber válido, que posibilita la interacción con el saber del maestro, que permite recrear y reconstruir otros saberes sociales, políticos y económicos más universales.
- La construcción de autoridad. La experiencia parte de concebir que la autoridad no es una imposición institucional, que ella parte del reconocimiento de una legitimidad que se construye en la interacción con el otro.
- La participación en la toma de decisiones mediante acuerdos y consensos. Todo está sujeto a las decisiones del colectivo, la horizontalidad de las decisiones y colectivización de las responsabilidades.
- Lo organizativo. Tomado como el accionar político de los jóvenes al interior y exterior de la experiencia, que les permitió otras formas de relación más colectivas y articuladas a dinámicas sociales en los contextos que habitan, sin desconocer que lo político no está reducido a lo organizativo; pero para el caso de la experiencia, lo político tomó esta connotación, que podía desarrollarse más o ser una pista que permitiera encontrar la dimensión real de lo político.
- El maestro y su formación. Pensar en un maestro no sujeto a un saber disciplinar, sino un maestro que su objeto de trabajo es la pedagogía, que debe partir de la comprensión de la realidad y de su problematización para transformación de la misma.

CAPITULO III

POTENCIACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La potenciación es una fase de la sistematización, en la cual los participantes encuentran la posibilidad de reconstruir su propia experiencia, evidenciando debilidades y fortalezas en todo el proceso y proyectando de manera más clara sus logros tanto individuales como colectivos, para darlos a conocer; pero por sobre todo, posibilita que los participantes reflexionen, mirando su experiencia.

Como experiencia, su mayor virtud está en propiciar pistas para intervenciones que, desde una propuesta educativa, se desarrollen con población de jóvenes con características similares.

La sistematización permitió que sus actores reconocieran los siguientes puntos:

- Las particularidades de la población y la participación de los actores en el proceso educativo, desde sus intereses, necesidades y deseos, como una estrategia curricular que evidencia el potencial de los jóvenes y los maestros
- El reconocimiento de la diferencia cultural, social y política de los actores; el reconocimiento de la diferencia es el lugar social sobre los cuales se construyen los acuerdos y los consensos que luego legitiman las reglas y normas sociales, en una lógica de participación y de construcción de actores sociales.
- La construcción de un proyecto educativo formal, donde lo educativo tiene un enfoque de convivencia en el cual se

fortalece la participación no como un aspecto propio de la democracia, sino como un elemento fundamental del empoderamiento de los sujetos que participan en él.

- La posibilidad de construir una experiencia como un espacio socio afectivo con este tipo de población, donde los jóvenes participantes se reconocieron y se aceptaron desde el reconocimiento de sus diferencias.
- Pensar al maestro como un sujeto investigador, que asume sus prácticas educativas no solo desde un saber magistral y disciplinar, sino también como un ser que lee e interpreta la realidad como objeto de trabajo, para transformar con el otro esa realidad y dar cuenta del proceso de transformación para la convivencia con los jóvenes.
- La experiencia aborda el concepto de acuerdos de convivencia antes que los acuerdos se convirtieran en un instrumento de trabajo para la convivencia en las instituciones escolares mediante los manuales de convivencia; es decir, la experiencia venía trabajando en esta lógica antes de que se institucionalizara los manuales de convivencia.

La sistematización identifico las siguientes debilidades de la experiencia:

- Una debilidad identificada por los participantes de la experiencia, fue la falta de acompañamiento posterior al proceso, que permitiera seguir la profundización alrededor de lo político, lo económico y dar cuenta de un proceso social para la convivencia que tuviera mayor impacto en la comunidad; debilidad atribuible a la falta de interés de la administración municipal en establecer estrategias de acompañamiento posterior al proceso, el cual pudieran dar cuenta de las fortalezas del mismo de cara a la comunidad.
- Los participantes señalan como debilidad el vacío por la falta de una propuesta comunitaria y por las diferentes tensiones que existían de parte de la comunidad y de la institucionalidad alrededor de estos jóvenes y del mismo proyecto, teniendo en cuenta que partía del hecho que este proyecto era parte de una política de reinserción de grupos guerrilleros desmovilizados.
- La falta de una política social del municipio que permitiera la intervención con poblaciones que presentan características

diferentes que en muchos caso son concebidas como marginales.

- La ausencia de una memoria institucional de los diferentes procesos que se han desarrollado desde la alcaldía municipal u otras instituciones que pueda dar cuenta de esta y otras experiencias.

CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA

Este estudio planteó como propósito dar cuenta de la experiencia que se desarrolló con jóvenes del Distrito de Aguablanca, para develar las lógicas sobre las cuales los participantes construyeron lo significativo del proceso educativo.

Por eso daremos cuenta de algunos elementos que permiten derivar pistas para otras intervenciones que se desarrollen alrededor de estas poblaciones.

En lo relacionado a comprender estrategias de intervención frente a este tipo de población

- Una propuesta educativa que pretenda intervenir alrededor de poblaciones con características específicas, se debe pensar desde la discusión pedagógica del ¿para qué? , ¿por qué? Y ¿cómo? transformar, hábitos, costumbres, saberes, conductas sociales y culturales que permitan potenciar las habilidades y destrezas de los individuos y colectivos, partiendo del reconocimiento de la diferencia.
- Se debe incidir en la formación de los profesionales que intervienen en este tipo de experiencias, sin desconocer que la formación docente es disciplinariamente buena en relación a la formación de los saberes propios de cada una de las disciplinas, pero en muchos casos carentes de una formación que le permita dar cuenta de las diferentes relaciones del contexto que influyen en el proceso educativo; es decir, la formación docente para estos casos, debe estar pensada en dar cuenta no solo de un saber disciplinar, sino de una comprensión del contexto en el cual se está desarrollando la experiencia.

Frente a la interpretación de la experiencia

- Las causas del conflicto son multicausales, obedecen a razones sociales, económicas y políticas presentes en estos tipos de contextos. Es decir, el conflicto en estas poblaciones se manifiesta de muchas maneras referenciado como una cultura de la violencia; dicho de otra manera, una forma de manifestación cultural en la cual la justicia es un bien del cual cada uno puede hacer uso, donde la lógica de la justicia no

obedece a normas y razones tomadas por consensos sociales o estructuras sociales, sino a razones particulares de contexto o de grupo.

- La experiencia aborda el conflicto desde diferentes estrategias como lo organizativo, entendido como un accionar político de los jóvenes dentro de las formas gubernamentales y no gubernamentales. El ser ciudadano, entendido como un ser autónomo, participativo y con capacidad de direccionar su vida tanto en lo individual como en lo colectivo. Lo económico, abordado desde el capital social con que cuentan los jóvenes, en la perspectiva de la solidaridad y la asociación.
- El conflicto tiene múltiples manifestaciones que pueden ser interpretadas desde la sociología, la economía, la antropología, la política, la psicología; estas interpretaciones se leen desde el lugar común de lo político.
- El conflicto es en si mismo un hecho político que se puede dar entre sujetos o en la individualidad de las percepciones o relaciones con el otro; en este sentido el conflicto tiene múltiples formas de manifestarse.

Las pistas pedagógicas y socio culturales de la experiencia:

- Para la experiencia, las reglas y normas son construcciones sociales, que se desarrollaron alrededor de acuerdos con base en conceptos básicos como el derecho a la vida y la necesidad de condiciones dignas para ella.

Estos acuerdos no son actos inmodificables, que deben ser regidos por la autoridad escolar; los acuerdos están sujetos a la posibilidad del debate y la argumentación donde se puedan modificar o ajustar de acuerdo a las condiciones del contexto y la regulación de lo mismo por parte de los actores participantes en ellos. Todos los actores están en la obligación de cumplirlos y participar en las modificaciones y administración de los mismos mediante la búsqueda de los consensos.

- Las normas y reglas, son construcciones que están articuladas a una política de la experiencia, pero que no obedecen a un reglamento común, sino a la construcción y modificación de acuerdos entre los diferentes actores. En este sentido, difieren del manual de convivencia ya que éste propone desde la lógica de lo que rige “la ley”, los actores implicados en la experiencia

determinan el peso ético, moral y político de lo acordado y lo institucional no constituye el único regulador de los acuerdos.

Estrategias de intervención para población de estas características

- La mediación del conflicto pasa por diversas formas de participación de los actores, en relación a: el proyecto educativo, la concertación del currículo, lo administrativo, los objetivos y los intereses de los actores.
- Los acuerdos son parte fundamental de la experiencia en la posibilidad de construir reglas mínimas básicas que permitan desarrollar los diferentes objetivos acordados.
- Las estrategias de intervención para este tipo de población deben estar enmarcadas en una política de intervención, no solo con los jóvenes actores del conflicto, sino con padres de familia y niños de estos sectores, teniendo en cuenta que los protagonismos de la población de jóvenes puede ser rápidamente ocupada por otra población de menores, si en la estrategia de intervención no se plantea una intervención más amplia.
- La estrategia de intervención no debe estar solo ubicada en la acción institucional, policiva o escolar, sino una estrategia multidiversa, la cual aborde diferentes componentes de una ciudadanía plena, en lo ético, educativo, lúdico y económico, soportada sobre el reconocimiento de sujetos portadores de derechos y cumplidores de los mismos.
- Las intervenciones que se desarrollen en poblaciones que presentan características específicas, deben estar precedidas por acuerdos y negociaciones entre los actores involucrados, como lo pueden ser: gobiernos locales, regionales o nacionales con las poblaciones a intervenir.
- Los acuerdos de las prácticas de intervención, no deben ser estáticos, sino una construcción constante entre los actores de la experiencia.
- Se debe de implementar una estrategia de memoria institucional que dé cuenta de políticas de intervención que se desarrollan en los diferentes contextos, posibilitando una continuidad en las mismas.

- Se debe implementar una política de acompañamiento a largo plazo que permita dar cuenta de los diferentes procesos de intervención en estas poblaciones.

BIBLIOGRAFÍA

ARDILA, Pedraza Amparo, POMBO R Javier, PUERTO R Rubén Darío. “ **Pandillas Juveniles. Una Historia de Amor y Desamores** “. Secretaria De Educación D.C. Fundación F.E.S.

ARENDRT Hannah. **Crisis De La República**. Editorial Taurus. 1973.

BARBERO, Jesús Martín. “**De los Medios a las Mediaciones** “ Convenio Andrés Bello. Editorial Gustavo Gil, 1998.

BEDOYA, M Iván, GOMES S Mario. **Epistemología y Pedagogía Ensayo Histórico Critico Sobre el Objeto y Método Pedagógico**. Editorial ECOE 1989
CAICEDO, Andrés. “**El Atravesado**”. Colección Milenio. Grupo Editorial Norma, 1997.

CAICEDO, Andrés. “**Calicalabozo**”. La Maquina Del Tiempo. Grupo Editorial Norma, 1998.

CAICEDO, Andrés. “**Que Viva la Música**”. Editorial Víctor Hugo. Norma, 1993.

DECRETO 1860. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 1974

ENSAYOS. **Valores Para Una Ética Ciudadana**. Universidad del Valle, Consejería Para los Derechos Humanos. Fundación Para la Filosofía en Colombia, 1992.

ESCOBAR Arturo. **La Invención del Tercer Mundo: Construcción y Deconstrucción del Desarrollo**. Grupo Editorial Norma Colección Vitral. 1996

GALINDO, Marín Maria Eumelia. “**Desde la Cultura y Más Allá de la Cultura** ”, en Investigación Cualitativa. Confrontación Y Prospectiva, Universidad de Antioquia, 1993.

GARCÍA, Canclini Néstor. **Consumidores y Ciudadanos Conflictos Multiculturales de la Globalización**. Editorial Grijalbo, 1995.

GHISO, Alfredo. **De la Practica Singular al Dialogo de lo Plural.** Funlam. 1988.

GOMEZ, Rocío; ZÚÑIGA, Myriam; **Escuela de Madres de EL TAMBO. Sistematización de una Experiencia de Educación Popular.** Convenio Univalle-Colciencias. Cali.1995

GRUESO, Delfín Ignacio. **Rawls una Hermenéutica Pragmática** Editorial Universidad Del Valle. 1997

MATURANA, Humberto **Transformación en la Convivencia.** Dolmen Ediciones, 2002

MCNEIL B Elton. **La Naturaleza del Conflicto Humano.** Fondo de Cultura Económica. 1992.

Mesa de Concertación Para el Diseño de la Política de Juventud, Diagnostico de la Situación de los Jóvenes en la Ciudad de Cali. 1999.

LEY 715 y Reglamentación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2002

MAX NEEF, Manfred; **“De la Infertilidad de la Certeza a la Fecundidad de la Incertidumbre”.** Conferencia Dictada en el Congreso Nacional de Creatividad. Universidad Javeriana. Bogotá 1.992

MARCUSE H, POPPER K, HORKEIMER M. **“A la Búsqueda del Sentido”** Ediciones Sígueme-Salamanca, 1989.

PAPACCHINI Angelo. **Ensayo Un Sistema De Valores Para Nuestra Situación Y Nuestro Tiempo. En Valores Para Una Ética Ciudadana.** Universidad del Valle, Conserjería para los Derechos Humanos, Fundación para la Filosofía en Colombia. 1992

PARRA Sandoval, Rodrigo. **Pedagogía de la Desesperanza.** Editorial Plaza y Janes 1989.

PNUD Colombia. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. **Hacia un valle incluyente y pacífico.** Informe Regional de Desarrollo Humano 2008.

RODRÍGUEZ, Sánchez William, OVIEDO, Carlos Enrique. **Sistematización de la Primera Promoción De Reinserción.** tesis Maestría Universidad del Valle 2003

TÉLLEZ, Iregui Gustavo. “Pierre **Bourdieu Conceptos Básicos y Construcciones Socio Educativa.** Universidad Pedagógica Nacional 2002.

TORRES C, Alfonso. **La Sistematización Desde la Perspectiva Interpretativa.** Revista Aportes # 44. Dimensión Educativa Bogotá. 1997

TOURAIN Alain. **Juventud y Democracia En Chile.** Ultima Década 008. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas. Viña del Mar. Pag 5
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/195/19500805.pdf>

VANEGAS, Muñoz Gildardo. **Cali Tras el Rostro Oculto de las Violencias.** Instituto Cisalva, Universidad del Valle. 1998.

ZABALA, Cubillos German. **De La Universidad A La Multiversidad.** Revista Esquemas Pedagógicos. Universidad de Cundinamarca. Número 6 del 2005.

ZABALA, Cubillos German. **Orlando Fals Borda Develo la Participación como el Método de Exploración Popular.** Revista Esquemas Pedagógicos Universidad de Cundinamarca Número 8.

ZULETA Estanislao. **Arte Y Filosofía.** Editorial Percepción, Colección Quipus, 1986.

ZULETA, Estanislao. **Elogio de la Dificultad y Otros Ensayos.** Fundación Estanislao Zuleta, 1994.

ZULETA, Estanislao. **Psicoanálisis y Criminología.** Editorial Percepción 1986.

ZULETA, Estanislao. **Educación y Democracia.** Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio. 1995

ZÚÑIGA, Myriam Y HLEAP José. “**Sistematización de Experiencias Significativas en Educación de Adultos**”. en Revista Aportes No. 44 Dimensión Educativa, Bogotá, Marzo de 1996.

ZÚÑIGA, Myriam Y ANA Mesa Sofía. **“Un Nuevo Departamento Para un Nuevo Milenio”. Sistematización de la Experiencia de la Reforma de la Gobernación del Valle del Cauca.** Gobernación del Valle del Cauca, Programa de Naciones Unidas Para el Desarrollo. Cali diciembre del 2000. Publicaciones MELLIS.

ZÚÑIGA, Myriam. **La Relación Educación Trabajo, Desde la Sistematización de Experiencias Significativas en Educación Popular de Adultos en Colombia.** Revista Contraste. 1995.