

Desaprendizaje de la Violencia

Travesía

Jóvenes Construyendo Camino



República de Colombia



Santiago de Cali

SECRETARÍA DE GOBIERNO, SEGURIDAD
Y CONVIVENCIA CIUDADANA
Programa de apoyo a la Convivencia
y Seguridad ciudadana



FUNDACIÓN PARA LA ORIENTACIÓN FAMILIAR



Jóvenes Construyendo Camino

Desaprendizaje de la Violencia

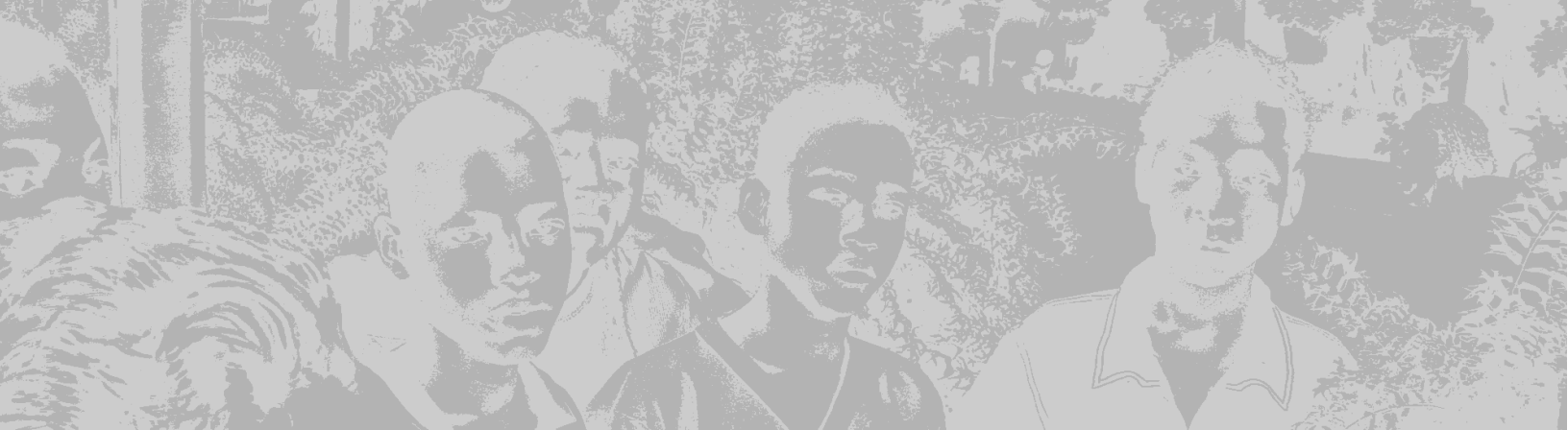
Travesía. Jóvenes Construyendo Camino



Alcaldía de Santiago Cali
Secretaría de Gobierno, Seguridad y Convivencia Ciudadana

UT Corporación Juan Bosco

Fundación para la Orientación Familiar -FUNOF



Desaprendizaje de la Violencia Travesía. Jóvenes Construyendo Camino

© **Alcaldía de Santiago Cali.**

Secretaría de Gobierno, Seguridad y Convivencia Ciudadana
Programa de Apoyo a la Convivencia y Seguridad Ciudadana

© **UT Corporación Juan Bosco**

© **Fundación para la Orientación Familiar -FUNOF**

ISBN: 958-33-8808-4

Doctor Apolinar Salcedo Caicedo.

Alcalde de Santiago de Cali

Doctor Miguel Antonio Yusty Márquez.

Secretario de Gobierno, Convivencia y
Seguridad de Santiago de Cali.

Doctor José Efraín Sierra Delgadillo.

Coordinador Unidad Coordinadora Municipal

Doctor Carlos Alberto Rojas Cruz.

Consejero de Paz del Municipio de Santiago de Cali

Autores: Alcaldía de Santiago de Cali, UT Corporación Juan Bosco, FUNOF

Equipo Educativo: Helena Ramírez, Lewis García, Bairon Otálvaro, Gustavo A. Guazá, Víctor Mario Mina, Anni Ocoró, Moisés Nieva, Katty Lorena Angulo, Nancy Cabezas, Ximena Peña, Teresa de Jesús Angulo, Sandra Rivera, Luis Alfredo Loaiza, Angélica Ospina.

Apoyo en la elaboración del material: Helena Ramírez, Lewis García, Edwin Muñoz

Coordinadores: Jesús Ramírez, Carmen Rengifo, Miller Machado Mosquera.

Diseño y diagramación: El Bando Creativo

Santiago de Cali, 2005

Introducción

El presente documento recoge el Modelo de resignificación de prácticas violentas con jóvenes, desarrollado por la unión temporal Fundación para la Orientación Familiar -FUNOF, Corporación Juan Bosco en el marco del programa de apoyo a la Convivencia y Seguridad Ciudadana y contratado con la Secretaría de Gobierno Convivencia y Seguridad con empréstitos del BID como Proyecto Desaprendizaje de la Violencia Distrito de Paz No. 3.

El proyecto, cuyo objetivo fue construir e implementar una estrategia pedagógica con niños y jóvenes, y aplicarla con jóvenes en contexto de alto riesgo social y en procesos de reeducación, se ejecutó con jóvenes entre los 13 y los 17 años escolarizados y no escolarizados participantes del proceso de Libertad Asistida, con jóvenes en sus contextos comunitarios y con jóvenes escolarizados de las comunas 13, 14 y 15 de la ciudad de Cali; con la intención de generar efectos de prevención secundaria.

Esta publicación constituye unos de los productos mas importantes del proyecto dado que recoge el modelo de intervención desarrollado para hacerlo replicable. Así las cosas, se espera que tanto en su componente teórico como en el pedagógico-metodológico, se convierta en un material de referencia que oriente la construcción y ejecución de la Política de Juventud en la ciudad de Santiago de Cali en materia de Convivencia y Seguridad Ciudadana, para lo cual se requiere de voluntad política y del arduo trabajo de las organizaciones sociales y de la institucionalidad pública y privada de la ciudad.

Este documento se organiza alrededor de las dimensiones y contenidos implementados en los sectores de intervención con los y las jóvenes, sus familias y las organizaciones comunitarias, y está estructurado en dos grandes módulos. El primero describe el modelo teórico construido para la resignificación de la violencia con jóvenes, presentando el problema a abordar, recogiendo información sobre experiencias exitosas y describiendo el enfoque utilizado para el análisis de la problemática -dimensiones individual, relacional, comunitaria y social.

El segundo módulo da cuenta del modelo pedagógico y la metodología utilizada en el desarrollo del proyecto. Este apartado desarrolla los principios pedagógicos marco de la intervención, describe el proceso educativo en sus diferentes fases, para al final entrar a describir objetivos y actividades de cada uno de los encuentros realizados con los jóvenes a nivel individual, familiar y comunitario.

Tabla de contenido

Módulo 1

Modelo de intervención para la disminución de comportamientos violentos en jóvenes del Distrito de Paz y Convivencia No. 3	5
Problema que aborda el modelo	7
La exploración bibliográfica	8
El modelo ecológico (OMS, 2002). Un enfoque para el análisis del problema a abordar	9
Experiencias y modelos de intervención exitosos	14
Marco de referencia teórico-conceptual	24
<i>Enfoques para el abordaje</i>	24
<i>Elección de enfoque: aprendizaje vs significación</i>	25
<i>Dimensiones de intervención</i>	32
Marco Pedagógico	39
<i>Apuesta por la Resignificación Social</i>	39
<i>Especificidades del modelo de intervención</i>	40
<i>Ambitos de interacción</i>	41
<i>Contextos de intervención</i>	49
<i>Fases del proceso educativo</i>	50
<i>Estrategias</i>	51

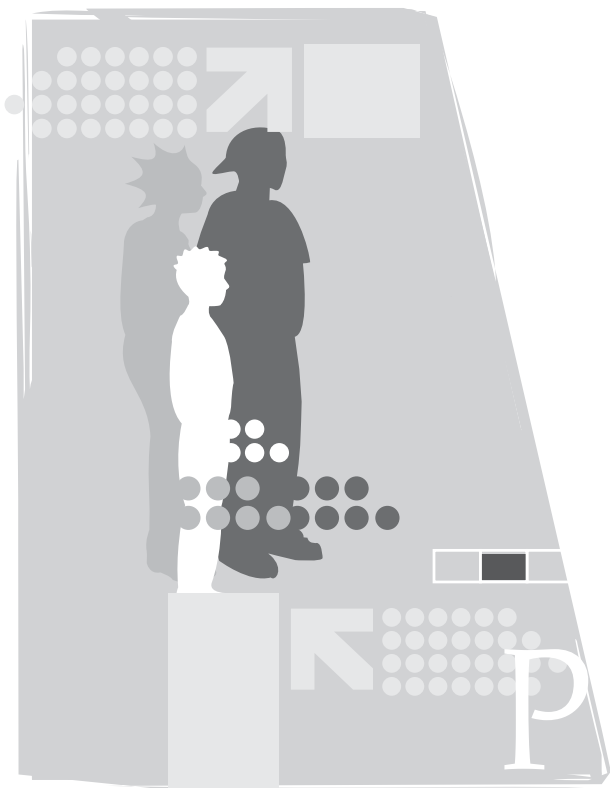
Módulo 2

Implementación del modelo. Material Didáctico	59
Proceso educativo	61
El contexto del proceso educativo	62
Principios pedagógicos	63
<i>Ganar el corazón</i>	63
<i>Hacer crecer desde adentro</i>	63
<i>Educar en positivo</i>	64
Fases del proceso educativo	64
<i>Salir (acercamiento)</i>	64
<i>Caminar (caracterización)</i>	64
<i>Interpelar (acompañamiento educativo)</i>	65
<i>Comer Juntos (proyección)</i>	65
Dimensiones	66
<i>Dimensión individual</i>	66
<i>Dimensión familiar</i>	85
<i>Dimensión comunitaria</i>	96
Bibliografía	101

Módulo 1

Modelo de intervención para la disminución de comportamientos violentos en jóvenes del Distrito de Paz y Convivencia No. 3





Problema que aborda el modelo

Partimos de la expectativa que tiene la Alcaldía de Santiago de Cali, planteada en el Proyecto Desaprendizaje de la Violencia; que implica la construcción e implementación de una estrategia pedagógica para el desaprendizaje de la violencia a fin de revertir comportamientos violentos en niños y jóvenes del Distrito de Paz y Convivencia No. 3, es decir, comunas 13, 14 y 15, que corresponden al Distrito de Aguablanca.

Esta demanda plantea implícitamente el problema a resolver pues el objetivo sugiere que existen niños y jóvenes con comportamientos violentos y que el propósito del proyecto es “revertirlos”.

Es claro que esta preocupación de la Alcaldía de Cali se sustenta en las estadísticas sobre violencia, toda vez que el propósito de estos proyectos es afectar el perfil epidemiológico de morbilidad por violencia, demostrándose una alta participación de la población joven en estas situaciones. Según cifras de 1997, la participación de jóvenes en actos violentos fue de 66.8% como agresores y 66.2% como agredidos¹, mientras que la criminalidad en los jóvenes aumentó de 1996 a 1997 en un 22.8%² en los casos en que son agredidos y en 107% en los casos en que realizan el acto violento.

1. Diagnóstico de los Jóvenes de Cali. Pág. 4

2. “En busca de la Equidad: Política Social para el Municipio de Cali”. Foro Nacional por Colombia. 1999.





Aguablanca está compuesto por una población pluriétnica y pluricultural, lo cual puede incidir decisivamente en la comprensión del problema, así como en las alternativas de intervención.

La exploración bibliográfica

Criterios para la exploración bibliográfica

Siendo el objetivo del proyecto construir e implementar una estrategia pedagógica para el desaprendizaje de la violencia, uno de los primeros pasos para construirlo fue realizar una revisión bibliográfica sobre experiencias y modelos de intervención con jóvenes en dinámicas de violencia. Esta revisión se realizó recurriendo a diversas fuentes: publicaciones en internet, bibliotecas locales, documentos de las bibliotecas institucionales, entre otras.

La búsqueda y el análisis de la información se guió por los siguientes criterios:

- Que el tema fuera intervenciones sobre violencia juvenil.
- Que retomaran experiencias y modelos de intervención.
- Que en lo posible, esos modelos o experiencias de intervención fueran validados, es decir, que se hubiesen evaluado y que se demostrase su eficacia en relación con los objetivos propuestos. En ese orden de ideas, se consideraría que una intervención fue “exitosa” si al evaluar los resultados pudo demostrarse una mejoría de los indicadores propuestos para su evaluación.
- Que su publicación se hubiera hecho de 1990 en adelante.
- Que fuera un trabajo investigativo. No se consideraron ensayos o textos teóricos sin aproximación empírica.

Consideramos, en consecuencia, que el modelo de intervención debe estar dirigido a disminuir los comportamientos violentos de jóvenes que ya han tenido prácticas violentas, pues si buscamos “revertir” significa que estamos considerando como población sujeto aquella que ya ha ejecutado actos violentos.

Por otra parte, es importante considerar, como el contexto juega un papel clave en el proceso educativo y de interacción social, en tanto la acción se implementa en un contexto geográfico y social específico. Según las estadísticas, la población del Distrito de Aguablanca, para el año 1993, representaba la cuarta parte de la población de la ciudad de Cali, se estimaba en 547.224 personas. La población entre los 10 y 24 años en el Distrito es de 107.270 personas, lo que significa que aproximadamente el 19 % del total de la población de este sector está dentro del grupo etéreo que potencialmente podría haber estado expuesto directa o indirectamente a situaciones de violencia. Este dato resulta significativo si a ello sumamos que las comunas 13, 14 y 15 muestran unos indicadores de violencia superiores al resto de la ciudad, siendo los jóvenes, especialmente los de sexo masculino, entre los 15 y 35 años, quienes están presentes en las estadísticas de muertes violentas en la ciudad de Cali.

Finalmente, es necesario tener en cuenta que, además de los índices de violencia, el Distrito de



El modelo ecológico (OMS, 2002). Un enfoque para el análisis del problema a abordar

Existen diversas perspectivas teóricas para comprender la violencia, que surgen de distintas aproximaciones epistemológicas a lo humano como “objeto” de estudio y que implican variados métodos para abordarlo y transformarlo. Así, al asumir la comprensión de un problema tan complejo, se corre el riesgo de restringir el análisis del fenómeno. Asumimos la violencia como un fenómeno multidimensional que no puede explicarse desde una sola mirada y que, por tanto, debe ser analizado desde una perspectiva de complejidad en la cual los fenómenos no pueden explicarse e intervenir desde paradigmas deterministas y unicausales, sino como inmersos en un entorno social dinámico, móvil y complejo.

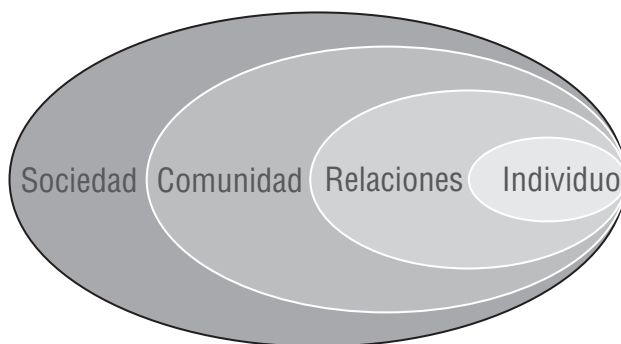
En esta búsqueda de una mirada integradora sobre los fenómenos aparece el modelo ecológico como una alternativa para iniciar la comprensión del problema el cual permite explicar los elementos asociados a las dinámicas de violencia³.

El modelo ecológico considera cuatro niveles para explicar la aparición de fenómenos de violencia: el individual, que incluye los factores biológicos y de la historia personal; el de las relaciones, que incluye la familia y los grupos de pares; el de la comunidad, que incluye las relaciones sociales que se desarrollan en espacios como las escuelas, los lugares de trabajo y los vecindarios; y el de la sociedad, que se refiere a la estructura de la sociedad y a las normas sociales y culturales que posibilitan la aparición de la violencia.

En esta perspectiva se concibe la violencia como resultante de la confluencia de diversos factores en los ámbitos de relación en los que se mueve el sujeto como actor social. Además, se

parte de que el nivel de la sociedad, que se refiere a lo macroestructural y a la cultura, determina los niveles comunitario, relacional e individual, pero a la vez estos se transforman desde los niveles micro y mezo. Es decir, implícitamente, este modelo aporta elementos claves para la comprensión de la violencia, desde la interacción entre diversos ámbitos sociales.

El Modelo Ecológico (OMS, 2002)



Con base en este modelo, se analizaron los trabajos de intervención publicados buscando conocer: en primera instancia, cuáles son los factores que encuentran como asociados a la violencia en cada uno de los niveles del modelo; de otra parte, cuáles son las características de estas intervenciones; y finalmente, cuáles de estas intervenciones ha demostrado ser eficaces frente al problema.

Elementos asociados a la violencia

Elementos individuales

En la revisión realizada se encuentran múltiples referencias a elementos que a nivel individual pueden potenciar el comportamiento violento. Estos podrían categorizarse, a partir de la historia personal, con el proceso de socialización, con las características sociodemográficas, con factores situacionales o con las características físicas, emocionales, cognitivas y educativas del joven.

Entre los aspectos relacionados con la historia personal se menciona como factor asociado

3. OMS. “Informe mundial sobre la violencia y la salud”. Washington, 2002. Pág. 10-11.



al comportamiento violento en la juventud o en la edad adulta, sea el haber tenido antecedentes de comportamiento violento o agresivo en la infancia (Eron y Slaby, 94; OMS, 2002), sea este por haber maltratado animales (BID, 1999) o por haber tenido un comportamiento violento o delictivo previo a los 13 años (OMS, 2002).

Respecto a los procesos de socialización se ha encontrado que la exposición temprana a violencia, sea por presenciar hechos violentos o por ser víctima (Karr-Morse y Wiley, 1998), incide en la posibilidad futura de generar violencia. Esta exposición puede referirse a haber presenciado actos de violencia en el hogar (OMS, 2002) y como víctima puede haber sufrido maltrato, castigos físicos severos (OMS, 2002). También se ha encontrado que estar en contacto con modelos violentos favorece la reproducción de la violencia (Corsi, 1995; Berkowitz, 1996), al igual que la socialización masculina, dadas sus características en ciertos contextos culturales (Suárez, 1995; Navarro, 2000).

A nivel demográfico, se ha encontrado que los hombres son más proclives a la violencia (BID, 1999), mientras que la edad de mayor participación en actos violentos es entre 10 y 29 años (OMS, 2002), es decir, la población joven. También se han identificado factores situacionales que pueden propiciar la respuesta violenta, tales como vivir momentos de frustración y stress (Berkowitz, 1993), o activar una respuesta airada a través del circuito de intensificación - activación (Deschner, 1984).

A nivel psicológico, se ha encontrado que sufrir ciertos trastornos psíquicos (OMS, 2002) y el consumo y abuso SPA (OMS, 2002; BID, 1999) favorecen la aparición de conductas agresivas. Igualmente se encuentran factores como tener una personalidad defensiva (Arroyo y Duque, 2001) o bajo nivel de autoestima (Arroyo y Duque, 2001). También se refiere la búsqueda de sensaciones fuertes y no evitación de conductas dañinas (Hawkins and Lam, 1987 en Howell, 1995)⁴.

En el nivel cognitivo se habla de que las personas con déficit en este aspecto pueden generar conductas agresivas. Algunos autores prefieren hablar de una carencia en habilidades sociales o dificultades para desempeñarse socialmente (Pepler y Slaby 1994; Baranowski et al. 1997, en Thornton, 2001)⁵. Estas dificultades se relacionan con el bajo control de impulsos (Hawkins and Lam, 1987 en Howell, 1995)⁶, tener dificultad para expresar sus emociones (Arroyo y Duque, 2001) y poca capacidad para la resolución de conflictos (Arroyo y Duque, 2001). Los malos resultados escolares y el bajo nivel de educación de los jóvenes (PAHO, 96) son asociados con la aparición de la violencia (OMS, 2002).

Otros aspectos cognitivos que pueden incidir son tener una percepción errónea de hechos o situaciones (Arroyo y Duque, 2001) o percibir injusticia (Arroyo y Duque, 2001), lo cual puede asociarse a un sentimiento de exclusión, de no ser parte de la sociedad, de su comunidad y de no sentir el deber de cumplir sus reglas y normas. (Jessor and Jessor, 1977; Kandel, 1982; Bachman, Lloyd, and O'Malley, 1981 en Howell, 1995)⁷. De igual manera incide en los actos violentos tener actitudes o creencias que favorecen la agresión (OMS, 2002). También aparecen la aceptación o validación de conductas antisociales, entre ellas la violencia y la agresión como maneras de resolver los conflictos (Kandel et al., 1978; Huesmann and Eron, 1986, en Howell, 1995)⁸; Boldizar, Perry y Perry, 1989; Guerra y Slaby, 1989; Nisbett, 1993; Slaby y Guerra, 1988; Neel, Jenkins y Meadows, 1990, en Orpinas, 1998)⁹.

Algunos factores biológicos, que podrían entenderse como dificultades constitucionales del sujeto de orden biológico o psicofisiológico (Hawkins and Lam, 1987 en Howell, 1995)¹⁰, son asociados a los actos violentos, como la presencia de problemas cerebrales, neurológicos (Orpinas, 98; Buka y Earls, 93), mientras que se ha demostrado que las hormonas sexuales mas-

4. Howell, op. cit.

5. Thornton, op. cit.

6. Howell, op. cit.

7. Howell, op. cit.

8. Howell, op. cit.

9. ORPINAS, P. (1998). Informe de Avance del Proyecto Multicéntrico sobre Violencia (ACTIVA). OPS.

10. Howell, op. cit.



culinas pueden influir sobre la proclividad hacia la agresión” (Berkowitz, 1996, p. 428)¹¹, lo cual podría evidenciar algún tipo de predisposición del género masculino a la agresión.

Luego de esta revisión se encuentra que hay factores en los que difícilmente se podría incidir con un modelo como el que aquí se pretende desarrollar. Por ejemplo, los factores biológicos o psicopatológicos difícilmente podrían ser abordados en un modelo que pretenda una acción social de gran cobertura. Por su parte, los factores demográficos sirven de referencia general y los de la permiten la identificación de asuntos que pueden ser tratados para desarrollar procesos de intervención.

Se puede considerar que los elementos que podrían ser motivo de abordaje en una intervención como la que pretende este proyecto son:

- Los relacionados con la socialización, pues resultan interesantes en cuanto permiten comprender el origen de la dinámica en los sujetos.
- Los relacionados con un déficit de habilidades cognitivas y sociales.
- Los relacionados con la constitución de la identidad del joven, como los que tienen que ver con su historia personal y con la valoración que hace de sí mismo.

Elementos Relacionales

La familia

Se ha encontrado en las investigaciones una serie de factores familiares que favorecerían la conducta violenta. Algunos de ellos están asociados con cierto tipo de pautas de crianza y modelos de autoridad, tales como la falta de control, supervisión y vigilancia por parte de los padres (OMS, 2002; Dahlberg, 1998; Farrington, 1991), el maltrato de los padres hacia los hijos (Berkowitz, 1993), el abuso crónico (BID, 1999), tener padres agresivos (Berkowitz, 1993) y la presencia de normas autoritarias en el hogar, dominancia masculina y aceptación social de la vio-



lencia (Levinson, 1989). Esta recurrencia de diversas formas de violencia al interior del hogar está altamente correlacionada con el comportamiento violento de los niños y jóvenes en el futuro y según algunas investigaciones “existen pruebas suficientes que indican que las formas agresivas de conducta se transmiten muchas veces de una generación a otra.” (Berkowitz, 1996, p. 289). Esto nos instala en el escenario de la transmisión transgeneracional de la violencia.

Otros aspectos que pueden favorecer la conducta agresiva son la incapacidad de desempeñar el rol de padres (Dahlberg, 1998; Farrington, 1991), padres que tienen varios hijos, (Larrain et al, 1997) y el reforzamiento positivo de conducta agresiva (Bandura, 1973), es decir, la aprobación y valoración de los padres a la conducta agresiva del hijo. Igualmente, la desigualdad de género y dependencia económica y psicológica (Berkowitz, 1993) favorece el ejercicio de la violencia.

Al revisar los elementos que asocian a los padres con la violencia puede decirse que ésta se reproduce en tanto los patrones de crianza y los modelos de autoridad mantienen formas de relación con los hijos en los que se les expone a la violencia directamente (como víctima) o indi-

11. En: Arroyo y Duque.



rectamente (como testigo). Igualmente la ausencia de los padres y la dificultad de desempeñar el rol, son muestras de formas de violencia no activa (negligencia o abandono) que terminan incidiendo decisivamente en el joven. Es evidente que tras los elementos identificados se sugieren formas de relación que no favorecen el reconocimiento del otro como sujeto pues se le asume como objeto de su acción o se ignora su existencia. En este nivel podría decirse entonces que hay dos aspectos que resultan cruciales para el trabajo con padres:

- El trabajo con las creencias que validan, promueven y sustentan prácticas violentas de los padres y modos de relación con los demás.
- El desarrollo de la vinculación afectiva que promueva el reconocimiento del otro.

Los grupos de referencia

Para el caso de la violencia entre los jóvenes, un elemento asociado al uso de la violencia es tener amigos delincuentes (OMS, 2002) o amigos que cometan o alienten actos violentos (OMS, 2002). Igualmente, la asociación, es decir, la conformación de grupos con compañeros delincuentes (OMS, 2002), potencia el ejercicio de la violencia.

Se sabe que los jóvenes buscan al grupo como apoyo y como soporte de una identidad en construcción. Ellos buscan a otros jóvenes que sean referente para validar sus posiciones y para identificarse con algo que le dé seguridad. Es así como el vínculo afectivo que los une posibilita la validación de prácticas e ideas sobre la violencia. En ese sentido, un trabajo con los grupos de referencia del joven debe:

- Procurar una incidencia sobre el vínculo afectivo y la posibilidad que provee de validar al otro como sujeto libre y autónomo.

Elementos comunitarios

En los contextos comunitarios son elementos asociados a la violencia el alto índice de crimen en el vecindario (BID, 1999), la erosión de las normas sociales, la baja regulación de relaciones y cohesión comunitaria (Fajnzylber et al, 1997) y la baja organización comunitaria (BID, 1999). Como se observa, estos elementos muestran cómo las relaciones sociales que se dan en el contexto inmediato y la validación de estas prácticas inciden en la violencia. No se trata de un problema relacionado exclusivamente con las características socioeconómicas de la zona

sino con la manera como se dan en ella las relaciones sociales. Entre los escenarios más importantes en los que se dan relaciones violentas se cuentan escuelas, lugares de trabajo y vecindarios (OMS, 2002).

Otros factores del contexto que se relacionan con la posibilidad de ejercer la violencia son la disponibilidad de armas (BID, 1999), la densidad de población (OMS), existencia de condiciones ambientales específicas (BID, 1999), alta tasa de desempleo (PAHO, 96) (OMS, 2002), la movilidad de residencia de las personas (OMS), el tráfico de drogas en la zona (OMS, 2002) y las altas tasas de delincuencia y pobreza (OMS, 2002) en barrios y comunidades.

Es claro que entre estos elementos, algunos se relacionan con variables estructurales del entorno que no podrían transformarse en un proyecto como éste.

Por ejemplo, no se podría incidir sobre condiciones ambientales, sobre el desempleo o la movilidad de residencia de las personas, pues son asuntos que deben intervenir con políticas lo-



cales de seguridad y bienestar social. Sin embargo, sí puede hacerse una intervención sobre las relaciones sociales que mantienen los actores en los escenarios de este contexto, sea el barrio o la escuela.

Por ejemplo, la erosión de las normas sociales, la baja regulación de relaciones, la baja cohesión comunitaria y la baja organización comunitaria, evidencian que la pérdida de confianza en el otro y los bajos niveles de asociación favorecen el surgimiento de la violencia. Además, esta dificultad de asociarse demuestra que:

- La fragilidad de los vínculos entre los miembros de la comunidad, es un factor que debe trabajarse para favorecer la cohesión y la autorregulación social.

Elementos sociales

Se refiere a los elementos sociales macro estructurales y a los factores culturales que pueden llevar a que aumenten los indicadores de violencia. Entre estos se ha demostrado que la desigualdad de ingresos (Fajnzylber et al, 1997) y la pobreza (González y Gavilano, 1999) favorecen la violencia. Igualmente asuntos de seguridad como la baja efectividad de sistema policial y judicial (BID, 1999) y el uso excesivo de fuerza policial (OMS, 2002), la circulación de armas (OMS, 2002), que el país esté en guerra (Archer y Gartner, 1984) o conflicto armado (OMS, 2002) y la presencia de una estructura social no democrática y la represión social y política (OMS, 2002). También a nivel macroestructural la existencia de políticas de protección social débiles (OMS, 2002) y las grandes desigualdades en los ingresos (OMS) favorecen el desarrollo de la violencia.

Otros factores que tienen que ver con las normas sociales y culturales (OMS, 2002), son la



aceptación del castigo corporal como medio de corrección a los hijos (BID, 1999), la creencia del derecho de padres sobre hijos (OMS, 2002), los estereotipos de género que perpetúan la dominación (BID, 1999) y un clima que alienta o inhibe la violencia (OMS, 2002). Los factores anteriores se relacionan mucho con la aceptación de una cultura machista (OMS, 2002) que incide en el desarrollo de una identidad masculina centrado en la fortaleza y la rigidez (Arroyo y Duque, 2001). Se dice que el modelo masculino tradicional -descrito por J. Corsi (1990)- se basa en dos características esenciales, que configuran el perfil psicológico de los hombres: la restricción emocional y la obsesión por los logros y el éxito. (Suárez, 1995, p. 135).

Finalmente, se dice que la ex-

posición a los medios masivos que difunden mensajes violentos incrementan a corto pero no a largo plazo la posibilidad de ejercer acciones violentas (OMS, 2002).

Como puede observarse, los factores macroestructurales requieren de transformaciones políticas para poderse movilizar. Aunque las políticas públicas, las guerras y los porcentajes de desempleo pueden llegar a cambiar a partir de grandes procesos de movilización ciudadana, este tipo de factores no son susceptibles de ser afectados por un modelo de intervención como el que aquí se construye. Sin embargo, los factores culturales analizados en este apartado sí pueden ser intervenidos en este modelo, pues estos se materializan en las prácticas de los actores de la comunidad que hacen parte de la vida de los jóvenes que tienen comportamientos violentos. Tal como se encontró a nivel familiar:

- Las creencias que favorecen la violencia, como la validación de la agresión para resolver con-



flictos y la perpetuación de modelos violentos, deben ser intervenidos en este modelo. Se sugiere que estos factores sean incluidos en el nivel comunitario pues es allí donde se materializan estas prácticas sociales validadas culturalmente.

- La estrategia de comunicaciones ofrece la posibilidad de considerar a un nivel más amplio la réplica de mensajes permanentes hacia la comunidad, de tal manera que se favorezca la construcción de una comunidad fantasma que permita tener elementos de interacción a los habitantes de los sectores intervenidos. La idea de la estrategia de comunicación implica el trabajo con mensajes que se transmiten a la comunidad, por una parte, pero también implica la información constante y oportuna de las actividades que se van realizando en el proceso.

Experiencias y modelos de intervención exitosos.

En diversas compilaciones de estudios sobre la violencia (BID, 1999; OMS, 2002) se considera que debido a que el fenómeno es multicausal, se requieren acciones a varios niveles, como “el individuo, el hogar y la comunidad”, lo cual no descarta la posibilidad de realizar programas que afecten un factor específico que “pueden ser muy efectivos y fáciles de implementar de manera exitosa” (BID, 1999). Como lo señalan Guerra et al (1994)¹², McAlister (2000)¹³, y Kazdin (1994)¹⁴, la mayor efectividad la han tenido programas que involucren tanto al joven como a otros actores de su contexto escolar, familiar y comunitario.

De otra parte, se dice que la prevención de la violencia tendrá más posibilidades de éxito “si es más integral y con base científica” (OMS, 2002). Al respecto, Kazdin (1994) señala que “las intervenciones exitosas en este ámbito son las realizadas con la familia, la escuela y la comunidad. Este tipo de intervenciones efectivamente reduce factores de riesgo, y con ello comportamientos antisociales y agresivos, lo cual se refleja en el número de arrestos, conducta violenta en el colegio, etc.

Existen muy pocas intervenciones de este tipo en las que se pueden rastrear efectos a largo plazo (10 a 20 años), pero ellas demuestran que sí se logra prevenir estas conductas...”¹⁵.

En cuanto al tiempo de intervención, la mayoría de las investigaciones que han logrado resultados positivos a largo plazo implican procesos de formación y estrategias que acompañan a los sujetos durante un largo período de tiempo. Los programas de prevención que incluyen el trabajo con familias se caracterizan por procesos que pueden ir desde 12 hasta 36 meses¹⁶; la intervención con jóvenes, en cambio, puede ser corta (pocos meses), pero exige una mayor intensidad horaria y un seguimiento constante a los participantes del proceso, aún después de finalizada la intervención, lo que implica una disponibilidad de recursos con la que generalmente no se cuenta en este tipo de procesos.

A continuación se presenta una síntesis de las estrategias de los diversos programas de prevención de la delincuencia juvenil que han resultado exitosos; retoman algunas ideas de Thornton, et al (2001)¹⁷, quienes compilan estrategias que han mostrado su efectividad para la prevención de la violencia juvenil a partir de la revisión de cientos de estudios, investigaciones e intervenciones con niños, jóvenes y familias y otras señaladas por la OMS (2002).

12. Guerra, N., Tolan, P. & Hammond, R., Prevention and Treatment of Adolescent Violence, en “Reason to Hope. A psychosocial Perspective on Violence & Youth”, American Psychological Association, Washington, DC, 1994.
13. McAlister, A, La violencia Juvenil en las Américas: Estudios innovadores de investigaciones, diagnósticos y prevención., OPS, ASCI, KELLOG. Marzo, 2000. 79 pp.
14. Kazdin, A. Interventions for Aggressive and Antisocial Children, en “Reason to Hope. A psychosocial Perspective on Violence & Youth”, American Psychological Association, Washington, DC, 1994.
15. Opus cit. Pág. 375
16. Así lo señala Kazdin (1994) quien cita a Prevence & Taylor (1983), Hawkins et al. (1989), Bry & George (1979 / 1980), entre otros.
17. Opus cit.



Intervenciones en violencia juvenil

En la revisión realizada se encontraron varios documentos que compilan intervenciones implementadas para la prevención de la violencia juvenil. Según los hallazgos, es posible clasificar los diferentes tipos de intervención de acuerdo con el nivel del modelo ecológico al que apunta: individual, relacional, comunitario y social. A continuación se presenta una descripción de las estrategias utilizadas más frecuentemente según el nivel en el que interviene y el nivel de efectividad que según los autores tienen este tipo de intervenciones.

Nivel individual

Según los hallazgos, las intervenciones en este nivel deben estar guiadas a enfrentar riesgos individuales (OMS), modificar comportamientos de riesgo individuales (OMS), enseñar a controlar el comportamiento violento (BID), enseñar la solución pacífica a conflictos (BID) y desvincular nociones de masculinidad y violencia (BID). Estas intervenciones se centran en “fomentar actitudes y comportamientos saludables en los niños y los jóvenes durante el desarrollo, y en modificar las actitudes y los comportamientos de los individuos que ya se han hecho violentos” (OMS, 2002).

Esto se ha implementado a través de diferentes estrategias.

Para Thornton et al. (2001)¹⁸, en este nivel se desarrollan intervenciones sociocognitivas las cuales buscan proporcionar las habilidades necesarias a los niños y jóvenes para enfrentar con efectividad situaciones sociales difíciles. Entre estas habilidades se tienen: relaciones sociales, interpretar normas de conducta, solucionar conflictos, expresar emociones de manera adecuada. Según este autor se ha comprobado una alta efectividad de este tipo de estrategias a corto plazo, pero no se sabe de su efectividad en el largo plazo; los investigadores señalan que la mayor efectividad de esta estrategia se obtiene cuando se trabaja con niños en grupos organizados. El trabajo coordinado con la escuela y los padres da un mejor soporte para el mantenimiento de

los resultados. En niños y jóvenes con situación de alto riesgo la intervención debe ser amplia e intensiva, con varios componentes (escolares, de tiempo libre, relaciones interpersonales), con el fin de mejorar las habilidades y la capacidad de resolver problemas y negociar soluciones mutuamente beneficiosas. Se dice que los programas dirigidos a adquirir aptitudes sociales (OMS, 2002) son más eficaces con niños y jóvenes en nivel preescolar y de educación primaria que en educación secundaria.

Otras estrategias para incidir en el nivel individual son los programas de educación formal y vocacional, los programas de desarrollo social para la prevención de intimidación, para mejorar el éxito escolar y las relaciones sociales, programas terapéuticos, grupos de apoyo y terapia comportamental y los programas de tratamiento psiquiátrico indicados para casos de trastornos severos (OMS, 2002).

Nivel relacional.

Aquí se pretende trabajar para crear entornos familiares más saludables (OMS), brindar apoyo profesional y apoyo a las familias disfuncionales (OMS) e influir en las relaciones personales más cercanas. (OMS). Estos programas buscan “influir en los tipos de relaciones que las víctimas y los perpetradores de actos violentos mantienen con las personas con las que interactúan más habitualmente, y se centran en los problemas intrafamiliares y las influencias negativas de los compañeros” (OMS, 2002).

Las estrategias empleadas en este nivel son: estrategias basada en los padres y la familia, visitas en el hogar y estrategia de padrino.

Thornton et al. (2001)¹⁹, señala que la estrategia basada en los padres y la familia está dirigida a abordar los factores de riesgo que se presentan en la familia: relaciones padres-hijos, comunicación deficiente, maltrato y abandono infantil, deficiencia en patrones de la crianza, supervisión sobre las actividades de los niños, conflictos maritales, abuso de SPA, disciplina incoherente, etc. En general está dirigida a mejorar las relaciones familiares, especialmente en fami-

18. Opus cit.

19. Opus cit.





un modelo adulto de conducta positiva que supervise y guíe el comportamiento del niño, como factor esencial para protegerlo de la violencia. Las investigaciones han mostrado que la tutoría puede influir decisivamente en la asistencia a clases y el rendimiento académico, reducir las conductas violentas, reducir la probabilidad del uso de SPA, mejorar las relaciones con los padres y amigos, y la prevención del delito. Se menciona que esta estrategia puede no ser viable con niños y adolescentes en situación de alto riesgo, debido a que estos grupos requieren intervenciones que se inicien a temprana edad y se extiendan por muchos años.

Otras estrategias empleadas son la terapia familiar que mejore la interacción y la comunicación y que enseñe aptitudes para resolver problemas y la formación en aptitudes relacionales en grupos mixtos que analizan problemas de género con moderador. (OMS, 2002)

lias con niños pequeños y para padres en situación de riesgo que esperan un hijo; estos son los grupos donde esta estrategia ha demostrado mejores resultados.

En el caso de jóvenes y adolescentes en riesgo social o aun en niños “delincuentes”, la estrategia ha demostrado resultados eficaces a la hora de influir sobre las relaciones padres-hijos, pautas de crianza, manejo de los castigos no violentos, de límites y de supervisión sobre las actividades de los jóvenes.

Otra estrategia para incidir en los padres es la de visitas en el hogar. Está dirigida a acercar los recursos de las comunidades a los hogares de las familias en situación de riesgo, proporcionando información, atención sanitaria, apoyo y otros servicios que necesiten los participantes para funcionar como padres de una manera más efectiva. Se considera una estrategia ideal para familias que esperan un primer hijo o que lo acaban de tener, o familias con escaso apoyo social. La estrategia ha demostrado especial eficacia para prevenir el maltrato y abandono infantil y la violencia intrafamiliar en general, así como el consumo y uso indebido de SPA por parte de los padres.

También a nivel relacional se emplea la estrategia de padrinazgo. Éste se dirige a contar con

Nivel comunitario

En este nivel los propósitos de las intervenciones se centran en

enfrentar la desigualdad de género y las prácticas culturales adversas (OMS), hacer frente a los problemas escolares, de trabajo y los barrios que puedan conducir a la violencia (OMS), prestar atención a factores culturales, sociales y económicos que contribuyen a la violencia y tomar medidas para modificarlos (OMS), realizar actividades educativas informales en la comunidad sobre normas y servicios en la comunidad (BID) y desarrollar servicios comunitarios integrados (BID). Estas estrategias buscan “concienciar a la población sobre el problema de la violencia, promover las acciones comunitarias y ofrecer a las víctimas atención y apoyo” (OMS, 2002).

Un ejemplo de experiencias en este nivel es la realizada en la población de Alcazul, para la prevención de la violencia y el consumo de drogas, la cual expone Sanz²⁰. Dicha experiencia consiste en la unión de diversas estrategias (comu-

20. Sanz, C. A. “Ponencia: programa Alcazul: un enfoque normalizador para la prevención de la conducta violenta y el consumo de drogas”. En el marco del seminario Violencia Juvenil, financiado por la OPS.



nicativas, artísticas, de acción social), lo cual permite a los jóvenes redefinir su entorno hacia otras formas y sentidos de asociarse y usar su tiempo libre, así como de vincularse a la comunidad.

Otras estrategias empleadas en este sentido son las campañas de educación pública masiva en medios de comunicación y las campañas específicas en la escuela, la modificación del medio físico para prevenir riesgos (iluminación), realización de actividades extraescolares: deportes, teatro, arte y música; la formación a policías, profesionales en salud y educación para identificar y dar respuesta temprana a los problemas asociados; los programas de policía comunitaria; la modificación de entornos específicos y las intervenciones comunitarias coordinadas que favorecen un trabajo en red con los actores institucionales que hay en el entorno.

Nivel social

Las intervenciones en el nivel social implican necesariamente transformaciones macro de la cultura y de las sociedades y, en consecuencia, acciones a gran escala. Las acciones que pueden incidir en este nivel buscan generar mayor acceso a educación y salud (BID), desarrollar programas de empleo (BID), fortalecer la capacidad institucional de policía y justicia (BID) y el desarrollo de acciones que implique la totalidad de la comunidad en función de transformar políticas públicas (Kazdin, 1994). Estas intervenciones se centran en los “factores culturales, sociales y económicos relacionados con la violencia, y prestan especial atención a las modificaciones de la legislación, las políticas y el entorno social y cultural más amplio para reducir las tasas de violencia en distintos ámbitos y en comunidades enteras” (OMS, 2002)

Un ejemplo de intervenciones en este nivel son procesos, como el desarrollado en Noruega, en el que se organizó una política de intervención nacional para prevenir la intimidación en las



escuelas primarias, trabajando con maestros, padres y niños, presentando información por diferentes medios sobre la intimidación, y modificando las reglas de las escuelas, señalando castigos para los niños que intimidan a otros y mayor cuidado con las víctimas. Esta intervención implicó, según menciona Olweus (1991)²¹, una reducción de un 50% del comportamiento de intimidación, tanto en niños como en niñas, y la reducción de otro tipo de comportamientos agresivos, lo cual es posibilitado por una intervención a nivel micro y macro que permite una consistencia entre las diferentes instancias.

Este ejemplo da pie para concluir con los planteamientos de Kazdin (1994), que existen esfuerzos exitosos que al involucrar a la comunidad en su totalidad, posibilitan modificaciones en ciertas políticas, lo que demuestra las posibilidades de un trabajo conjunto entre diferentes actores sociales para el desarrollo de estrategias más integrales y efectivas.

Otras acciones en este nivel son: las medidas legislativas y judiciales, los tratados internacionales, las modificaciones de las políticas para reducir la pobreza y la desigualdad y mejorar el apoyo a las familias, los esfuerzos por modificar las normas sociales y culturales sobre problemas

21. Citado por Kazdin, 1994. Opus cit.



Cuadro No. 3 Estrategias de intervención dirigidas a los jóvenes agresivos y delincuentes

PUBLICACIÓN	POBLACIÓN	DISEÑO	ACTIVIDADES	RESULTADOS
<p>Mediadores cognitivos de la agresión en infractores adolescentes²². Intervención. Slaby, Rolando Guerra, Nancy Harvard University.</p>	<p>120 adolescentes entre los 15 y 18 años de edad (M= 17 y 2 meses), institucionalizados por comisión de actos criminales violentos, con 6º grado mínimo de lectura, sin dificultades de aprendizaje, con libertad condicional y mínimo 6 meses de historial delictivo (agresión antisocial).</p>	<p>Asignación al azar en uno de tres grupos: -CMT²³ -AC²⁴ -NTC²⁵ 20 hombres y 20 mujeres en c/u de los tres grupos. Ensayo Controlado Aleatorizado.</p>	<p>División de grupos CMT y AC en grupos de discusión de 10-14 individuos, 1 hora semanal por 12 semanas. Mediciones de: -Cognición social y evaluación del comportamiento. (2 semanas antes y 12 después de intervenir). -Auto evaluación (post test). -Reincidencia: a 24 meses del egreso.</p>	<p>Aumento de habilidades en resolución de conflictos. Reducción de creencias a favor de la agresión y en posterior comportamiento agresivo, impulsivo e inflexible. Mayor propensión en las mujeres a creer que la agresión es necesaria para sostener una imagen positiva (p menor.001). En postest grupo CMT mostró un mayor ajuste en el comportamiento. <i>En reincidencia: no diferencias significativas entre los grupos con análisis chi-cuadrado.</i></p>
<p>Entrenamiento en habilidades sociales con infractores adolescentes hombres. II. Efectos a corto y largo plazo y generalizados. Programa: Entrenamiento en habilidades sociales²⁶. Susan H. Spence. John S. Marzillier. U. Birmingham. Inglaterra.</p>	<p>76 adolescentes (10 a 16 años) infractores, seleccionados entre 100 institucionalizados en un Centro de Reeduación y remitidos por juzgados de menores a causa de infracciones Con deficiencias en habilidades interpersonales, provenientes de diversos grupos étnicos y de familias "problema".</p>	<p>Distribución aleatoria en tres grupos: Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) = 32. Atención Placebo = 20. Control Sin Tratamiento = 24. Estudio aleatorizado controlado.</p>	<p>12 sesiones, 1 hora de entrenamiento en habilidades sociales/6 semanas. Grupo control: sólo valoraciones pre y postest; Procedimiento:-Línea de base múltiple de conductas. -Medidas de habilidades sociales específicas. -Cuestionarios de: equipo, autorreporte; arrestos policiales; trabajadores sociales, y calificación de jueces.</p>	<p>El EHS produce cambios específicos en las habilidades sociales básicas y estos cambios se mantienen hasta tres meses después de la terminación del entrenamiento. No se evidenciaron cambios generalizados en habilidades complejas ni aumento en la adaptación social a la comunidad. Tampoco se encontró evidencia de aumento o de menos infracciones como resultado de la participación en el grupo de EHS</p>

22. Guerra, N & Slaby, RG. Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. Intervention. *Developmental Psychology* 1990; 26: 269-277

23. Programa Capacitación en mediación cognitiva (CMT).

24. Atención control = grupo control de atención= (AC).

25. Control sin tratamiento (NTC).

26. Spence, SH & Marzillier, JS. Social skills training with adolescent male offenders: II. Short-term, long-term and generalized effects. *Behavior Research & Therapy* 1981; 19: 349-368



PUBLICACIÓN	POBLACIÓN	DISEÑO	ACTIVIDADES	RESULTADOS
<p>Egocentrismo y comportamiento antisocial. Entrenamiento de habilidades de toma de perspectiva social²⁷. Michael J. Chandler. U. Rochester.</p>	<p>90 sujetos (11-13 años): 45 delincuentes: serios y crónicos (reincidentes), marginales, residentes en áreas de alta criminalidad; 24 negros y emigrantes de Puerto Rico y Europa Occidental. 45 no delincuentes divididos en 5 grupos: vivían en áreas de alta criminalidad; de posición socioeconómica baja; provenientes de entornos raciales y étnicos similares; sin historia delinencial y calificados por sus profesores como básicamente libres de implicación antisocial seria.</p>	<p>3 grupos de las tres edades estudiadas, de 15 delincuentes y 15 no delincuentes. Asignados a una de tres participaciones: -Programa experimental de entrenamiento de rehabilitación en adopción de roles. -Control sin tratamiento. Placebo. Estudio Comparativo Controlado.</p>	<p>Administración individual de test de vocabulario gráfico Peabody, y una medida de egocentrismo social basada en un proceso de evaluación originalmente introducido por Flavell, Botkin, Fry, Wright y Jaarvis en 1968. Una tercera parte, participó en un programa experimental que empleó el teatro y la elaboración de video filmes como vehículo para proporcionar un entrenamiento de rehabilitación en la adopción de roles. Con sesiones de entrenamiento en grupos de 5 (10 sesiones, 3 horas semanales por 10 semanas).</p>	<p>Las comparaciones (pre y post) indicaron que sólo el grupo experimental mejoró significativamente en sus habilidades de adopción de roles. 8 meses después mostró asociación de estas mejoras con reducciones significativas en el comportamiento delinencial. Los sujetos del grupo experimental cometieron menos delitos posteriores a la intervención. Los resultados sugieren tratamiento del joven delincuente con estrategias para la adquisición de operaciones formales y socio-cognitivas para la solución efectiva de problemas importantes de interacción humana.</p>
<p>Intervención cognitiva conductual con jóvenes agresivos: estudio de seguimiento de 3 años y efectos preventivos²⁸. Lochman, John E. Centro Médico Universidad de Duke.</p>	<p>Jóvenes de los grados 4, 5 y 6, identificados por profesores como altamente agresivos y disociadores.</p>	<p>145 individuos (de un grupo común de 345 potenciales). Se agruparon así: 31 = CI²⁹. 52 = AST³⁰. 62 = NA³¹. Se determinó la comparabilidad entre las muestras. Ensayo Controlado.</p>	<p>Sesiones semanales de 45-60 minutos de duración (durante un período de 4-5 meses). 12-18 sesiones. Un subgrupo CI, n=12 recibió una intervención de refuerzo en el año escolar: seis sesiones grupales de tipo cognitivo-conductual</p>	<p>Jóvenes con tratamiento: altos niveles de autoestima y porcentajes menores de soluciones irrelevantes a los problemas sociales Más sentimientos positivos acerca de su función en la familia. Toma de decisiones menos impulsivas acerca del uso del alcohol y las drogas.</p>

27. Chandler, MJ. Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills. *Developmental Psychology* 1973; 9: 326-333.
28. Lochman, JE. Cognitive behavioral intervention with aggressive boys. Three years follow-up and preventive effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1992; 48: 1181-1209
29. Grupo con intervención para control de la ira (CI).
30. Grupo de jóvenes agresivos sin tratamiento (AST).
31. Grupo de jóvenes no agresivos (NA).



PUBLICACIÓN	POBLACIÓN	DISEÑO	ACTIVIDADES	RESULTADOS
<p>Terapia multisistémica de los delincuentes juveniles: prevención a largo plazo de la violencia y la criminalidad¹.</p> <p>Charles M. Borduin. Lynn T. Cone. Bethany R. Fucci. David R. Blaske. Robert A. Williams. U. de Misuri. Barton J. Mann. U. Carolina del Norte. Scott W. Henggeler. U. Médica Carolina del Sur.</p> <p>Proyecto de delincuencia en Missouri.</p>	<p>176 familias (de 200) con preterapia. En ellas el joven había tenido al menos 2 arrestos, vivía con al menos una figura paterna, sin evidencia de psicosis o demencia y con historial delictivo serio.</p> <p>Promedio de edad de los jóvenes: 14.8 años 67.5 % hombres, 70% blancos y 30% afro-americanos.</p>	<p>Las familias fueron asignadas al azar a una de dos condiciones: - TMS¹, n=92. - IT², n=84.</p> <p>Estudio Controlado Aleatorizado.</p>	<p>Pre terapia: programada en las casas o en el vecindario. El 91% decidieron completar las visitas en sus casas.</p> <p>Tratamiento: TMS completa: 23.9 horas promedio (DE=8.2). De los que completaron la IT completa: 28.6 (DE=9.8).</p> <p>Visitas pos-terapia: una semana después de finalizar el tratamiento, en las mismas locaciones y con las mismas medidas de la pre terapia.</p> <p>Visitas de seguimiento: uso de videos y grabaciones de la policía y de los juzgados de la actividad criminal de los adolescentes., tomados después de finalizada la terapia.</p>	<p>Completaron pre y postterapia: TMS=70 y IT=57. Desde análisis multivariados, se encontró significancia para el efecto del tiempo en las medidas de relaciones madre adolescente, padre adolescente y madre-padre. Madres y padres en TMS, a diferencia de IT: disminución de síntomas, interacción significativa, aumento de adaptabilidad y cohesión; más cambios positivos en sus interacciones diádicas. <i>Seguimiento</i>: (4 años): Jóvenes TMS: menos riesgo de arresto: 26.1%, comparado con 71.4% de los jóvenes de IT). <i>Índice de Reincidencia</i>: TMS= 22.1%. IT= 71.4%. <i>Desertores</i>: IT= 71.4%. TMS= 46.6%. <i>Rehusaron</i> = 87.5%. <i>Reincidencia TMS</i>, en delitos menos graves. La intervención a factores socioecológicos claves asociados con la delincuencia (intervienen múltiples determinantes del comportamiento, puede reducir la actividad delictiva y las infracciones violentas en infractores jóvenes.</p>

32. Borduin, CM, Mann, BJ, Cone, Henggeler, SW, Fucci, BR, Blaske, DM, & Williams, RA. Multisystemic treatment of serious juvenile offenders: Long-term prevention of criminality and violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1995; 63: 569-578.

33. Terapia Multisistémica (TMS).

34. Terapia Individual (IT).





Cuadro No. 4 Estrategias de intervención dirigidas a las familias de jóvenes agresivos y delinquentes

PUBLICACIÓN	POBLACIÓN	DISEÑO	ACTIVIDADES	RESULTADOS
<p>Evaluación comparativa de un Programa de Entrenamiento para Padres¹. (Programa: Entrenamiento para Padres). Patterson Gerald R. Patricia Chamberlain. John B. Reid. Centro de Aprendizaje Social. Oregon.</p>	<p>19 casos de menores de edad problema, con sus respectivas familias. Remitidos por sus propias familias como agresores sociales y altamente coercitivos con los demás miembros de la familia y con la comunidad. Todos entre los 3 a 12 años de edad. No tenían diagnóstico de psicosis, retardo mental ni autismo.</p>	<p>Asignación aleatoria: Grupo de tratamiento experimental = 10. Grupo de comparación = 9. Comparables en términos de edad y sexo del menor, número de padres ausentes, cargo ocupacional y número de cabezas de familia sin trabajo. Los ingresos mensuales del grupo control eran menores que el grupo experimental. Estudio experimental (con aleatorización y control)</p>	<p>Fase de valoración inicial. Tratamiento semanal a las familias (17 horas de terapia en promedio, con rango de 4 a 48). Contacto telefónico quincenal con los padres. <i>Sistema de entrenamiento para padres:</i> grupos de discusión para padres sin liderazgo, entrenamiento en manejo de menores con problemas antisociales).</p>	<p>Al final, el 70% de los menores del grupo experimental tenían puntajes de conducta aversiva total dentro del rango normal, comparado con el 33% del grupo control. En todos los casos tratados (19) los datos mostraron que el joven aún estaba dentro del rango de desviación, aunque el 42% de los padres reportaron había mejorado. El tratamiento fue reportado como "muy efectivo" por el 90% de los padres en el grupo experimental y como efectivo por el 25% del grupo control.</p>

35. Patterson, GR, Chamberlain, P & Reid, JB. A comparative evaluation of a parent training program. Behavior Therapy 1982; 13: 638-650





Cuadro No. 5. Estrategia de intervención dirigida a jóvenes agresivos y delincuentes y a su familia

PUBLICACIÓN	POBLACIÓN	DISEÑO	ACTIVIDADES	RESULTADOS
<p>Capacitación de habilidades para resolver problemas cognitivos y capacitación del manejo de los padres en el tratamiento del comportamiento antisocial en niños³⁶.</p> <p>Kazdin, Alan E. Siegel, Todd C y Debra Bass. Universidad de Yale.</p>	<p>97 niños entre los 7 y 13 años (M=10.3). 21 niñas y 76 niños. 67 blancos y 30 negros.</p> <p>59 de familias con padre y madre y 38 de monoparentales. 86.6% de estratos 1, 2 y 3 10% estrato 4 y 3.2% 5</p> <p>Remitidos por severas conductas antisociales.</p>	<p>Asignación de los niños y las familias al azar a 1 de 3 condiciones:</p> <p>CHRP (niños)³⁷ - n= 29.</p> <p>CMP³⁸ - n= 31.</p> <p>CHRP y CMP combinadas - n= 37.</p> <p><i>Ensayo Controlado Aleatorizado.</i></p>	<p>CHRP = 25 sesiones individuales de 50 minutos, semanal.</p> <p>CMP = 16 sesiones individuales de 1.5 a 2 horas semanalmente, las últimas 3-4 sesiones c/2 semanas (padres).</p> <p>CHRP+CMP combinadas = el régimen completo para ambas.</p> <p>Duración: 6-8 meses para c/u (M=7.1).</p>	<p>76 completaron el tratamiento</p> <p>21 cesaron: 4 CHRP, 9 CMP y 8 CHRP+CMP.</p> <p><i>Evaluación:</i> CHRP+CMP: significativamente menos problemas de tipo antisocial y de conducta.</p> <p>Seguimiento: un año después, el grupo CHRP+CMP: mayor mejoría.</p> <p>Dificultades: poco seguimiento para Problema multicausal; deserción.</p> <p>Intervención más viable: tratamiento combinado: procesos cognitivos + interacciones hijo-padre.</p>

36. StarOffice Kazdin, AE, Siegel, TC, Bass, D. Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1992; 60: 733-747.

37. Capacitación de habilidades para resolver problemas (CHRP).



de género, discriminación étnica y prácticas tradicionales lesivas enraizadas en el entramado social; y los programas de desarme y desmovilización que dé trabajo a ex combatientes.

Modelos validados y "exitosos"

A partir de la revisión bibliográfica realizada por el proyecto desaprendizaje de la violencia en la ciudad de Medellín, se encontraron cinco modelos validados para el trabajo sobre la violencia juvenil.

- Mediadores Cognitivos de la agresión. Slaby y Guerra, 1990. U. de Harvard.
- Entrenamiento en habilidades Sociales. Spence, Marzillier, 1981. U. Birmingham.
- Entrenamiento de habilidades para la toma de perspectiva social. Chandler, 1973. U' Rochester.
- Intervención cognitivo conductual con jóvenes agresivos. Lochman, 1992. U. Duke.
- Terapia Multisistémica (TMS). Burduin, Mann, et. Al. 1995. U. Missouri, U. Carolina Norte, U. Médica Carolina Sur.

A continuación retomamos un cuadro presentado en el proyecto desaprendizaje de la violencia de Medellín, para mostrar las especificaciones de los estudios nombrados anteriormente y los resultados de cada uno.

Como puede observarse, los estudios descritos reflejan niveles de efectividad relativos y están enmarcados en una estrategia de trabajo sociocognitiva orientada a incidir sobre las habilidades sociales del sujeto para la resolución de conflictos. De otra parte, es clara la diferencia entre los resultados obtenidos con la terapia familiar multisistémica en comparación con la terapia individual, evidenciando que una intervención centrada en la interacción entre el individuo y su grupo familiar resulta más efectiva que



una intervención exclusivamente individual.

Conclusiones

Una vez realizado el proceso de revisión bibliográfica, se concluye que para la construcción de un modelo de intervención exitoso orientado a la disminución de prácticas violentas en jóvenes, es necesario tener en cuenta las siguientes observaciones:

- El modelo de interacción aborda diferentes ámbitos en los que se desarrolla el joven, con el fin de lograr un impacto real sobre la vida del sujeto. Para este modelo se considera pertinente desarrollar acciones a nivel individual, a nivel relacional con familias y pares y a nivel comunitario.
- A partir de lo anterior, la base para el modelo de interacción será el modelo ecológico. Los aportes de este modelo, que retoma elementos de una perspectiva epidemiológica estableciendo elementos que están asociados a la violencia, son muy valiosos a nivel descriptivo para identificar hacia dónde debe apuntar el proceso educativo. Sin embargo, para construir una explicación comprensiva del fenómeno de la violencia y para el diseño de las acciones educativas, se retomará un marco de referencia conceptual que explique la interacción entre las dimensiones propuestas por el modelo ecológico, que permita trascender una perspectiva descriptiva del riesgo individual para analizar el problema como un asunto humano y social asociado directamente al contexto en que se produce.
- Las estrategias de intervención deben incluir diversos escenarios de socialización en los



cuales el sujeto está inmerso, por lo cual debe trabajarse con la comunidad educativa y el barrio.

- Los textos revisados son bibliografía publicada sobre experiencias en Norteamérica, lo cual implica unas condiciones contextuales bastante diferentes a las del contexto colombiano pero que brindan información pertinente para el modelo.
- El modelo considera la experiencia y el desarrollo conceptual de las instituciones. Las experiencias validadas se apoyan conceptualmente en la psicología conductual cognoscitiva y de aprendizaje social, lo cual, al contrastarse con nuestra experiencia y con posición conceptual, evidencia diferencias conceptuales y refleja una apuesta diferente de intervención. Por tanto, el modelo considera la experiencia institucional y los avances en el trabajo para que sea viable y sostenible.
- El modelo está sustentado en un proceso de evaluación y validación riguroso pues la no evaluación de la efectividad de las intervenciones es una debilidad de la mayoría de las experiencias encontradas. Además, no se conocen intervenciones evaluadas y validadas desde propuestas conceptuales distintas a la perspectiva conductual, lo cual representa un reto interesante de este proyecto.
- A pesar de las limitaciones de tiempo, el modelo que se presenta ha demostrado su efectividad; sin embargo, se hace necesario pensar en el marco de las políticas públicas de juventud y seguridad, procesos de mayor alcance en el tiempo de sostenibilidad social y política.
- Debe considerarse que las acciones de este modelo proyecten un efecto sobre las políticas públicas en lo referente a la violencia juvenil desde procesos de concertación entre diversos actores comunitarios, consideran-

do además la articulación de este modelo a las demás acciones institucionales que se ejecutan en el Distrito de Paz y Convivencia No. 3.

Marco de referencia teórico - conceptual

ENFOQUES PARA EL ABORDAJE

En la búsqueda realizada para comprender el problema de intervención, encontramos una gran variedad de disciplinas que abordan el problema de la violencia tratando de encontrar explicaciones al fenómeno y posibles alternativas de intervención. Entre los conocimientos disciplinares referidos por la bibliografía se encuentran los estudios sociológicos, los culturales, los socio-jurídicos y los estudios psicoanalíticos³⁹ sobre el tema de la violencia juvenil. Cada uno establece un abordaje y una caracterización sobre el problema en cuestión. Según algunos trabajos que hacen un balance sobre los estudios en el campo de violencia, cada disciplina estructura su saber sobre la violencia diferenciadamente, como se retoma a continuación⁴⁰.

Los estudios sociológicos centran su mirada en aspectos relacionados con la estructura social, las relaciones de poder, la exclusión, la inequidad social, entre otros, para establecer cómo estos aspectos producen la violencia. Por su parte, los estudios culturales estudian los cambios en valores, costumbres y prácticas de crianza. El Derecho y las ciencias sociojurídicas estudian el orden social y las medidas para establecer el control social, siendo importante en esta perspectiva la idea de conflicto social. Por otra parte, los estudios psicoanalíticos centran su mirada en la re-

38. Capacitación del manejo de los padres (CMP).

39. FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ (2001), "Modelo de intervención para la mediación cognitiva y comportamental a jóvenes con comportamiento agresivo y jóvenes infractores". Proyecto Desaprendizaje de la Violencia. Contrato Alcaldía de Medellín-BID 1088/OC-CO.

40. Angarita, Pablo Emilio, Alzate, Mary Luz y Otros. (2000) En: "Modelo de intervención para la mediación cognitiva y comportamental a jóvenes con comportamiento agresivo y jóvenes infractores". Proyecto Desaprendizaje de la Violencia. Contrato Alcaldía de Medellín-BID 1088/OC-CO.



lación entre la cultura, la norma y la violencia, entendiendo que ésta es parte constitutiva del sujeto y que la cultura favorece el trámite de las pulsiones agresivas a través de mecanismos e instancias psíquicas que los sujetos introyectan en el proceso de socialización. Finalmente, se encuentran los estudios psicológicos se centran en un enfoque del aprendizaje social, los cuales son los que mayormente se han respaldado con investigación empírica que respalde sus resultados de intervención y permita establecer un juicio sobre su validez.

Todo lo anterior sugiere que los trabajos sobre violencia han tenido mayores desarrollos a nivel teórico, pero los campos disciplinares no han desarrollado suficientemente modelos de intervención sobre el problema y mucho menos estudios para evaluar los efectos de las intervenciones. Lo referido muestra que sólo los estudios psicológicos apoyados en el enfoque del aprendizaje social cuentan con análisis de validez, lo cual es una gran limitante, ya que la experiencia de las instituciones que ejecutan este proyecto y su enfoque conceptual distan de los modelos científicamente validados.

ELECCIÓN DE ENFOQUE: APRENDIZAJE VS. SIGNIFICACIÓN

Como se dijo anteriormente, la mayoría de los estudios revisados se realizan desde un enfoque cognitivo-comportamental, trabajando desde las ideas de modelamiento y aprendizaje social de Bandura. Igualmente, Las estrategias de intervención más generalizadas (Mangrulkar et al. 2001)⁴¹ (Howell, 1995)⁴² (Thornton, 2001)⁴³ interpretan estas dificultades desde el enfoque del



aprendizaje social propuesto por Bandura en los años 70 y 80, lo que conduce a intervenciones centradas en el entrenamiento de habilidades sociales, cognitivas y de control de emociones que responden a modelos donde el interviniente modela el comportamiento de las personas.

Se ha encontrado que esta perspectiva considera que el problema de la violencia tiene un fuerte componente de factores individuales, y que se trata de conductas aprendidas por el ser humano en el curso de su vida de acuerdo con las leyes del aprendizaje social (Bandura, 1986 en Thornton, 2001)⁴⁴. Si bien en las nuevas miradas conductual - cognoscitivas no se considera la primacía del ambiente sobre el aprendizaje sino que se plantea una perspectiva interaccionista en la que los esquemas mentales se transforman a partir de la "interacción del medio, las experiencias previas y el conocimiento adquirido por la persona"⁴⁵, se considera que este abordaje resta importancia a los procesos de significación de los

41. MANGRULKAR, L. et al (2001). Enfoque de Habilidades para un Desarrollo Saludable de Niños y Adolescentes. OPS – ASDI.
42. Howell, Op. Cit.
43. Thornton, Op. Cit.
44. THORNTON, T. (2001). Prácticas Óptimas para la Prevención de la Violencia Juvenil: libro de referencia para la acción comunitaria. CDC, Atlanta (USA).
45. FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ (2001), Op. Cit.



sujetos en un contexto social. Si bien esta perspectiva considera que el sujeto no es pasivo y hace interpretaciones, diferenciándose de los enfoques conductuales clásicos, esta mirada deja de lado al sujeto-agente que está en un contexto social y que puede ser proactivo en su transformación y cuya significación del entorno va más allá de procesos cognitivos individuales para considerar la violencia como un asunto social.

Esta discusión, que está en la base del nombre original de este proyecto (Desaprendizaje de la violencia), plantea la oposición de considerar la violencia como un proceso de aprendizaje cognitivo, cuya cambio se produce en los individuos y una perspectiva sociocultural, que contempla la prioridad de lo social sobre lo individual y que considera que la resignificación de la violencia no es un asunto individual sino colectivo.

Desde esta perspectiva, la significación de la relación con los otros hace referencia al modo en que el joven interpreta las acciones, las palabras y los gestos a partir de los significados construidos en su entorno social; de este modo, una "resignificación de la relación con los otros" supone un proceso que le permite al joven llegar a percatarse de sus interpretaciones de la realidad y modificarla, a partir de la verbalización de sus ideas y opiniones, la creación artística y narrativa, o la puesta en escena de sus conflictos internos. Se habla de resignificación porque son los sujetos quienes transforman sus propias concepciones al interactuar con otros puntos de vista, con otras formas de mirar la realidad, y puede transformarlas en la medida en que dichas concepciones son permeadas por nuevos significados o visiones del mundo construidas socialmente en la interacción.

El entorno social provee significados sobre las relaciones con otros y los sujetos hacen una negociación de significados a partir de sus propias vivencias y experiencias que arrojan una forma específica de interpretar la realidad. Así, el sujeto puede llegar a transformar su visión del mundo dándole a su experiencia social nuevos significados, a partir de relaciones con otros en las que se intercambien nuevas formas de ver el

mundo que puedan confrontar las propias, y es a esto a lo que le apunta la resignificación.

Elementos centrales del enfoque

Para lograr una explicación que trascienda la mirada individualista de la psicología tradicional frente al problema de la violencia juvenil y se pueda abordar el problema desde una perspectiva sociocultural, se asume para el desarrollo de este modelo el enfoque del interaccionismo simbólico. En este se intenta "explicar la conducta del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social en lugar de explicar la conducta organizada del grupo social en términos de los distintos individuos que pertenecen a él"⁴⁶. Es decir, no se trata de partir de la psicología del individuo para explicar la experiencia social sino considerar que de la sociedad surge la experiencia individual.

En esta perspectiva se le da un lugar importante a la interacción entre el organismo y el ambiente. Se considera que el individuo construye el significado de sus experiencias a partir de un repertorio de acciones mediante la imitación y posteriormente la experiencia se construirá a partir del acto social. El acto social, para el interaccionismo simbólico, es la unidad por excelencia de lo social, pues es el evento que desencadena la interacción social.

Otro aspecto fundamental en el interaccionismo simbólico es la importancia que otorga al lenguaje. Desde esta perspectiva el proceso de socialización está mediado por los gestos, que son el mecanismo básico del acto social en particular y del proceso social en general⁴⁷, los cuales son movimientos de un organismo que actúan como estímulo para las respuestas de otro. Estos gestos que solicitan respuestas del otro a su vez se vuelven estímulos para el reajuste. Estos Gestos adquieren un significado porque otros lo interpretan, porque se pueden oír, porque son vocales o se pueden ver e identificar.

En este enfoque la mente se genera a partir de la experiencia social y no existe antes de lo social. Está constituida por significados, pues hay

46. Teoría sociológica contemporánea. p.219.

47. Ibidem, pág. 223.



una relación del individuo con las situaciones sociales que son mediadas por un conjunto de símbolos. Es así como a través del lenguaje, que permite el razonamiento, la reflexión, tomar la actitud del otro, hablarse a sí mismo y tomarse como objeto, pueden construirse significados compartidos y símbolos. A partir de esto se puede construir un Self donde se organiza la experiencia social del sujeto.

Para el interaccionismo, el Self es una característica típicamente humana que permite que los seres humanos tengan conciencia de sí mismos. Su esencia es cognitiva e intelectual, aunque en este proyecto entenderemos también que su componente esencial es emocional, y se construye a partir de actuar como otro y luego asumir su posición del otro. Este Self se constituye a través de la interacción con el entorno social a partir de la cual cada individuo adopta los significados sociales organizados. Puede adquirir dos características: el Yo, que no es totalmente consciente, reacciona a las situaciones externas, está influido por el Mi y es una figura histórica; mientras el Mi, es el grupo de actitudes organizadas de los otros que uno mismo asume, influye sobre el Yo, pero no conoce las respuestas de éste por anticipado, es una figura actual y es producto de las experiencias. Esta instancia es llamada también el Otro Generalizado y representa la manera como el contexto social entra a hacer parte del pensamiento humano.

En conclusión, este enfoque considera que los individuos se constituyen en humanos en tanto pertenecen a una comunidad de la cual asumen, a través del lenguaje, los significados sociales, incorporando para sí la actitud de los miembros de la comunidad. Uno tiene que ser un miembro de la comunidad para tener un Self."⁴⁸

Conceptos: para comprender el problema

Para un abordaje de la problemática de la violencia juvenil es necesario partir de una conceptualización que permita diferenciar conceptos para comprender el problema.

En primera instancia se entenderá el término violencia tal como lo aborda la antropóloga Françoise Héritier (1996): "toda coacción de naturaleza física o psíquica susceptible de conllevar terror, el desplazamiento, la infelicidad o la muerte de un ser animado; todo acto de intrusión que tiene por efecto voluntario o involuntario la desposesión de otro, el perjuicio o la destrucción de objetos inanimados"⁴⁹. Dicha intrusión consiste en la trasgresión de unos límites frente al otro, en lo referente a su espacio personal o geográfico, de modo que ese otro no es concebido como un semejante. Así mismo, se reconoce como un fenómeno que se produce en los sujetos, se refleja en todos los ámbitos de desempeño relacional (familia, sociedad, Estado) y obedece a factores culturales, sociales y psicológicos.

En consecuencia, la violencia de los sujetos se manifiesta en actos que buscan "eliminar los obstáculos que se oponen al propio ejercicio del poder, mediante el control de la relación obtenido a través del uso de la fuerza"⁵⁰. De allí que el acto violento será entendido como una acción que implica el uso de la fuerza para causar un daño físico a otro. La violencia sería entonces "una forma extrema de la agresión, un intento premeditado de causar daño físico grave" (Berkowitz, 1996, p. 33)⁵¹; que se dé la agresión, pues esta última implica acciones en las que se «actúa hostilmente, ofendiendo verbal, gestual o físicamente a otros, sin causarles serios daños físicos, con el fin de obtener un beneficio"⁵².

48. Mead, G.H., *Espíritu, persona y sociedad*, Editorial Paidós, México, 1993. Ibid. Pág. 162. En: *La creación de jóvenes violentos*.

49. Héritier, F. "De la Violencia. Reflexiones para nutrir la reflexión". Texto introductorio al volumen colectivo *De la violence*, París, Odile Jacob, 1996. Este libro es la edición de las ponencias presentadas durante el seminario de Françoise Héritier en el Collège de France entre enero y marzo de 1995 y que agrupó a 10 autores. Traducción de A. Sampson. Pág. 4.

50. (Corsi, 1995, p. 23. En : Arroyo y Duque, Op. cit.

51. Arroyo y Duque (2001). Op. cit.

52. GARCÍA, C., MUÑOZ, A. & RAMIREZ, H. *El Proceso de Creación de Jóvenes Violentos en Cali.*, Universidad del Valle, 2002. García, C. *La creación de jóvenes violentos*.





conflicto es entendido como “una característica constitutiva de las relaciones humanas en la que se enfrentan posiciones, intereses y/o percepciones divergentes que puede tener diferentes formas de manejo, entre ellas la violencia”⁵⁵.

Nuestra explicación sobre la violencia juvenil: el proceso de violentización⁵⁶

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, el problema de la violencia juvenil no es atribuible a individuos enfermos que deben ser transformados independientemente del contexto en el que se desenvuelven. Sino que habría que entenderlo como un actor social “inscrito en un contexto articula-

do en un engranaje social”⁵⁷, que promueve procesos de significación que lo llevan a convertirse en un actor violento.

Al hablar de procesos de significación, se hace alusión necesariamente a procesos psicosociales que implican la interpretación de los acontecimientos, desde una perspectiva personal, construida a partir de la interacción con el otro. Por ello los procesos de socialización resultan fundamentales al momento de explicar el modo en que una persona llega a priorizar la violencia como alternativa válida para el manejo de sus conflictos.

El sociólogo norteamericano Lonnie Athens, ha señalado con el término “violentización”⁵⁸ un proceso que tienen lugar en contextos de socia-

De otra parte, debe diferenciarse el acto violento de la violencia delictiva, la cual implica “el ejercicio de la fuerza física, real o mediante amenaza, legalmente no permitida” (Weiner y Wolfgang, 1989)⁵³, en la cual se desarrollan acciones directas sobre la víctima que afectan su vida, su integridad física o su libertad. Además, “posee un elemento distintivo dominante de carácter emocional: la víctima es compelida mediante el ejercicio de la fuerza física, la intimidación por un arma o la agresión efectiva, experimentando fuertes sentimientos de temor e indefensión.”⁵⁴.

La violencia surge de la interacción humana en la medida en que el conflicto es inherente a ella, por ello resulta necesario señalar que el

53. Arroyo y Duque (2001). Op. cit.

54. Ibidem. pp. 275-276.

55. Cartilla Líderes Afectivos, FUNOF, Secretaría de Salud, 2002.

56. Se retoma el Trabajo de Grado “El proceso de creación de jóvenes violentos en Cali” (García, et al. 2002), como marco para la comprensión del comportamiento violento de los jóvenes.

57. GARCÍA, C., MUÑOZ, A. & RAMÍREZ, H. El Proceso de Creación de Jóvenes Violentos en Cali., Universidad del Valle, 2002.

58. Traducción del término “violentization” por “violentización”. “Violentization” es un término acuñado por Athens, resultante de la conjunción de las palabras “violent” (violento) con el término sociológico clásico “socialization” (socialización). Consiste en un proceso de socialización cargado de experiencias violentas, que tiene como resultado la creación de una persona violenta. Esta traducción es retomada del trabajo de grado “El Proceso de Creación de Jóvenes Violentos en Cali” (García et al, Universidad del Valle, 2001), a partir de los textos del Sociólogo Norteamericano Lonnie Athens.



lización primaria⁵⁹ y secundaria⁶⁰ del sujeto, en los cuales construye su identidad a partir de la vivencia de experiencias dolorosas⁶¹ que lo llevan posteriormente a interpretar una gran variedad de situaciones como amenazantes. Así, el sujeto construye una identidad, a partir de la elaboración de significados dentro de su experiencia social, que valida la violencia, en un contexto de sufrimiento en el cual un acto violento se convierte en el medio para descargar la frustración y el dolor propio, sin considerar el significado de ese acto y la relación que guarda con su historia de vida.

Este proceso se caracteriza por estar cargado de fuertes emociones y de situaciones displacenteras para el sujeto, que lo llevan a actuar violentamente. Se desarrolla en cuatro etapas sucesivas que, al culminarse, tendrán como resultado un cambio dramático en el individuo, que lo convierte en un sujeto con un Self (sí mismo, imagen de sí, conciencia de sí) violento.

1. Brutalización
 - Horrorificación
 - Entrenamiento
 - Subyugación
2. Beligerancia
3. Desempeño violento
4. Virulencia

La primera etapa denominada brutalización implica para el sujeto la vivencia de situaciones dolorosas por estar sometido, o ser testigo de tratos crueles que implican experiencias de subyugación, horrorificación y entrenamiento violento.

Las experiencias de subyugación incluyen acciones violentas de coerción (obligar a hacer algo) y retaliación (castigo por suceso pasado), llevadas a cabo por una figura de autoridad, que llevan al sujeto a sentirse sometido, humillado y doblegado por dicha figura, lo cual genera en el individuo la necesidad de hacer algo para evitar estas situaciones.

Este tipo de experiencias son comunes en familias que presentan modelos de autoridad "autocráticos"⁶², es decir, basados en el sometimiento a una figura de autoridad omnipotente que funda el orden y la ley desde su propio criterio, sin establecer una relación entre este orden y las normas existentes en el contexto social amplio. Este tipo de autoridad, ejercido desde el deseo de quien ostenta el poder, tiene como principio de funcionamiento el miedo, y por ello únicamente funciona hasta el momento en el cual el sujeto decide hacer algo frente a su subyugador.

Por otra parte, la experiencia de horrorificación hace referencia a situaciones en las cuales el sujeto es testigo de la violencia ejercida contra una

-
59. Los procesos de socialización primaria promueven y acompañan el desarrollo psico social de los individuos, convirtiéndolos en miembros de un grupo social concreto, a partir de su ubicación material al interior de un mundo objetivo de relaciones interpersonales, que le lleva a apropiarse de aquellos significados que definen la realidad como objetiva y conocerse a sí mismo como real. Así, la familia, como institución social que acoge en primera instancia al individuo recién nacido y le conecta inicialmente con la sociedad (Alberdi, 1999), presenta rasgos de la cultura en que se encuentra integrada, y que se manifiestan particularmente en los modos que emplea, de manera específica, en la educación ofrecida a sus miembros.
 60. Los contextos de socialización secundaria son aquellos relacionados directamente con la ubicación de los sujetos en ciertos roles dentro de distintos contextos de interacción (elementos determinantes para la construcción de la identidad de los sujetos). En estos contextos se ubican la escuela, el barrio, la ciudad, en cuanto son espacios de formación de identidades culturales al operar como mediadores de lenguajes, impulsores de valores, saberes y formas de ver el mundo, interiorizándose en la organización psíquica del sujeto, a fin de generar procesos de regulación social. Así, estos contextos se convierten en escenarios de evocaciones de la memoria cultural, de las prácticas actuales, y de proyecciones al futuro.
 61. Existen dificultades que abonan terreno para la expresión de comportamientos agresivos y de violencia en los jóvenes. Por ejemplo aquellos jóvenes que no cuentan en el curso de su desarrollo con un soporte afectivo y relacional suficiente que les permita organizar sus experiencias, dejándolos en el vacío afectivo y sin la posibilidad de insertarse en la matriz cultural que da sentido a la experiencia (Villalobos, 2001) (Cyrulnik, 1999). Cyrulnik, ha mostrado cómo niños que en su temprana infancia han tenido serias carencias afectivas que no les brindan un soporte para la construcción de sentido de sí, realizan actos de agresión contra las personas y el mundo que se les acerca con alguna propuesta de relación humana.
 62. Tomado de: García et al, opus cit. quien cita a Tenorio, M. C., "Modelos de Autoridad", conferencia dictada para las redes de Promoción del Buen trato de Cali, 1998.



persona significativa para él, lo cual le genera sentimientos de impotencia y humillación. Esta experiencia alerta sobre una característica particular del proceso de violentización, ya que no sólo por ser víctima, sino también por ser testigo de violencia ejercida contra otros, un sujeto puede iniciar el camino en la construcción de un Self violento.

Una última experiencia en la primera etapa del proceso de violentización es el entrenamiento violento, que consiste en “una experiencia que está implícita en diversos eventos sociales - juegos, consejos de los adultos, historias contadas por personas significativas para el individuo - cuya meta es promover la conducta violenta. Este entrenamiento es ejecutado por uno o más entrenadores que forman parte del grupo primario del sujeto y que creen que tienen el derecho y la obligación de enseñarle cómo debe comportarse en una situación conflictiva”⁶³.

El entrenamiento violento es una experiencia que permite al individuo interpretar las acciones de otros sujetos como amenazantes, y validar las acciones violentas. Este tipo de entrenamiento puede ejemplificarse en las interacciones cotidianas de las comunidades, que validan el comportamiento violento como un elemento constitutivo de la identidad masculina.

Así mismo, el entrenamiento violento tiene lugar en familias que se caracterizan por un “modelo de autoridad de “supervivencia” (autoridad en entredicho), que se caracteriza por el empleo de insultos y amenazas de abandono como me-



dio para hacer cumplir los mandatos de la figura de autoridad⁶⁴. El objetivo de este ejercicio de la autoridad es “endurecer” al niño para que “no se deje de nadie”.

Este entrenamiento puede ser llevado a cabo por diferentes personas de la comunidad, no sólo por un individuo en particular (que actúa como entrenador), sino también en grupos que son un referente para el individuo en la medida en que lo acogen y le permiten encontrar posibles soluciones a sus experiencias de subyugación⁶⁵.

En medio de la etapa de brutalización llega un momento en el cual el sujeto se pregunta “¿por qué me pasa esto a mí y no he hecho nada para detenerlo?”; es así como pasa a la etapa de beligerancia, cuando llega a ser reflexivo respecto a su pasado y experimenta una desidealización de las relaciones entre las personas. Esto deja una huella en el pensamiento del sujeto en entrenamiento, puesto que decide tomar partido y organizar sus relaciones con los demás en torno a la violencia, esto es, permanecer a la defensiva y responder violentamente a las provocaciones”⁶⁶. La etapa de beligerancia se caracteriza entonces por lo que Athens denomina una “resolución violenta mitigada” que implica la disposición del sujeto a actuar violentamente en la próxima situación de subyugación a la que se vea sometido.

La resolución del individuo a actuar violentamente implica un cambio grande en la organización de su Self, es decir, la imagen o la concepción de sí que el sujeto ha tenido hasta el momento de la brutalización, se ve cuestionada y claramente rechazada en la medida en que esta

63. García et al, 2002. Pág. 85

64. Tenorio, M. C. (1998), Op. cit.

65. García et al, 2002. Pág. 86-87.

66. García et al, 2002. Pag. 92-93.



“forma de ser e interpretar el mundo” no lo ha librado de la situación de subyugación. La disposición a actuar violentamente en la próxima ocasión de subyugación implica entonces un primer paso en la construcción de un nuevo Self que responda a las demandas de las situaciones violentas que ocurren en el entorno.

El siguiente paso en la organización de un nuevo Self será una prueba para estas nuevas interpretaciones de la realidad; de este modo, el sujeto pasa de la resolución (disposición a actuar violentamente) a la acción violenta propiamente dicha, y se sitúa en la fase de desempeño violento.

Esta nueva fase es fundamental para el Self que se pone a prueba, pues tras pasar por un primer momento de resquebrajamiento y desorganización, y un segundo momento de construcción de un Self provisional, este último va a probar su eficiencia en alguna situación de subyugación. El resultado de la acción violenta que el sujeto lleve a cabo durante la etapa de desempeño violento será entonces decisivo para la consolidación de este nuevo Self.

Si el resultado de la acción violenta es la finalización de la subyugación, y el sujeto vive victorias sucesivas frente a los agresores, entonces este nuevo Self será consolidado; por el contrario, si el nuevo Self no le permite al sujeto liberarse de las situaciones de subyugación (subyugando a un agresor), entonces el Self provisional será desechado y, tras otro momento de resquebrajamiento, vendrá la selección de un nuevo Self provisional, con las sucesivas pruebas, hasta hallar una forma de interpretar el mundo que le permita trazarse planes de acción que le eviten las experiencias de subyugación.

Finalmente, tras la organización y la victoria en una prueba crucial de este nuevo Self violento,



to, en la medida en que es a través de la violencia (subyugación de un agresor) que el sujeto se libra de la tortuosa situación anterior, el nuevo Self pasará a la etapa de consolidación, en la cual es fundamental el reconocimiento del entorno a esa victoria obtenida a través de la acción violenta.

Si el sujeto observa que las personas a su alrededor le temen, respetan, o en últimas ya no consideran muy factible la posibilidad de subyugarlo, entonces este nuevo Self violento será asumido como una forma adecuada de interpretar la realidad, en la medida que lo libra de experiencias similares a las que le causaron sentimientos de impotencia y humillación en el pasado.

Así, el individuo decide empezar a interpretar todas las situaciones que ocurren a su alrededor con este nuevo filtro, con este Self violento, y responder a ellas con planes de acción que implican el uso de la violencia contra otros cuando se siente amenazado o en peligro de ser agredido. En este momento se puede decir que el sujeto ha llegado a la última fase del proceso de violentización, la virulencia, en la cual responde violentamente a la menor provocación.

La fase de virulencia, que implica un Self violento consolidado, conlleva la necesidad de establecer nuevas relaciones sociales, en la medida en que el sujeto ya no se siente cómodo en los grupos a los que pertenecía anteriormente. Así, nuevas formas de interpretar el mundo, implican nuevas necesidades relacionales que incluyan la aceptación y valoración del uso de la violencia. Esta es la fase final del cambio o reconstrucción del Self, la segregación, cuando el sujeto se vincula a nuevos grupos en los que encuentra el reconocimiento necesario para acabar de consolidar su nuevo Self.



Cabe anotar, en palabras de García et al (2002) que:

“El cambio dramático en el “Self” abre un nuevo capítulo en la vida de las personas. No hay garantía de que después de la fragmentación del “Self”, se va a desarrollar otro “Self” unificado que lo reemplace. Athens propone que el cambio dramático del “Self” no es un evento aislado en la vida de las personas sino que usualmente éste ocurre muchas veces en sus vidas. El proceso general de cambio ocurriría de manera similar en jóvenes, viejos, mujeres y hombres, pero la forma en que la crisis sea vivida y el tipo de prueba de experiencia por la que se pase, determinarán las variaciones del proceso”⁶⁷.

Si este cambio puede ocurrir en cualquier momento en la vida de un individuo, el proceso de violentización, como un proceso de cambio dramático del Self de un sujeto, puede ocurrir en cualquier momento, sin embargo se sugiere el inicio en la infancia, y la culminación durante la etapa de adolescencia.

Como se dijo anteriormente, el sujeto debe recorrer cada una de las fases del proceso de violentización para llegar a la construcción de su Self violento (brutalización, beligerancia, desempeño violento y virulencia), y aunque pasar por una fase no garantiza la culminación del proceso (en tanto que la prueba del nuevo Self puede fallar), únicamente tras finalizar este recorrido por cada fase se puede decir que existe un nuevo actor violento.

Finalmente, se debe anotar que el proceso puede ocurrir en varios años en muy poco tiempo, pero siempre recorriendo cada una de las fases mencionadas anteriormente.

DIMENSIONES DE INTERVENCIÓN

DIMENSIÓN INDIVIDUAL

Construcción del Self

En primera instancia, la construcción de un Self violento se da a través del proceso de violentización. Así, hay una estrecha relación en-

tre la imagen de sí mismo y el desempeño violento, pues según la manera como el sujeto interpreta sus propias acciones, de esa manera actúa. La imagen de sí mismo debe entenderse como “el modo en que el joven se ha percibido a sí mismo, el significado que ha atribuido a la forma en que los otros lo han visto a lo largo de su vida, y las alusiones a sus proyecciones futuras”⁶⁸.

Esta imagen de sí mismo está relacionada con los cambios que sufre el Self en el proceso de violentización. Así, una de las tareas de la intervención con jóvenes violentos será incidir positivamente para propiciar la consolidación de un Self no violento. Para ello será importante identificar los momentos de la vida de los jóvenes en que se produjo o se está dando un cambio dramático en el Self para buscar nuevas significaciones de los eventos que lo desencadenan.

Para Athens en su artículo “Dramatic Self Change”⁶⁹, el cambio dramático del “Self” es una experiencia social en la cual se lleva a cabo una reorientación psicológica, en la que se desarrolla una nueva escala de valores y diferentes criterios de juicio. Se trata de un proceso doloroso que implica el franqueamiento de barreras y la redefinición de sí. Este proceso, pasa por varias fases:

Fragmentación: en que la persona percibe un resquebrajamiento de su propio sí mismo.

Provisional: lucha desesperadamente tratando de juntar su sí mismo juntando el primero que este dividió. Si esto no es suficiente pueden someterse (el Self provisional) al test de la experiencia durante el estadio de praxis.

Praxis. En este su nuevo sí mismo unificado puede resistir la prueba y la persona puede pacientemente aguardar la repercusión social que tiene y así se llega al estadio de consolidación.

Consolidación. La persona siente alivio porque ahora ya sabe cómo actuar, pero no sabe si desea o no ser la nueva persona que es.

Segregación social. La persona empieza a gravitar invariablemente hacia grupos en los que pueden expresar su nuevo Self unificado y sentirse confortados.

67. García et al. 2002. Pág. 112

68. El proceso de creación de jóvenes violentos.

69. Athens, L. (1995), Op. cit. Pág. 571.

70. En: El proceso de creación de jóvenes violentos.



En consecuencia y siguiendo a Athens⁷⁰, podría hacerse una correlación entre interpretaciones o significados que surgen en los sujetos de sus experiencias frente a la imagen que tienen de sí mismos, lo cual permite analizar las condiciones en las que un sujeto puede llegar a actuar violentamente.

Los individuos que tienen una imagen no violenta de sí mismos, para llegar a ejecutar una acción violenta, deben hacer una interpretación físicamente defensiva; esto quiere decir que sólo reaccionan violentamente ante una situación que ellos significan como peligrosa para su integridad física o la de un ser querido⁷¹.

Si el individuo tiene una imagen incipientemente violenta de sí mismo, puede llegar a cometer una acción violenta promovida por interpretaciones físicamente defensivas, o por actitudes de la víctima que significan una ofensa para el actor violento, porque considera que ésta es mala⁷² o busca frustrar⁷³ su plan de acción, de forma tal que debe responder violentamente a esta provocación.

Aquel que tiene imagen de sí mismo violenta comete actos criminales cuando hace cualquier tipo de interpretación – físicamente defensiva, frustrativa, maléfica y frustrativa maléfica. Asimismo, aquel que tiene imagen violenta de sí y realiza las interpretaciones anteriormente mencionadas, puede provocar interpretaciones en otros individuos que los lleven a convertirse en actores violentos.

Reconocimiento del otro

Por otra parte, se ha encontrado que lo que permite a un sujeto cometer un acto violento está directamente relacionado con el reconocimiento que se hace del otro como semejante. El tenien-



te coronel Dave Grossman, en su libro *On Killing*, revisa los aspectos que permiten a un soldado matar o herir a otro en el frente de batalla, recogiendo testimonios de veteranos de guerra y retomando estudios realizados durante diferentes conflictos armados. A través del análisis de estos estudios demuestra que, para quienes van al frente de batalla, matar o herir a otro tiene consecuencias irreversibles, que se evidencian en el deterioro de su salud mental, dado que parece existir una resistencia en el ser humano a matar a otro. Por medio de los datos recogidos en sus entrevistas a veteranos de guerra, Grossman afirma que matar a alguien es mucho más simple cuando no se le toma como un “alguien”⁷⁴.

Las armas de fuego de largo alcance han permitido vencer la dificultad de matar a un otro de la misma especie, porque gracias a elementos

71. Ibidem. Pags. 39-40.

72. Esta interpretación es denominada por Athens: Interpretación maléfica. Athens, L. (1997), Op. Cit.

73. A esto denomina Athens: Interpretación frustrativa. Ibid.

74. En cuanto al acto de matar y la distancia física, Grossman dice: “... observadores históricos entienden la distinción cualitativa entre morir en un bombardeo y morir en un campo de concentración. Las muertes en el bombardeo son amortiguadas por el factor de la distancia. Ella – la distancia - representa un acto impersonal de guerra en el cual muertes específicas son no intencionadas y casi accidentales. (“Daños Colaterales” es un eufemismo militar para tal matanza de civiles mientras bombardean blancos militares)... Entonces, ¿cuál es la diferencia? En últimas, la diferencia es distancia”. Grossman, D. (1996), Op. cit. Pág. 106.



tales como los radares, la imagen de ese otro desaparece; y como bien dice Grossman “Desde la distancia, usted no ve a nadie como un amigo”⁷⁵. La víctima a lo lejos no se ve como una persona, y el victimario no piensa en ella como tal; de allí que no se presenten en éste sentimientos de arrepentimiento o culpa, es más, parece que el soldado no es consciente de su responsabilidad en la producción de la masacre.⁷⁶

Esta dificultad para asumir al otro como un semejante es consecuencia de un fenómeno de distanciamiento total de la víctima, lo cual da cuenta de la posibilidad de concebir a la víctima como un otro diferente, que es generalmente inferior. Este distanciamiento incluye factores como la distancia física, la distancia cultural⁷⁷ y la distancia social, la cual involucra una división estratificada de la sociedad que hace a unos menos que otros. Aspecto importante, en especial hablando de guerras civiles, lo constituye la distancia moral de la víctima, que permite al asesino considerarse superior moralmente y tomar acciones vengativas o de vigilancia; la víctima se concibe como culpable de algún acto que merece ser castigado. Por último, encontramos la distancia mecánica de la víctima que se logra a través de aparatos como radares, o imágenes térmicas, que niegan para el asesino la humanidad de su víctima⁷⁸. Para Grossman, la distancia total de la víctima es ante todo un asunto de desconocimiento de la misma; un desconocimiento que en el caso de la violencia privada, permite investir a la víctima de características negativas, que acarrear la transferencia de sentimientos de odio y/o des-

precio hacia ella, por parte del actor violento.

En esta medida el sujeto, a partir de un proceso de socialización violenta, puede llegar a desconocer la condición del otro – víctima – como un igual, cuando establece conversaciones consigo mismo que le permiten validar la acción violenta, puesto que la manera en que el sujeto significa al otro define la forma en que se relaciona con él y el lugar que él mismo se da en esa relación. Por ello la muerte de un “otro” que no es concebido como sujeto de derechos, puede convertirse en un dato anecdótico que refuerza el comportamiento violento.

Este proceso de negación de la existencia del otro debe entenderse enmarcado en un proceso de construcción del Self, haciendo referencia a la manera en que el sujeto construye su consciencia de sí en referencia a los elementos que le ofrece la cultura y la sociedad a la cual pertenece. Se dice que la organización social del sujeto se elabora desde referentes éticos de supervivencia y conservación de la vida (Colmenares, 2002)⁷⁹ que le permiten a la persona en desarrollo construir una consciencia de sí en el marco de su cultura. La identidad se constituye en referencia a tres ordenes vitales que interactúan de manera compleja (Villalobos, 2001)⁸⁰: “Uno en donde todos los seres humanos nos parecemos, que está en relación a los procesos generales del desarrollo que hacen que un individuo acceda a su condición de ser humano (...); un segundo orden donde solo nos parecemos a algunos, correspondiente a las especificidades culturales valorizadas por cada grupo humano, de las que cada in-

75. Grossman, D. (1996), Op. Cit. Pág. 97.

76. La creación de jóvenes violentos. Pág. 26-27.

77. La distancia cultural involucra diferencias raciales y étnicas que permiten a quien mata deshumanizar la víctima. Es como un cobertor que funciona con mucha efectividad cuando se trata de posibilitar el acto de matar. Su particularidad es que en la mayoría de los casos se apoya en un modo de designar a la víctima, que menosprecia o ignora su naturaleza humana – en Vietnam se apoyó por el conteo, el enemigo se reconocía como un número.

78. Grossman cita a Richard Holmes, quien en su libro *Acts of war: the behavior of men in battle* señala que: “El desarrollo de nuevos sistemas de armas habilitan al soldado, aún en el campo de batalla, para disparar más armas letales, con mayor precisión a mayores distancias: su enemigo se convierte progresivamente, en una figura anónima, encerrada por una mira, brillando en una imagen térmica, u oculta en una armadura blindada”. Grossman, D. (1996), Op. Cit. Pág. 169.

79. Colmenares, M.E. Principios Jurídicos de la Protección en Colombia Vistos desde los Valores Psicológicos del Hecho Resiliente. En: Cyrulnik et al. *La Resiliencia: Desvictimizar la Víctima*. Rafué. Cali – Colombia, 2002.

80. Villalobos, M.E. *La Organización Social del Sujeto desde la Psicología*. En: Rojas, C. (comp.) *Simposio Internacional Jóvenes en Conflicto y alternativas de Futuro*. (memorias). Corporación Juan Bosco, Alcaldía de Santiago de Cali. Cali – Colombia, 2001.



dividuo se va apropiando en el curso de su desarrollo (...); finalmente un orden en el cual no nos parecemos a ningún otro, hace referencia a las particularidades de cada individuo y que hacen que cada persona se sienta única”.

Estos diferentes niveles de conciencia de sí mismo en relación con el otro permitirá promover nuevos significados que favorezcan el establecimiento de relaciones no violentas.

Desarrollo de competencias personales

Es claro que el actor violento tiene la posibilidad de tomar decisiones sobre el curso de su acción – llevarla a cabo o detenerla -, y elaborar interpretaciones de la situación, lo cual si bien es voluntario, no necesariamente se logra por razones conscientes del sujeto, pues estas interpretaciones y decisiones se soportan sobre las significaciones que el actor violento atribuye a sus experiencias, las cuales están determinadas por la interiorización de las actitudes de todas y cada una de las personas que han sido significativas en su vida.

Athens encuentra que en la medida en que un actor violento fija un plan consciente de acción que puede restringir dependiendo del juicio que elabore, puede tomar decisiones respecto al curso de la acción, y por tanto, las acciones violentas que ejecute serán de índole volitiva. Así, el joven puede declinar un plan de acción violento – reaccionar de forma no violenta ante una situación - por diversas razones: porque considera que podría fallar en su ataque, porque se



indica a sí mismo que la víctima ha modificado sus gestos y no necesita llevar a cabo su plan de acción, porque teme una posible sanción legal, porque juzga que su acción violenta podría dañar seriamente una relación social importante, o porque su acción violenta sería un irrespeto a otra persona significativa para él, que estaría en desacuerdo con la comisión de dicho acto.

Esto muestra que una posible vía para incidir sobre la posibilidad de la ejecución de actos violentos está en desarrollar competencias en el sujeto para que éste considere las diferentes alternativas por las que puede optar, además de la vía violenta. Esto estaría en relación estrecha con la posibilidad de ubicarse a

si mismo como objeto de reflexión dado que, según Mead, el

“Self” es además autoconsciente y autocrítico⁸¹.

Estas competencias del sujeto para anticiparse, establecer consecuencias, ubicarse como objeto de reflexión de si mismo están en relación con lo que Athens llama soliloquización. Este autor explica que cuando hablamos con nosotros mismos⁸² conversamos con un interlocutor, un “otro” presente en todas nuestras experiencias sociales⁸³. Estos “otros” se han formado en una experiencia social significativa para el sujeto, y son llamados “otros fantasma”. El “otro fantasma”, como dice W. James “es el uno y el mu-

81. El proceso de creación de jóvenes violentos.

82. Athens utiliza el término “soliquizing” para referirse a las conversaciones que establece el individuo consigo mismo. Hemos traducido este término como “soliloquización” o “soliloquizar”.

83. Athens, L., “The Self as a soliloquy”, En: *Sociological Quarterly*, 35 (3): 521-32, 1994.

84. Citado por Athens en su artículo “The Self as a Soliloquy” (1994). Pág. 525.





plo en el marco de la pertenencia a grupos de trabajo. Por ello, transformar al actor violento implica un trabajo con los escenarios relacionales en que se construyen los vínculos: la familia y los grupos de pares.

La familia se concibe como una institución trasmisora de significados, de lugares y de vínculos; un grupo cultural que ofrece las condiciones del sentido de la vida, es allí donde se le da lugar al sentido profundo de un orden vital⁸⁵. No obstante, la familia contemporánea no es ya una institución inmutable y estática, sino una red relacional, un encuentro intersubjetivo, que produce un sistema único de relación entre sus miembros, ya que no es la consanguinidad lo que instituye un grupo que cohabita,

como familia, sino los vínculos que puedan establecerse entre sus miembros.

Sin embargo, uno de factores más importantes en el proceso de violentización por el que pasan los jóvenes, consiste en que éstos sean testigo del uso de la fuerza y la violencia contra miembros de su grupo primario; esto en cuanto no sólo tienen que vérsela con una situación de guerra generalizada, sino también con una problemática generalizada de violencia intrafamiliar. Las experiencias de violencia y maltrato que viven los jóvenes en el ámbito familiar, hallan continuidad en otros contextos sociales por fuera de éste.

Tras haber pasado por una experiencia de brutalización, el joven busca un grupo que le permita situarse en un lugar diferente al de víctima, y lo halla en los parches, las bandas y las pandillas. Allí este proceso, en el que en un principio el joven participa en carácter de víctima o espectador de episodios de violencia, es continuado y promovido por un grupo de pares en el que encuentra nuevos significados para esa violencia, que al ser ejercida le permite reconocerse en un lugar de poder; el poder que antes tenían sus victimarios ahora es suyo, gracias a la utilización

chos”⁸⁴; es una entidad singular, en la medida en que hablamos con uno a la vez, y múltiple, en cuanto está constituida por muchos miembros de la comunidad. Cada miembro de la “comunidad fantasma” suministra a nuestros soliloquios un sentido particular, y se constituye como comunidad por ser un conglomerado de compañías individuales.

Athens supone que hay niveles superficiales y profundos en la soliloquización – conversación consigo mismo –, y que los miembros de la “comunidad fantasma” estarían en el nivel profundo, debajo de nuestro nivel de entendimiento o conciencia.

Dimensión relacional

El ejercicio de la violencia corresponde fundamentalmente a un problema relacional; esto es, que hace referencia a la organización social del sujeto: cómo se sitúa frente al otro, cómo lo concibe, cómo lo significa (amenazante, perturbador, diferente, objeto; etc.). Desde una intervención social es posible incidir significativamente sobre este tipo de problemas relacionales a través de la construcción de relaciones significativas o vínculos que permitan un acercamiento al otro en cuanto semejante y diferente, por ejem-

85. Villalobos, M.E. “La Organización Social del Sujeto desde la Psicología” Tomado de: Memorias Simposio Internacional Jóvenes en Conflicto y alternativas de Futuro. Cali, julio 2001.



de la fuerza sobre otros. De este modo el joven se excluye de las normas establecidas por el Estado, y encuentra en el grupo una red de apoyo social promotora de la violencia, lugar en el cual también debe trabajarse.

Es claro pues que los jóvenes pueden ver el origen del comportamiento violento en el ámbito familiar, y va abarcando progresivamente otras relaciones interpersonales que éste establece, hasta privilegiar el recurso a la violencia como modo de relacionarse con su entorno social. Pero también es factible que el joven restrinja la acción violenta pues la asociación entre la situación o la persona a quien se enfrenta y la importancia de la relación con miembros de su grupo primario; en tanto relaciones significativas, son las que pueden brindar al joven la posibilidad de detener sus acciones violentas.

Es claro que el acto violento se genera a partir de una intersubjetividad que plantea un intercambio de significados que permiten la humanización de los individuos, y sólo es sostenida por un vínculo, que provee una relación privilegiada con el otro⁸⁶. Dicho vínculo significativo es aquel que se teje en la cotidianidad compartida, en el ejercicio de las responsabilidades educativas por parte de los adultos, en los intercambios afectivos, pues son estos elementos los que generan solidaridades y pertenencias. De este modo el establecimiento de vínculos posibilita el nacimiento del sujeto al mundo social.

Por tanto, es en la transformación de las creencias que sustentan prácticas violentas en la familia así como en el fortalecimiento de los vínculos significativos entre miembros de la familia y entre el grupo de pares que está la posibilidad de aportar para el cambio del actor violento.

Dimensión comunitaria

Por otra parte, y en un sentido amplio, se entiende la comunidad como un conjunto de rela-

ciones objetivas relacionadas con su componente geográfico o de localización, de las cuales se derivan condiciones materiales e institucionales que son comunes a un sector determinado de población, y las que a su vez se articulan con un conjunto de relaciones subjetivas referidas a su componente humano e ideológico, y a los procesos de interacción de sus miembros entre sí y de éstos con su medio ambiente. Por ello la comunidad no es solamente el espacio que se observa “objetivamente”, sino también la percepción y la conciencia que quienes lo habitan tienen sobre él y las relaciones que con él y dentro de él establecen.

Dos grandes elementos confluyen así en el concepto de comunidad:

- 1.** Como espacio geográfico, infraestructural e institucional - en este sentido el lenguaje común identifica la comunidad con las personas que conforman un barrio o localidad o una entidad u organización.
- 2.** Como el sentido de pertenencia a esa localidad o entidad y las relaciones que en ella o con ella se generan; es decir, la forma en que las personas “viven” la comunidad y se acercan o se insertan en ella, sus valores, sus intereses y sus experiencias.

Así están presentes en la dinámica interna de la comunidad:

- Sus condiciones materiales (infraestructura, vías, servicios, vivienda, recursos...) y las necesidades que de éstas se derivan.
- Sus habitantes (hombres y mujeres: niños, jóvenes, adultos y ancianos que en ella residen) con sus características, sus intereses y condiciones individuales y sociales.
- Sus organizaciones e instituciones (grupos de carácter formal e informal gestados en ella) con sus diferentes grados de consolidación y desarrollo.
- Los denominados agentes externos (personas, grupos, instituciones u organizaciones presen-

86. En palabras de Savater: “Nadie llega a convertirse en humano si está solo: nos hacemos humanos los unos a los otros. Nuestra humanidad nos la han “contagiado”: es una enfermedad moral que nunca antes hubiéramos desarrollado si no fuera por la proximidad de nuestros semejantes! Nos la pasaron boca a boca, por la palabra, pero antes aún por la mirada: cuando todavía estamos muy lejos de saber leer, ya leemos nuestra humanidad en los ojos de nuestros padres o de quienes en su lugar nos prestan atención. Es una mirada que contiene amor, preocupación, reproche o burla: es decir, significados. Y que nos saca de nuestra insignificancia natural para hacernos humanamente significativos” Savater, F. Las preguntas de la Vida. Planeta Colombiana Editorial, Santa Fé de Bogotá, 1999.





diálogo, los procesos de discriminación sexual que privilegian al hombre y discriminan a la mujer, o el consenso, allí en fin, se inician los procesos de “uniformidad social” o de respeto a la diversidad. Es en esta interacción entre los diferentes actores sociales que se validan las prácticas de violencia a partir de creencias establecidas socialmente.

De la misma forma, las escuelas son lugares privilegiados para la expansión de la complejidad social. La reforma del sistema educativo durante los años 90 del siglo XX supuso el acceso y la permanencia en el medio educativo de todos los ciudadanos menores de 16 años, un hecho histórico que ha convertido la escuela un lugar donde se vive la contradicción entre la ilusión y el malestar, dado que las instituciones educativas están abiertas a la sociedad, pero no consiguen encauzar los estilos de vida de los jóvenes hacia unos aprendizajes motivadores y duraderos. Un tercio de los estudiantes que acogen estas escuelas se muestra incapaz de adaptarse a las normas y valores difundidos por el sistema escolar⁸⁷. Su fracaso educativo se convierte en una responsabilidad social de alcance hasta hoy incierto.

La importancia de la consistencia entre los contextos escolares, familiares y comunitarios radica en la posibilidad de brindar una continuidad a los individuos para que éstos realicen el proceso de construcción e interiorización de conocimientos, conductas, normas, actitudes y valores de un medio a otro. Para ello es necesario tener en cuenta los diferentes niveles en los que se presenta la violencia: la práctica, los significados y el discurso. Se considera que si el modelo de intervención logra afectar estos tres niveles en la población participante del proceso, a través de la implementación de estrategias concretas en cada uno de los ámbitos de socialización, se afectarán las distintas formas de manifestación de la violencia, fomentando los cambios requeridos.

tes permanente u ocasionalmente en ese territorio que interactúan con la población y/o con sus organizaciones).

- Sus procesos (comunicación, coordinación, cooperación, subordinación, cohesión, conflicto...) y los efectos que ejercen sobre sus miembros.
- Su historia (su presente, su pasado, su porvenir) y con ella sus valores, su cultura, sus creencias.
- Su normatividad y juridicidad, y con ella su inserción en la dinámica socio-institucional, socio-política y socio-económica del país.

Dentro de los contextos de socialización secundaria en el que crecen y se desarrollan también, de manera decisiva, los nuevos miembros de la sociedad, se encuentran los contextos barriales y escolares. En los contextos barriales las creencias que se perpetúan y validan socialmente tienen una alta relación con la estructuración de una cultura reproductora de prácticas violentas, pues allí se reproducen las conductas autoritarias o participativas, allí se generan las tendencias a la exclusión del otro o al entendimiento de la diversidad, allí se inicia la práctica de resolver las diferencias por la imposición o por el

87. A este dato hay que ponerle una referencia.



Marco pedagógico

APUESTA POR LA RESIGNIFICACIÓN SOCIAL

Para la intervención debe partirse de que todos los sujetos tienen una propia representación del mundo cargada de creencias, ideales y normas que definen la manera como cada individuo significa la realidad y determinan el comportamiento social de éste. Por ello se considera que el acto violento es consecuencia de un proceso de construcción de significados a partir de las interacciones entre la dimensión individual, familiar y social.

Así, el cambio se producirá en un contexto educativo que promueve una negociación de representaciones del mundo entre varios actores sociales, a partir de la cual el joven puede llegar a valorar nuevas formas de representarse la realidad, que permiten un cambio en su comportamiento social. Por tanto, esta perspectiva propone la importancia de una intervención que apunte a un proceso de resignificación social de las experiencias, que permita reducir las prácticas violentas.

Se privilegia un proceso educativo⁸⁸ que se apoye en relaciones horizontales que permitan la elicitación de representaciones y puntos de vista, los cuales son discutidos en un verdadero intercambio de significados. En este proceso cada actor social puede aportar en el cambio de las representaciones pues el problema de la violencia no se transformará solamente con la intervención sobre el joven; para ello la condición fundamental es el reconocimiento del otro como interlocutor válido que tiene un saber sobre sí mismo y sobre su entorno. Sin embargo, el educador se concibe como un referente del proceso que



da pautas para analizar lo que aparece en el intercambio. Este referente debe permitir un análisis de los actos, favoreciendo representaciones orientadas a la sana convivencia.

Se le apuesta a la resignificación de las experiencias, puesto que si es a partir de las vivencias que el joven ha llegado a privilegiar la violencia como el modo de relacionarse frente a ciertas situaciones, también el exponerse a nuevas vivencias y la discusión sobre las mismas, pueden permitir una movilización interna del sujeto, que posteriormente de lugar a la reorganización de esas experiencias, significándolas de un modo diferente a aquel que en algún momento lo llevó a optar por las prácticas violentas. Este proceso no se da por la acumulación de nueva información o por la transmisión de conocimientos. Lo que cambia no es la información si no la resignificación de experiencias en una interacción de subjetividades y la negociación de significados a partir de vínculos significativos.

Se considera que el cambio no se da por fuera de los vínculos afectivos pues es allí donde la

88. Educar: como “educhere” o “sacar de adentro”. Se concibe como un proceso en el que, según Bruner (1988) se “crea o constituye el conocimiento o la “realidad””. Este proceso implica la creación de culturas por cuanto se están negociando, construyendo y reorganizando, continuamente, significados, visiones del mundo o “realidades posibles”. No se busca pues únicamente, como ya dijimos, la adquisición de conocimientos, sino un trabajo grupal que permita construir nuevas versiones del mundo.



palabra tiene sentido para el sujeto. Se considera entonces que el motor del cambio está en el vínculo, el cual se construye a partir de los pilares bosconianos⁸⁹ del sistema preventivo de educar en la calle, los cuales plantean la importancia de un acercamiento afectivo y respetuoso al joven, la valoración de sus capacidades y hacer crecer desde adentro.

En el material didáctico que encontrarán en próximos capítulos, se profundiza sobre la propuesta pedagógica que desarrolla el Modelo, a partir de Educar en la Calle.

ESPECIFICIDADES DEL MODELO DE INTERVENCIÓN

Se presentan a continuación aspectos particulares que componen y delimitan los alcances del modelo de intervención con jóvenes para la disminución de sus prácticas de violencia. En este sentido corresponden a aspectos metodológicos que orientan la intervención aclarando qué se pretende lograr, delimitando la población sujeto de intervención, cómo se ha organizado el modelo en dimensiones diferenciadas, los contextos donde se va a intervenir y las fases en su implementación.

Objetivo.

Con el presente modelo se busca disminuir comportamientos violentos de los jóvenes, presentes en la vida cotidiana de algunos sectores focalizados del Distrito de Paz No. 3 de Cali.

Dado el tiempo de intervención propuesto para el desarrollo del modelo, y la complejidad del fenómeno de la violencia juvenil, es necesario considerar que cuando se busca una disminución de las prácticas violentas por parte de los jóvenes, no se está obviando una realidad que promueve y soporta este tipo de acciones, ni un sujeto que está en libertad de elegir su estilo de vida; sin embargo, se pretende que la elección que haga este sujeto, involucre posibilidades que tal vez no habría considerado en otro momento de su historia.

Característica central del modelo

Por ser un modelo de intervención que pretende abordar varias dimensiones, se considera que su característica esencial es que comprende el problema y su abordaje desde una perspectiva psicosocial que se centra en la interacción entre la dimensión individual, relacional y comunitaria para comprender y transformar la violencia. Esta mirada incluye la participación de la mirada psicológica, en tanto hace un aporte a la transformación de los jóvenes desde una perspectiva terapéutica; propone la participación de un referente pedagógico desde la perspectiva de Educar en la Calle, en la cual la naturaleza del vínculo del educador y su cercanía a los contextos le permite generar movilizaciones en tanto se constituye en una persona significativa para el joven; y considera una perspectiva sociocultural como el marco desde el cual se comprende la violencia, lo cual supera una perspectiva individualista del fenómeno.

Por tanto, el modelo tiene un componente terapéutico, otro pedagógico y otro social, en el cual no sólo se compromete la necesidad de hacer lecturas del contexto social en que ocurren los fenómenos sino la necesidad de acceder a procesos de concertación con los diferentes actores sociales para comprender y construir respuestas a la situación de los jóvenes. En este sentido, el modelo de intervención debe ser sensible a las características étnicas, culturales y de género de las poblaciones con las que se trabajará, pues estas características incidirán en los resultados de su implementación.

Nivel de Interacción del Modelo

Según las demandas realizadas para la ejecución del presente proyecto, en cuanto que debe buscar “revertir comportamientos violentos”, ello exige que el modelo esté dirigido como mínimo a la población que ha tenido un contacto temprano con la violencia. Kazdin (1994) señala que “la prevención concierne al trabajo con niños o jóvenes que aún no han presentado comportamientos agresivos (prevención primaria), o que presentan signos tempranos de este tipo de comportamientos (prevención secundaria).”⁹⁰ Si

89. Educar en la calle.

90. Opus cit. Pág. 375



bien las estrategias de prevención primaria resultan supremamente efectivas cuando se realiza un trabajo con grandes grupos, y sus logros han sido evaluados como duraderos, la prevención secundaria⁹¹, es decir, aquella que se realiza buscando impedir el desarrollo de la agresión y la violencia en niños que ya han demostrado formas tempranas de comportamiento agresivo, o que viven en contextos en los cuales este comportamiento es fuertemente promovido, pueden ser también efectivas siempre y cuando busquen el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas que promuevan la convivencia. En este sentido, los jóvenes que tienen una conducta virulenta no podrán ser parte de un nivel de intervención individual, pues ya han llegado a un nivel de problemática que implicaría una intervención a nivel terciario.

Como se mencionó anteriormente, cuando un joven ha llegado a establecer la violencia como modo privilegiado de relación, a lo que Athens se refiere con el término “Virulencia”⁹², el proceso de rehabilitación, desaprendizaje o resignificación de esta opción de vida resulta en extremo dispendioso por lo cual, para estos casos, se privilegian intervenciones de corte clínico terapéutico. De allí que se recomienda, en lugar de esperar hasta que el joven asuma cotidianamente prácticas violentas⁹³, la realización de intervenciones con población infantil, en contextos escolares o con familias; este tipo de iniciativas han tenido resultados a corto y a largo plazo.

Adicionalmente será necesario considerar en este modelo que no todos los tipos de programas son efectivos para todo tipo de infractores. Garrett (1985) citado por Berkowitz (1996), revisó 111 estudios de delincuencia adolescente efec-

tuados entre 1960 y 1983 y encontró que los jóvenes acusados de delitos contra las personas (sobre todo de delitos violentos) eran algo más tendientes a beneficiarse de las intervenciones psicológicas que aquellos delincuentes acusados de cometer delitos contra la propiedad⁹⁴.

Además, debe tenerse en cuenta que el proceso de violentización suele culminar, en el caso de los jóvenes con quienes trabajamos, antes de los 15 años⁹⁵; puede decirse que tan temprana culminación de dicho proceso, se apoya en las políticas estatales que cobijan y protegen al menor infractor, quien por ser en alguna medida exonerado de su responsabilidad frente a la ley, goza de penas más benignas. Esta es una particularidad de nuestro contexto, que favorece el proceso de violentización en nuestro país, en cuanto promueve la proclividad de menores de edad hacia la realización de acciones violentas al margen de la ley.

Perfil del joven

Se trabajará con jóvenes, entre los 13 y los 17 años, que no presenten un comportamiento “virulento”, en contextos barriales y escolares, que sean remitidos por alguna organización y decidan vincularse voluntariamente al proceso educativo. Igualmente se trabajará con jóvenes que tienen medida de libertad asistida, los cuales serán remitidos por los juzgados de menores de la ciudad, y cuya participación es obligatoria.

ÁMBITOS DE INTERACCIÓN

El modelo para la reducción de prácticas de violencia entre los jóvenes aborda tres dimensiones o ejes que en la práctica organizan la in-

91. Guerra et al, 1994. Opus cit.

92. Con este término el autor hace referencia a la última fase del proceso de “violentización”, en la cual la persona “amplía el rango de situaciones interpretables como violentas y, por consiguiente, se convierte en alguien capaz de trazar planes de acción para herir seriamente a otras personas”, y por ello actúa defensivamente de un modo violento en la mayoría de las ocasiones. Tomado del trabajo de grado “El proceso de creación de jóvenes violentos en Cali” (opus cit.).

93. Por violencia cotidiana se entiende aquella que se ejerce en el diario vivir de los jóvenes como personas y actores sociales en sus contextos de vida (familia, escuela, relaciones con pares, grupos de pertenencia) y no a aquella que podría ubicarse en el rango de acciones vinculadas a hechos delictivos individuales o grupos de delincuencia organizada que ha sido denominada por la OJJDP (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention) de Estados Unidos como violencia criminal (Howell, 1995).

94. Arroyo y Duque, (2001), Op. cit.

95. El proceso de creación de jóvenes violentos.



tervención, pero que en la realidad interactúan de manera compleja, siendo imposible diferenciar hasta dónde llega la una o finaliza la otra. Por ésto se ha elegido denominarlas como dimensiones, es decir aspectos distintos –más no independientes- que estructuran una realidad como las prácticas de violencia ejercidas por los jóvenes en sus vidas cotidianas. De acuerdo con el análisis que a continuación se presenta, cada una de las dimensiones está estructurada por una serie de variables o componentes que permiten explicar cómo cada dimensión aporta al establecimiento de dinámicas de violencia entre los jóvenes. Estas variables son susceptibles de ser afectadas desde intervenciones de carácter pedagógico, psicológico y social, aportando al replanteamiento de sus prácticas por parte de los sujetos de intervención.

Ámbito Individual

Variables:

- Construcción de sí mismo
- Reconocimiento del otro
- Autorregulación

Construcción de sí mismo

Pensar en la “construcción de sí mismo” implica de entrada diversas ideas; para empezar se debe considerar que el término “sí mismo” se está utilizando como sinónimo de “Self”, concepto utilizado por Mead para señalar la posibilidad que tiene el hombre, a diferencia de los animales, de hacerse consciente de sí mismo. Di-



cho “Self” tiene dos características: es proceso y es objeto al mismo tiempo; esto quiere decir que el “sí mismo”, o “conciencia de sí” del ser humano, cuenta con un componente histórico y otro reflexivo. Histórico por cuanto tiene una permanencia en el tiempo; salvo patologías psicológicas serias, una persona conserva una memoria de sí que le permite identificarse como el mismo sujeto a través del tiempo y a pesar de los cambios físicos, psicológicos o de cualquier tipo, que ocurren en el transcurso de su vida; el componente reflexivo hace referencia a la capacidad que tiene el ser humano de reconocerse a sí mismo como un “yo”, diferente a otros, lo cual sólo tiene lugar gracias a la posibilidad de “asumir el papel de otro” para establecer conversaciones consigo mismo que le permitan hacerse consciente de su existencia.

Por otra parte, sugerir que el “sí mismo” se construye, implica necesariamente que no es algo innato. Mead señala que esa característica típicamente humana que es el “Self” tiene lugar gracias a la interacción social, condición imprescindible para su surgimiento. Es decir, únicamente en procesos relacionales que implican la interacción con otros – semejantes –, se da lugar a la integración del ser humano en el universo simbólico (a través del lenguaje en todas sus formas) de la cultura, que le permite reconocerse como parte de dicho sistema social, asumiendo



un lugar desde el cual mirarse a sí mismo reflejando su individualidad. Se entiende entonces que sólo puede existir el “yo”, gracias a que antes hubo unos “otros” que estaban allí reconociendo al individuo como un “otro” diferente de “ellos”.

Esta construcción social del “Self” tiene lugar cuando el individuo interioriza las visiones del mundo que tienen aquellos “otros” con los que se relaciona; así, en el contexto social de cada individuo circulan saberes, valores, prácticas y costumbres que encierran significados sociales, esto es el legado cultural, el universo simbólico en el cual se mueve el sujeto, humanizándolo cuando éste lo asume para sí; de allí que sea un “sujeto”, en el sentido de estar “sujeta-do” a ciertos significados que le proveen un lugar frente a los otros, una visión del mundo, una base para juzgar a otros, a sí mismo, y criterios a partir de los cuales tomar decisiones.

Según Mead, la interiorización de esas visiones del mundo que constituyen ciertos contenidos culturales (entre ellos las normas) conforman una instancia denominada “otro generalizado”. El concepto de “otro generalizado” implica a su vez la posición de todos y cada uno de los miembros significativos del contexto social del joven – “otros” –, asumidos como un todo – generalizado – que “está constituido por significados sociales organizados, adoptados por un grupo de individuos o una comunidad a partir de su interacción con el medio, que se vuelven parte de cada individuo”⁹⁶. Es por esto por lo que Mead señala que es en la forma del “Otro generaliza-



do” que la sociedad puede ejercer control sobre los individuos que la conforman, al proveer los lineamientos básicos (normas, valores, etc) que, al ser asumidos por el sujeto, entran a determinar sus decisiones y, en esta medida, sus actos son organizados y validados por ese sistema de significados que ha sido interiorizado.

No obstante, el proceso de interiorización de significados sociales en la instancia denominada por Mead “otro generalizado” no puede concebirse como un proceso mecánico de adquisición de información pertinente para interpretar el mundo, ni mucho menos puede pretenderse que el establecimiento de conversaciones consigo mismo – soliloquios – (fenómeno que caracteriza la existencia de un Self)

sea un proceso totalmente consciente. La interiorización de significados implica necesariamente procesos de abstracción de la realidad que privilegian la apropiación de ciertos significados, que organizan la información recibida de un modo particular para cada sujeto, y que le permiten interpretar de cierto modo las actitudes de cada uno de los miembros de su comunidad hacia él. Así mismo, estas interpretaciones del mundo que llegan a establecerse a través de procesos de interlocución del individuo con su “otro generalizado”, no son procesos conscientes para el sujeto todo el tiempo; por esta razón el sociólogo Lonnie Athens utilizó el término “comunidades fantaseada”⁹⁷, el cual “surge a partir de una reconceptualización del término “otro generalizado” que Athens retoma de Mead, para explicar la actitud

96. García, C. et al. El Proceso de Creación de Jóvenes Violentos, Universidad del Valle, 2001.

97. A pesar de que la traducción literal del término “phantom community” sería “Comunidad fantasma”, se ha decidido traducirlo como “comunidad fantaseada”, en la medida en que se refiere a un grupo de “otros” que el individuo ha interiorizado, pero que no corresponden totalmente a los sujetos reales que se hallan en el contexto de dicho individuo, puesto que al ser interiorizados pasan por el tamiz de su subjetividad.





ter de proceso se encuentra en permanente transformación en la medida en que las personas constantemente están incluyendo nuevas visiones del mundo en su “comunidad fantaseada”, a partir del establecimiento de nuevas relaciones significativas con individuos de diversos contextos.

Reconocimiento del otro

“La experiencia social es el escultor desconocido de nuestros otros fantasmas, o nosotros”. Acorde con John Dewey (1929, p.230), citado por Athens, “la experiencia social surge de la interacción especial que tiene lugar entre los seres humanos y el ambiente, del cual hacen parte otros seres humanos, durante todo el proceso de su vida...” Las experiencias significativas “...tienen un impacto duradero sobre la vida de la gente y se recuerdan por semanas, meses y años después de haber pasado por ellas. Las experiencias sociales significativas dejan una marca permanente sobre la gente a pesar de sus deseos”⁹⁹.

Un “otro fantasma” es un interlocutor, un “otro” presente en todas las experiencias sociales¹⁰⁰, al cual se dirige el sujeto cuando habla consigo mismo¹⁰¹.

“El “otro fantasma”, como dice W. James “es el uno y el muchos”¹⁰²; es una entidad singular, en la medida en que hablamos con uno a la vez, y múltiple, en cuanto está constituida por muchos miembros de la comunidad. Cada miembro de la “comunidad fantasma” suministra a nuestros soliloquios un sentido particular, y se constituye como comunidad por ser un conglomerado de compañías individuales”¹⁰³.

Las visiones del mundo que son interiorizadas en la instancia llamada por Athens “comunidades fantaseadas” no son necesariamente co-

que asumimos en nuestros soliloquios. Athens justifica este cambio argumentando que el concepto de Mead se refiere a conversaciones conscientes con nosotros mismos, lo cual lleva a pensar que las acciones humanas se limitan a una conformidad con la opinión que del individuo tienen los otros. El concepto de “comunidades fantasma”, en cambio, tiene en cuenta la individualidad del ser humano, puesto que considera el papel del individuo en la internalización de la experiencia social, en tanto significativa.”⁹⁸

Entonces el “Self” se construye en la relación con el otro, a partir de interacciones simbólicas que permiten la interiorización de diversas visiones del mundo, en un todo llamado “comunidades fantaseadas”. Se advierte además que el sujeto interioriza las visiones del mundo de aquellos “otros” con quienes establece relaciones significativas a lo largo de su historia, por ello el “Self” no es estático, dado su carac-

98. Ibid, pág.59.

99. Tomado de: Athens, L. The Self as a soliloquy. En: Sociological Quarterly, vol. 35 (3): 521-32, Seton University, 1994. Pág. 530.

100. Athens, L., “The Self as a soliloquy”, En: Sociological Quarterly, 35 (3): 521-32, 1994.

101. Athens utiliza el término “soliquizing” para referirse a las conversaciones que establece el individuo consigo mismo. Hemos traducido este término como “soliloquización” o “soliloquizar”.

102. Citado por Athens en su artículo “The Self as a Soliloquy” (1994). Pág. 525.

103. García, C. et al, 2002. Opus cit.



herentes unas con otras; si bien se establecen como una unidad, puesto que algunas de estas visiones se privilegian sobre otras en ocasiones particulares, cada una de ellas provee al individuo ciertos significados que pueden ser contradictorios. Es por esto por lo que se señala que el individuo, como actor social, cuenta con diferentes opciones frente a una situación dada, en la medida en que las diferentes versiones que entran en juego al momento de tomar una decisión, le permiten observar un panorama más o menos amplio de posibilidades de acción.

No obstante, en la medida en que un sujeto interioriza visiones del mundo muy similares entre sí, que son efectivas a la hora de tomar decisiones juzgadas como acertadas, esa “comunidad fantaseada” se hace cada vez más estrecha y rígida, y las posibilidades de acción se restringen cada vez más.

Estos señalamientos son pertinentes cuando se plantea el reconocimiento del otro, en el sentido de considerarlo como un igual en derechos y deberes, puesto que sólo a partir de la interiorización de diversas formas de entender el mundo, el sujeto tendrá la posibilidad de situarse desde lugares diferentes y, en esta medida, logrará una mirada más incluyente de sí mismo con relación a otros. En otras palabras: el “Self” del sujeto sólo puede construirse en la relación con los otros porque esos otros le brindan diferentes miradas de sí mismo que le devuelven su individualidad; pero a su vez, cuando el sujeto logra asumir estos diferentes puntos de vista (asumir el lugar del otro), puede intentar entender el modo en que ese otro significa el mundo y las relaciones, para así tomar decisiones y llevar a cabo acciones a partir de lo que se espera de ese otro.

Si la “comunidad fantaseada” cuenta con un conjunto de “otros fantasma” que proveen un repertorio de significados interiorizados por el sujeto a partir de las relaciones que establece en su contexto social, estos significados no pueden ser otros que los promovidos por ese contexto social, de modo que si un individuo se mueve en un contexto excluyente va a asumirse a sí mismo, y a concebir a los otros, desde ese lugar de

exclusión que promueven los miembros de su “comunidad fantaseada”.

Puesto que existen procesos sociales que implican estratificación, exclusión, desconocimiento del otro y valoración de conductas violentas o agresivas, los significados que el sujeto interioriza estarán cargados por este tipo de prácticas, lo que genera una distancia psicológica cada vez mayor entre los diversos actores sociales. De este modo, las diferencias individuales serán juzgadas y significadas desde miradas que se restringen a ciertas versiones del mundo promotoras de actos perjudiciales para el individuo y sus semejantes. Es por esto por lo que, entre más amplio sea el espectro de visiones del mundo (recordemos que sólo pueden asumirse a partir de relaciones significativas con otros) con el que cuenta el individuo en su “comunidad fantaseada”, mayor será el abanico de posibilidades de acción con el que cuenta a la hora de manejar una situación dada.

Autorregulación

Dice Mead respecto al papel del “otro generalizado” en las acciones del individuo:

“Es en la forma del otro generalizado que los procesos sociales influyen en la conducta de los individuos involucrados en ellos y que los llevan a cabo, es decir, que es en esa forma que la comunidad ejerce su control sobre el comportamiento de sus miembros individuales; porque de esa manera el proceso o comunidad social entra, como factor determinante, en el pensamiento del individuo”¹⁰⁴.

Cuando se menciona el término “autorregulación” se hace referencia a la posibilidad que tiene el individuo de efectuar juicios de valor y, en esta medida, elegir planes de acción, a partir de recursos internos que ha construido en el transcurso de su vida. De este modo se puede sugerir que es sólo en la medida en que unos contenidos sociales, promovidos por el contexto en el que se desenvuelve, han sido interiorizados por el sujeto, éste tendrá la posibilidad de actuar de un modo determinado frente a ciertas situaciones. Así, el sujeto privilegia ciertos valores, creencias y normas que le permiten tomar

104. Mead, G.H., *Espíritu, persona y sociedad*, Editorial Paidós, México, 1993. Pág. 185.



decisiones sobre su modo de actuar, y dependen de esas construcciones sociales provistas por su comunidad e interiorizadas por él.

La autorregulación entonces tiene lugar cuando un sujeto que ha interiorizado un conjunto de significados, organizados en la instancia denominada por Mead “otro generalizado”, se toma a sí mismo como objeto de reflexión y, en el ejercicio de juzgar sus acciones y las situaciones en las que se ve involucrado, encuentra opciones originadas en significados que incluyen formas de concebir el mundo desde un “deber ser” particular al grupo humano en el cual se desenvuelve dicho sujeto.

Así, la posibilidad de autorregulación de un sujeto está dada por las visiones del mundo que hagan parte de su “otro generalizado”, o más bien, “comunidad fantaseada” las cuales en el proceso de construcción social a partir del cual se genera su Self han dado lugar a procesos de introspección¹⁰⁵, aplazamiento¹⁰⁶, anticipación¹⁰⁷, y coordinación de puntos de vista¹⁰⁸, que organizan, transforman y resignifican los saberes del sujeto, llegando a promover ciertas acciones y restringir otras, aludiendo a los criterios establecidos de antemano en una comunidad dada e interiorizados por el sujeto. Todo ello partiendo de los significados que se tramitan en las interacciones con los “otros” presentes en cada contexto.

Ámbito relacional

Contexto de Socialización Primaria

Variables:

- Validación de prácticas violentas
- Vínculos significativos

Validación de prácticas violentas:

Es en los contextos de socialización primaria en donde los individuos construyen sus primeras y más fundamentales significaciones acerca del mundo, las relaciones y ellos mismos. Por supuesto, estas significaciones se modifican a través de la historia en la medida en que se establecen nuevas relaciones con grupos secundarios; pero los grupos primarios, entre los que se encuentra claramente señalada la familia, constituyen los ámbitos relacionales en los que los sujetos establecen las primeras interacciones que les permitirán interiorizar diferentes posiciones que caracterizan los miembros de sus “comunidades fantaseadas”.

De este modo, los valores, creencias, normas y sentidos que circulan en los contextos de socialización primaria como saberes compartidos, serán el contenido de las primeras conversaciones consigo mismo que el sujeto pueda establecer para la construcción de su “Self”. Es por esto por lo que la existencia de prácticas violentas o de abandono al interior de la familia, provee un universo simbólico en el que se mueven todas las relaciones que se establecen en dicho contexto familiar, permitiendo una interiorización que finalmente brindará, a cada uno de los participantes en dicha relación, la posibilidad de elegir entre un repertorio de comportamientos validados en la práctica y el discurso.

Así, las vivencias de violencia o maltrato conllevan al establecimiento de relaciones que permiten la organización de una “comunidad fantaseada” que promueve acciones violentas, en la medida en que las conversaciones o reflexiones personales del sujeto consigo mismo le llevarán a privilegiar aquellas actitudes provistas por cier-

105. Introspección: como el ejercicio de tomarse como objeto de reflexión para evaluar su propio comportamiento desde referentes éticos y normativos en relación con las regulaciones sociales, su historia y sus proyecciones a futuro.

106. Aplazamiento: tiene que ver con diferir en el tiempo la satisfacción de necesidades inmediatas, deseos o impulsos de acuerdo con las condiciones reales de realización y las consecuencias que esto conlleva. Diferir la realización del deseo a través de la espera, conlleva ganancias secundarias como mayor satisfacción duradera a cambio de satisfacciones inmediatas que conducen a sentimientos de vacío y frustración.

107. Anticipación: entendida como la posibilidad de realizar un ejercicio mental de prever las consecuencias que sus actos tienen en la realidad antes de ejecutarlos. Exige un ejercicio de abstracción para tener en cuenta las posibles consecuencias de sus actos en el otro o para sí mismo.

108. Coordinación de puntos de vista: consiste en poder tener en cuenta al otro en la relación con sus necesidades, intereses y demandas con el fin de ponerse en su lugar para comprender la manera en que ve el mundo. Ésto exige del sujeto considerarlo como un igual, un semejante y atribuir sentido a sus acciones.



tos miembros de esa “comunidad fantaseada” que brindan una visión del entorno y las relaciones interpersonales como peligrosas o amenazantes, y en esta medida, susceptibles de ser manejadas por medio de la violencia.

Vínculos significativos:

Como se dijo anteriormente, la validación de prácticas violentas tiene lugar en los contextos de socialización primaria, puesto que allí se tejen las primeras formas de relación con el entorno, que determinarán los comportamientos del individuo a partir de la interiorización de las actitudes de ciertos miembros de este contexto en su “comunidad fantaseada”.

No obstante, la única posibilidad de interiorizar la actitud de algún individuo dentro de esta “comunidad fantaseada” está dada por las características de la relación que con él se ha establecido; por ello es necesario que exista un vínculo significativo entre los individuos, para que éstos puedan llegar a convertirse en miembros de esa “comunidad fantaseada”. Es decir, sólo a través del establecimiento de un tipo de relación particular, que tenga un sentido positivo o negativo, el individuo puede llegar a establecer referentes que se ponen en juego al brindar criterios precisos para la toma de decisiones y la elaboración de planes de acción.

Sin embargo estos referentes no son estáticos, cambian en la medida en que las actitudes de los miembros del contexto de socialización del individuo lleguen a transformarse. De allí que se le apueste a una resignificación de los vínculos al interior de la familia, ya que en esta medida las actitudes de los miembros de la “comunidad fantaseada” de un individuo, sea este adulto, joven o niño, tendrán la posibilidad de ser renovadas.

Contextos de Socialización Secundaria: el barrio y la escuela como escenarios que validan prácticas violentas

Variables:

- Validación de prácticas violentas
- Relaciones significativas

Se ha dicho que el contexto en el que se desenvuelve un actor social determinará el tipo de

comportamientos que este privilegia, en la medida en que cada escenario relacional implica unas condiciones particulares que promueven una serie de valores, creencias y normas. De este modo, dichas condiciones: sociales, económicas, culturales y políticas, presentes en contextos comunitarios, guardan una relación directa con la validación de prácticas violentas dentro y fuera del hogar. Un ejemplo de ello lo constituye la existencia de normas que conllevan a la violencia al interior de la familia, al validar el castigo físico excesivo y otras formas de maltrato entre sus miembros, lo cual es apoyado en los contextos comunitarios por una actitud que valida la violencia como forma de resolver los conflictos, basándose en el argumento de la supervivencia.

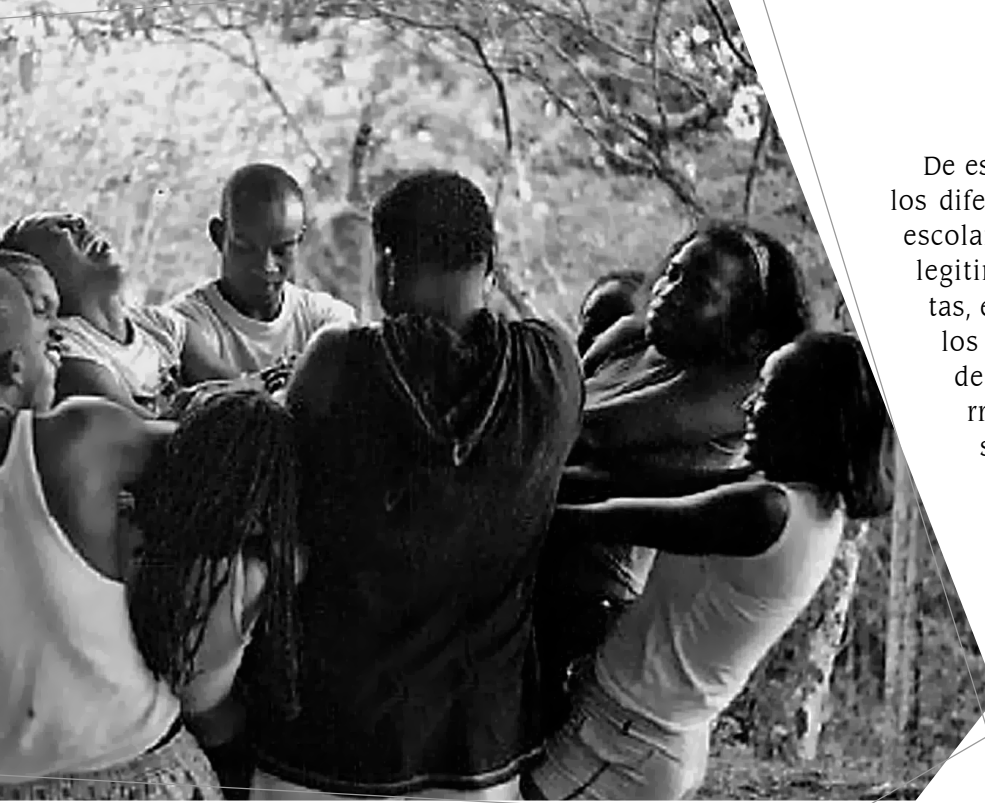
Puesto que las “comunidades fantaseadas” se conforman gracias a la interacción del individuo con otros actores sociales, lo que le permite interiorizar las actitudes de diferentes miembros de la comunidad en la que se desenvuelve, el comportamiento del sujeto estará fuertemente influenciado por los significados que haya construido en su experiencia social. De esta forma, lo más probable es que un individuo se conduzca según las actitudes comunes a la comunidad, puesto que su proceso de socialización ha estado determinado por los valores, creencias y normas de ese contexto particular.

Es en contextos caracterizados por la aceptación cultural de la violencia como forma de relación, la erosión de normas sociales y los bajos niveles de cohesión y regulación social, donde las personas, grupos de pares y organizaciones significativas que constituyen un referente para el sujeto joven, y en esta medida son interiorizados como miembros de sus “comunidades fantaseadas”, promueven y legitiman las prácticas violentas, el uso de sustancias psicoactivas, y el comportamiento antisocial.

Se establece así un círculo que afecta las dinámicas relacionales comunitarias, en tanto se crea un clima de inseguridad, impotencia y zozobra que caracteriza formas de relación entre los habitantes, y debilita procesos de participación y organización.

Desde este punto de vista en los contextos de socialización secundaria el modelo se centrará en la posibilidad de (1) validar formas de rela-





ción no violenta; y (2) fortalecer relaciones significativas para el joven con sus grupos de pares, comunidades educativas y agentes comunitarios en contextos barriales.

Validación de formas de relación no violentas

Puesto que la validación de prácticas violentas está caracterizada por una forma de relación particular de los individuos en un contexto determinado, lo cual permite la conformación de “comunidades fantaseadas” que promueven prácticas violentas entre los individuos que componen dicho contexto, se puede considerar que el establecimiento de formas de relación no violenta podría llegar a desestabilizar esas “comunidades fantaseadas” añadiendo nuevas interpretaciones de la realidad.

Se reconoce que en una comunidad coexisten valores, creencias y normas que promueven prácticas de violencia y de convivencia armónica, por ello los actores sociales interiorizan diferentes puntos de vista, que pueden ser divergentes, a partir de los cuales establecen relaciones. Así, en la promoción de interacciones que den lugar a actos no violentos, se posibilitará el reconocimiento y la reflexión sobre valores, creencias y normas que permiten o no la convivencia armónica.

De este modo, se promoverá la reflexión con los diferentes actores sociales en los ámbitos escolar y barrial, respecto a la aceptación y legitimación de formas de relación violentas, especialmente aquellas relacionadas con los estereotipos de género, las necesidades de supervivencia, las formas de corrección y modelos de autoridad, y la resolución violenta de conflictos.

A partir de dicho proceso de reflexión se genera la visualización de otras formas de relación social y cultural que promueven la convivencia, la resolución pacífica de los conflictos, la construcción de nuevos modelos de autoridad y formas de regulación social, donde se asume al joven como un sujeto de derechos y deberes, corresponsable y capaz de asumirse como un actor social e histórico y proactivo.

Fortalecimiento de relaciones significativas para el joven en sus contextos barriales y escolares.

Cada uno de los miembros de la “comunidad fantaseada” de un sujeto ha sido interiorizado gracias a procesos de interacción a través de los cuales se ha convertido en significativo para dicho sujeto; en esta medida, puede decirse que cada uno de los miembros de la “comunidad fantaseada” de un sujeto ha sido partícipe de una relación significativa con éste, de modo tal que se ha generado un vínculo (positivo o negativo) que lo sitúa como un referente a partir del cual puede mirarse a sí mismo.

Teniendo en cuenta que existen al interior de los contextos barriales y escolares personas significativas para los jóvenes, que constituyen referentes positivos de superación, honestidad, laboriosidad, entre otros valores, se puede considerar que el tipo de relación - cercana o lejana - entre los jóvenes y estos referentes, puede marcar la diferencia en cuanto a la posibilidad de legitimar prácticas alternativas a la violencia.

Asimismo, algunas experiencias y trabajos de organizaciones comunitarias e instituciones que vienen desarrollando una intervención responsable, concienzuda, respetuosa de la participación



y organización comunitaria, han demostrado que los modos de relación con los habitantes de estos contextos pueden alcanzar resultados significativos en la promoción de prácticas de convivencia.

De esta manera, es importante fortalecer vínculos significativos entre personas, grupos de pares y organizaciones, que contribuyan a establecer relaciones que puedan llegar a afectar positivamente las percepciones y actitudes de los jóvenes hacia sus propios contextos de referencia.

Se propone entonces la identificación de personas, grupos de pares, agentes comunitarios, agentes educativos y organizaciones de base que hayan construido relaciones significativas con los jóvenes participantes, con el ánimo de explorar la calidad del vínculo establecido con el joven y fortalecerlo, en la perspectiva de brindar a aquellos miembros de su “comunidad fantaseada” un lugar privilegiado que a su vez renueve el sentido de esos vínculos, en la medida en que se conciben como un apoyo social, en su proceso de resignificación de opciones de vida alternativas a las prácticas violentas.

Objetivos

Objetivo General: potenciar la validación de nuevas formas de relación no violenta en los contextos barriales y escolares de intervención.

Objetivos específicos

- Propiciar el análisis de las necesidades y los problemas comunes del contexto comunitario a nivel barrial y escolar, especialmente el problema de la violencia juvenil.
- Promover la formulación de estrategias colectivas para asumir y resolver la problemática de violencia juvenil, desde una perspectiva de corresponsabilidad social.
- Promover el establecimiento de redes sociales de apoyo para la promoción de prácticas de convivencia juvenil.

CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN

El modelo se desarrollará en tres contextos distintos de intervención:

Contexto de libertad asistida

La población del programa de Libertad Asistida es sujeto de intervención del modelo por cuanto presenta factores de riesgo asociados a prácticas de violencia y agresión que son susceptibles de abordaje desde la propuesta, en particular dificultades en la autorregulación de sus impulsos que los han conducido a infracciones de la ley como lesiones personales, hurtos y demás.

Jóvenes en contextos comunitarios

Esta población juvenil que ejerce prácticas de violencia cotidiana de carácter no homicida ni delinencial es sujeto de intervención por cuanto participa en la construcción de dinámicas de violencia al interior de sus familias, con sus pares y otros miembros de la comunidad. El abordaje en estos contextos se diferencia del que se puede hacer en contextos de libertad asistida, donde los grupos están ya constituidos y se encuentran bajo medida judicial, o en contextos escolares, donde los jóvenes tienen una vinculación institucional que los convoca. En los contextos barriales o comunitarios se emplea la metodología de Educar en la Calle, elaborada por la Corporación Juan Bosco, donde el acercamiento y el trabajo pedagógico se desarrolla desde los espacios de los jóvenes, llegando hasta ellos para convocarlos y vincularlos a procesos educativos.

Contextos escolares

Se abordarán colegios públicos y privados del Distrito de Paz No.3 en los que se hayan detectado demandas explícitas para la intervención en prevención de violencia juvenil. Según datos obtenidos por el programa de libertad asistida de la Fundación para la Orientación Familiar – FUNOF -, un alto porcentaje de los jóvenes que participan en dinámicas de violencia e infracción corresponde a jóvenes escolarizados (60%)¹⁰⁹, lo que señala la importancia de trabajar en este ámbito, pues estar escolarizado no es una garantía para la no participación en prácticas de violencia y agresión.

109. Tomado de: FUNOF, Informe Final – Programa de Libertad Asistida, 2002.





modelo: en cada ámbito de intervención se identificarán algunos actores comunitarios de principal importancia para la implementación del modelo, encontrando por ejemplo en el ámbito escolar la comunidad educativa: directivas, docentes, personal administrativo y operativo, entre otros; y, en el contexto barrial, líderes, organizaciones comunitarias e instituciones cuya vinculación es de vital importancia para garantizar el apoyo tanto en la implementación como en la continuidad del proceso.

FASES DEL PROCESO EDUCATIVO

Los momentos de implementación del Modelo de Desaprendizaje de la Violencia responden a un proceso de intervención que permite el cumplimiento de los objetivos propuestos y el logro de los resultados esperados. Estos momentos son cinco a saber:

Acercamiento

Se refiere al primer contacto que se da en los espacios barriales y escolares donde se implementará el modelo. Este contacto debe permitir:

- Aproximación diagnóstica y lectura de contextos: se refiere a la necesidad de tener una primera lectura acerca de las características condiciones sociales, económicas, culturales, étnicas y políticas de los contextos a intervenir, pues son estas diversas dinámicas las que establecerán la diferencia a la hora de implementar el modelo.
- Definición de las áreas o sectores más vulnerables por la problemática: para ello se tendrán en cuenta los estudios, investigaciones e intervenciones realizadas anteriormente, los cuales aportan una información valiosa sobre estos contextos y permiten priorizar y focalizar la intervención.
- Identificación de actores comunitarios claves y concertación para la implementación del

- Identificación de los sujetos juveniles participantes del proceso: se busca que este acercamiento permita definir la población juvenil potencialmente participante, acordar las diversas estrategias para la convocatoria y selección de aquellos jóvenes que se adapten al perfil definido por el modelo para su convocatoria, vinculación y conformación de los grupos de trabajo.
- Concertación de la implementación del modelo: se busca establecer mecanismos de coordinación y concertación permanente en los contextos de intervención, que permita la definición de un plan de trabajo de manera conjunta, determinando tiempos, espacios, recursos y responsables de cada una de las actividades que contempla el modelo.

Convocatoria

Es el momento en que se presenta la oferta institucional a los jóvenes convocados, la cual debe permitir la motivación y sensibilización del joven frente a la necesidad de resignificar sus opciones de vida y considerar que la propuesta de trabajo responde a sus intereses. Esta fase se planea conjuntamente con las comunidades barriales y escolares donde se implementará el modelo.

Caracterización

Este momento responde a dos necesidades fundamentales: en primer término, desde un



abordaje individual, el reconocimiento de la población con la que se implementará el modelo, las características personales, sociodemográficas y familiares, definiendo una línea de base de los jóvenes participantes; en segundo lugar, desde un abordaje colectivo, promover espacios donde tanto los jóvenes como las familias y los diversos agentes comunitarios participantes, puedan hacer una lectura de lo que significa y representa para ellos la violencia social y juvenil, explorando al mismo tiempo alternativas para abordar esta problemática desde su propio sentir.

Formación

Es el proceso de interacción intensivo donde el modelo concentra su propuesta pedagógica. Se produce a partir de la consolidación de un proceso de grupo con los jóvenes participantes, y se desarrolla a través de encuentros formativos de carácter lúdico-pedagógico donde se propicia la reflexión permanente con los participantes. Este momento formativo se implementará tanto con el joven como con las familias y los agentes comunitarios significativos para éste, en sus contextos de socialización secundaria.

Compromiso

Es el momento en el que los jóvenes proyectan su vida a partir de la construcción de nuevas opciones, donde las familias y agentes comunitarios juegan un papel importante como red de apoyo que provee un referente de continuidad y acompañamiento para los jóvenes.

ESTRATEGIAS

Estrategias centrales de la dimensión individual.

Estrategia acompañamiento educativo.

El acompañamiento educativo hace referencia a un proceso que brinda la posibilidad de establecer contactos con los jóvenes, en diferentes sitios de encuentro (parque, esquina, paseo, hogar, centros artísticos, organizaciones comunitarias, etc.), que permitan la construcción de un vínculo significativo entre éstos y los educadores.

Las características del acompañamiento educativo están directamente relacionadas con la metodo-

logía de Educar en la Calle, la cual implica una construcción de relaciones personales con los jóvenes en espacios móviles, transitorios, flexibles y abiertos.

La efectividad de esta estrategia radica en la posibilidad que brinda al educador de establecer vínculos significativos con el joven, a partir de una interacción constante en sus contextos naturales de encuentro. En esta interacción el educador, quien empieza a hacer parte de la cotidianidad del joven, se gana su confianza y llega a conocerlo, a reconocer sus contradicciones, sueños y angustias, para a partir de ello cuestionarlo, confrontarlo, y finalmente estimular y fortalecer sus potencialidades.

Una interacción permanente permite al educador llegar a convertirse en un referente organizador para el joven, en la medida en que se sitúa como un mediador cultural, portador de un saber válido pero diferente al del joven; así, en la negociación de significados entre los diferentes actores involucrados en esta relación educativa, se llega a la resignificación de saberes que proveen nuevas formas de entender, explicar y actuar la vida.

El acompañamiento educativo implica entonces, y sobre todo, el reconocimiento del sujeto joven como portador de un saber válido, como un sujeto posibilidad, en la medida en que se valoran sus habilidades, cualidades y actitudes, para a partir de ello estimular y fortalecer nuevas construcciones personales que lo lleven a asumirse como un actor fundamental de los contextos en los que se desenvuelve.

Estrategia reflexión sobre sí mismo

Esta estrategia comprende actividades que buscan generar procesos de construcción de sentido y toma de conciencia de los jóvenes sobre sus vidas, su historia personal y sus acciones, mediante la palabra y otros recursos que permiten la simbolización y movilización de sentidos sobre sí mismo, su realidad familiar y social.

Opera a partir de dos modos de acercamiento complementarios: un modo de acercamiento clínico-psicológico que privilegia un proceso de toma de conciencia pro parte de los jóvenes sobre sus problemáticas particulares en relación con sus prácticas de violencia, al tiempo que permite



apoyarlos en la organización subjetiva de su experiencia; un modo de acercamiento educativo fundado sobre el diálogo de saberes y al participación activa, que busca problematizar con los jóvenes sus realidades personales, familiares y sociales para construir nuevas significaciones que les permitan la construcción colectiva de nuevos sentidos de vida.

Mediante estos dos modos de acercamiento se abordan: los procesos de autorregulación del joven, relacionados con su capacidad de verse a sí mismo como sujeto responsable de sus acciones, evaluarlas y anticipar las consecuencias que estas pueden tener sobre él mismo, los otros o su entorno, aplazar la satisfacción inmediata de sus impulsos, necesidades y deseos, así como estar en condiciones de tener en cuenta la posición y lugar del otro, aspecto fundamental para la construcción de sujetos sociales; reconocerse como sujeto histórico, responsable de sí mismo y reconocer al otro en la relación como sujeto de derechos y deberes.

Estrategia iniciativas juveniles

Se plantea como un componente relevante que busca que los y las jóvenes construyan propuestas de proyección a su comunidad. A partir del desarrollo del proceso se crean alternativas para que los jóvenes puedan comunicarse e intercambiar ideas, acciones, experiencias y apuestas colectivas, de manera que se vayan constituyendo en sujetos sociales capaces de incidir en la generación de propuestas de convivencia social en su comunidad, y de ir armando un tejido social que ayude a incentivar la prevención de la violencia como clave para la convivencia pacífica.

La realización de las iniciativas no es resultado de una sola actividad, al contrario, el proceso debe permitir, a partir del desarrollo de los encuentros educativos, que los y las jóvenes fortalezcan habilidades en la formulación de las iniciativas y que además logren precisar el sentido que éstas tendrían dentro de los problemas de su comunidad. En esa medida, desde el equipo educativo del proyecto se acompañará a los y las jóvenes en la definición y desarrollo de las iniciativas y a su vez se apoyará económicamente dichas iniciativas las cuales deben valorar desde su propuesta la relación con los otros e involu-

crar la participación comunitaria y fomento de los espacios de participación comunitaria (involucrar organizaciones comunitarias en la ejecución de éstas). Finalmente, con las iniciativas se busca que los y las jóvenes se proyecten en su comunidad y puedan, a partir de los elementos construidos en la experiencia, contribuir a movilizar prácticas y representaciones que no favorecen la convivencia.

Contextos de socialización primaria

Intercambio de saberes familiares

Actividades

Tertulíaderos

Este tipo de encuentros le apuesta al reconocimiento de posibilidades en el otro, a la promoción personal y social de los participantes respecto al lugar que han ocupado hasta el momento en los diferentes espacios de sociabilidad donde interactúan, concibiéndolos como sujetos responsables y propositivos. El espacio pretende movilizar y reconstruir significados diferentes a los que han marcado la historia de estos sujetos, pues dado que no es un encuentro estructurado, sino que responde a la misma dinámica de grupo que se presente, lo que emerja de cada participante se constituye en una puesta en común de un saber sobre otros muchos que van a circular y van a permitir un contraste.

No obstante, frente al interés excesivo que hay a veces en la “verbalización” de los problemas, en que éstos circulen y se hagan públicos, se va a mantener durante el proceso, una ética y una pedagogía que facilita la palabra sin exigirla. De otra manera caeríamos en inducir a los participantes a decir lo que queremos escuchar. Ante todo, se encuadra esta experiencia en un ambiente de confianza, dando la palabra al sujeto para luego sí poner en juego otros discursos que posibiliten el acceso a un lugar histórico, que promueva otro tipo de relación con el mundo.



De esta manera se propicia una activación de los conflictos y el reconocimiento de lo que en ellos circula como problema; pudiendo pensarse la naturaleza de sus actitudes e inventarse otras posibilidades de relaciones con los otros. En estos tertuliaderos el facilitador se sitúa como interlocutor permanente, que los interroga y confronta, pero que no desconoce los referentes socio-culturales donde interactúan permanentemente y que son determinantes en sus comportamientos.

La confrontación que puede presentar parte del reconocimiento de que el conflicto es el terreno propio de la ética y de la idea de que la resolución justa o autónoma de un conflicto depende de la capacidad de las personas para superar su mirada fragmentada y centrada en su propia particularidad y la de poder coordinar su perspectiva con la de los otros alrededor de unos intereses mínimos comunes. Esta actividad genera un espacio de debate abierto y argumentado, que posibilita una reflexión ética y una toma de posición de los participantes frente a su vida dentro de un contexto social determinado.

Visitas familiares:

Consisten en una estrategia investigativa y educativa trascendental para el desarrollo del Proyecto y el logro de sus objetivos, en la medida en que se posibilita el acercamiento directo a la cotidianidad de las familias de los jóvenes, para identificar por este medio las necesidades educativas y de éstas construir conjuntamente alternativas para el enriquecimiento de las relaciones familiares. Por medio de esta estrategia se busca además trascender del desarrollo de actividades aisladas con cada uno de los actores (jóvenes, padres, madres) a involucrar al núcleo familiar en su conjunto en la búsqueda de alternativas para el bienestar de éstos. Las visitas se orientan a fortalecer las relaciones que se establecen al interior de las familias, a enriquecer los conocimientos que éstos tienen acerca de la realidad familiar y la situación de los jóvenes en sus contextos de socialización, y a tejer lazos de compromiso colectivo.

En el espacio de la visita se ponen en juego la comunicación verbal y no verbal, las alianzas, los estilos de autoridad y de relación que caracterizan a la familia. Así mismo, se logran percibir

aquellos patrones culturales que determinan algunas pautas de interacción a nivel del grupo familiar. La visita familiar debe desarrollarse fundamentada en interacciones respetuosas con las familias, a través de las cuales se logre concertar y planear las acciones a seguir y se evalúen conjuntamente el resultado de la misma.

De acuerdo a los lineamientos del proyecto, se deben realizar visitas familiares a todas las familias de los jóvenes participantes. No obstante, de acuerdo en lo encontrado, se concertará con cada familia la pertinencia de seguir un trabajo a otro nivel.

Dimensión de socialización secundaria

Reflexión colectiva sobre la problemática de violencia juvenil

Busca caracterizar las dinámicas de conflicto en los sectores de intervención, determinando las percepciones, vivencias, prácticas, escenarios y actores sociales involucrados en la problemática de la violencia juvenil.

Construcción de nuevos imaginarios de convivencia

Busca la sensibilización de un gran número de personas que hacen parte de los contextos escolares y barriales en su participación y responsabilidad frente a este fenómeno social, posicionando nuevos referentes ante modelos de autoridad, pautas de crianza y estereotipos de género.

Fortalecimiento de habilidades sociales para la convivencia

Busca compartir algunos elementos conceptuales y metodológicos que permitan enriquecer las prácticas cotidianas que se desarrollan en es-





tos contextos de referencia, con el propósito de mejorar las habilidades sociales y culturales para la promoción de estilos de vida saludable y la convivencia.

Fortalecimiento de procesos de cohesión y organización social

Busca el mejoramiento de la cohesión y los procesos organizativos en los contextos inmediatos al joven (escolares y barriales) que permitan promover prácticas de convivencia a través de las regulaciones que la comunidad como grupo social desempeña en la interacción con sus miembros.

Establecimiento de acciones de corresponsabilidad social

Busca promover un sentido de corresponsabilidad social de los diversos actores que hacen parte de estos contextos de referencia, con el propósito de articular acciones que permitan acompañar, afianzar y desarrollar una nueva ética social de convivencia.

Fortalecimiento de espacios de interacción entre los jóvenes y su comunidad

Busca propiciar espacios para el fortalecimiento de relaciones significativas del joven con otros actores sociales en sus contextos escolares y barriales.

Desarrollo de iniciativas comunitarias para la promoción de la convivencia juvenil

Busca la continuidad y sostenibilidad de algunas acciones desarrolladas con la intervención, a través de la formulación de iniciativas comunitarias que contribuyan a la promoción de prácticas de convivencia.





Matriz de Acción Pedagógica

Dimensión personal

Variable	Objetivo	Contenidos	Estrategias	Actividades	Técnicas
Autorregulación.	Regulación de sus propios comportamientos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anticipación de consecuencias. 2. Coordinación de puntos de vista. 3. Aplazamiento de la satisfacción del deseo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento Educativo. • Reflexión sobre sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Convivencias. • Encuentros formativos (artísticos, deportivos, culturales). 	<ul style="list-style-type: none"> • Visitas educativas. • Cine - foros. • Educación experiencial.
Construcción de sí mismo.	Que el joven se reconozca como sujeto histórico, responsable de sí mismo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Raíces históricas, inscripción en historia familiar (genealogía). 2. Manejo del conflicto en su historia personal. 3. Proyecto de vida (pasado, presente y futuro). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre sí mismo. • Acompañamiento educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentros formativos. • Convivencias. • Encuentros intergeneracionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación experiencial. • Narración y cuentería. • Manualidades. • Juego de roles. • Cine - foros. • Audio - foros.
Reconocimiento del otro.	Que el joven reconozca al otro como sujeto de derechos y deberes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Derechos y deberes. 2. Cohesión grupal y sentido de pertenencia. 3. Sentido político. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento educativo. • Iniciativas juveniles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentros formativos. • Conversatorio. • Concertación con otros actores sociales. • Encuentro intergeneracional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cine - foro. • Audio - foro. • Cartografía social.



Dimensión: Contexto de socialización primaria

Variable	Objetivo	Contenidos	Estrategias	Actividades	Técnicas
Constitución de vínculos significativos.	Posibilitar que los y las participantes reconozcan los vínculos significativos que se dinamizan al interior de la familia y la manera como ésto influye en la interacción de los miembros que la conforman.	INTERCAMBIO DE SABERES FAMILIARES.	Tertuliaderos: Encuentros intergeneracionales. Visitas familiares.	Módulo I: Re-conociendo mi Familia 1 Función de la Familia (T). 2 Historia de la Familia (T). 3 Creciendo en Familia (T). 4 ¿Qué pasa con mi Familia? (E.I) 5 Re-conociendo mi Familia (T).	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de Roles. • Cine-Foro. • Socio-Drama. • Análisis de Dilemas Morales. • Autoevaluación.
Validación de modos de relación violentos al interior del contexto familiar.	Potenciar al interior de los participantes formas de interacción no violentas.			Módulo II: Pautas y Prácticas de Crianza 6 Comunicación (T). 7 Normas, Límites y Manejo de la Autoridad (T). 8 Ex – presión del Conflicto (E.I). Módulo III: 9 Ser hombre o Ser Mujer. 10 Valores para la Convivencia. 11 Hablemos del Barrio y algo más... 12 Reconociendo a los otros (E.I).	





Dimensión socialización secundaria

Variable	Objetivo	Contenidos	Estrategias	Actividades	Técnicas
VALIDACIÓN DE FORMAS DE RELACIÓN NO VIOLENTAS.	Generar la visualización de formas de relación social y cultural que promuevan prácticas no violentas.	1. Reflexión colectiva sobre la problemática de violencia juvenil.	<ul style="list-style-type: none"> • Conflicto, violencia social y violencia juvenil. • Percepciones, creencias y vivencias en torno al conflicto. • Escenarios y actores del conflicto. 	1 Conversatorio 1 Taller de Cartografía Social (por cada sector de intervención).	Diseño del conversatorio y taller de cartografía social. Implementación, evaluación, socialización.
		2. Construcción de nuevos imaginarios de convivencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura ciudadana. • Modelos de autoridad. • Patrones de crianza. • Estereotipos de género. • Diversidad étnica, pluriculturalidad. • Derechos y deberes. 	2 Gestos artísticos. 3 Tomas callejeras. 4 Campaña en medios masivos.	Diseño de las puestas en escena y de las campañas. Implementación de las técnicas en los contextos escolares y barriales.
		3. Fortalecimiento de habilidades sociales para la convivencia.		(por cada sector de intervención) 5 Encuentros formativos (por cada sector de intervención).	Diseño de encuentros. Implementación y evaluación.



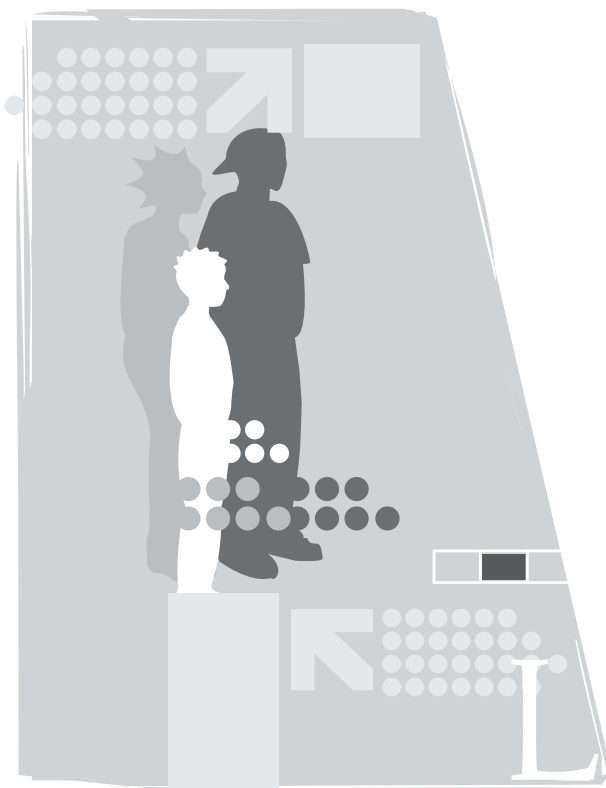
Variable	Objetivo	Contenidos	Estrategias	Actividades	Técnicas
RELACIONES SIGNIFICATIVAS QUE PROMUEVAN EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO.	Fomentar relaciones significativas del joven con los actores sociales de la comunidad, que promuevan el reconocimiento del otro.	1 Fortalecimiento de procesos de cohesión y organización social.	Comunidad. Cohesión. Comunicación. Liderazgo social. Organización.	2 Conversatorios 3 Encuentros formativos. (por cada sector de intervención).	Diseño de conversatorios y encuentros formativos Implementación y evaluación.
		2 Establecimiento de acciones de corresponsabilidad social. 3 Fortalecimiento de espacios de interacción entre los jóvenes y su comunidad.	Corresponsabilidad social, ética social, participación, desarrollo social y cultural. Relaciones Intergeneracionales roles sociales, interaccionismo, relaciones interpersonales,	4 Jornadas de reflexión y construcción colectiva (por cada sector de intervención) 4 Encuentros intergeneracionales. 2 Encuentros interpersonales (con personas significativas en sus contextos) (por cada contexto de intervención).	Diseño de las jornadas. Implementación y evaluación. Diseño de los encuentros intergeneracionales e interpersonales. Implementación y evaluación.
		4 Desarrollo de iniciativas comunitarias para la promoción de la convivencia juvenil.	vínculos afectivos. Qué es una iniciativa comunitaria. Criterios de formulación y presentación de iniciativas. Convivencia juvenil. Sostenibilidad.	2 Talleres. 8 Reuniones de Asesoría y acompañamiento técnico. (por cada sector de intervención).	Definición de criterios para la formulación de iniciativas comunitarias. Reuniones de asesoría. Estudio y selección de iniciativas a financiar. Elaboración plan de acción para la ejecución de las iniciativas aprobadas. Elaboración.



Módulo 2

Implementación del modelo Material Didáctico





Proceso educativo

o que denominamos como “proceso educativo”, en este contexto, se refiere a todas las dinámicas en interacción que buscan la construcción social de la dignidad humana a través de los derechos humanos y tiene como fundamento una actitud espiritual, que le implica al educador salir de sí para ponerse en comunicación con el otro y construir juntos una nueva realidad social y cultural.¹ Tiene sus inicios en el encuentro humanizado y humanizante entre un educador o agente social y otros actores sociales como jóvenes, niños, niñas, mujeres y comunidad en general para construir una relación de confianza y respeto, que se proyecte a la concurrencia de dos mundos guiados por distintas motivaciones, pero que dentro de la dinámica encuentran puntos comunes para la cimentación de un proyecto colectivo. El encuentro origina distintos momentos, donde es básico la empatía y la elaboración de un contrato sublime, tácito, pero claro de afectividad entre el educador y la comunidad, lo que garantizará el desarrollo de un verdadero proceso educativo. Esta clase de educación corresponde según Paulo Freire al tipo educativo de la personalización, liberación o concientización.

1. SOTO SOTO, José Darío. Experiencia de la Corporación Juan Bosco, Colombia. Simposio Internacional. Jóvenes en conflicto y alternativas de futuro. Memorias. CJB. CIVIS. Santiago de Cali. 2000





se apunta a un futuro, cuando se opta por un compromiso, cuando se vive un testimonio, cuando se obra. Porque “la esperanza necesita de la práctica”, de la acción, para no quedar en mero sueño o deseo, “para tornarse en un concreto histórico” con nuestra vida y voluntad conformando ese concreto.²

El contexto del proceso educativo

El contexto donde se genera este proceso educativo es la calle, la calle como espacio socializador, informal y desestructurado, la calle

como espacio transmisor de contenidos, donde se configuran un sinnúmero de relaciones humanas, percepciones, construcciones de sentido, normas, formas de convivencia, que existen informalmente y no requieren institucionalización. La calle también es territorio, entendido como la significación y vinculación que los seres humanos hacen de los espacios geográficos y físicos.

En esos términos la calle son, las esquinas, canchas, billares, espacios comunitarios de reunión, espacios de encuentro juvenil como el “parche”³, donde priman los acuerdos implícitos e informales y donde se construyen formas de convivencia a partir de relaciones de poder, también implícitas, estos espacios de calle, de alguna manera potencian actitudes solidarias y comunitarias que le permiten a los sectores populares, específicamente, algunos mecanismos de construcción de ciudadanía.

Pero la calle también son: el cine, los centros comerciales, la televisión, la prensa, los juguetes, los deportes, los juegos de vídeo y todo aquel lugar que el sistema económico capitalista utiliza para transmitir sus contenidos y donde los actores sociales aprenden y desaprenden estilos de vida, formas de concebir el mundo, un tanto in-

El proceso educativo es la posibilidad de encuentro cara a cara del educador y la comunidad en sus contextos: social, cultural, político, económico y geográfico, para darle al conflicto su verdadero carácter transformador y liberador, para fortalecer en la comunidad los vínculos afectivos, sociales, culturales y políticos de sus actores sociales. Además, permite una nueva construcción de sentido sobre el desarrollo de un proyecto colectivo a través de herramientas dialógicas que se enriquecen en la interacción simbólica y real de saberes, construcciones de sentido, experiencias y formas de ver el mundo, y permite la proyección de sueños y percepciones individuales y colectivas, por tanto este proceso no es solo teórico, requiere y se alimenta de la acción, de la práctica transformadora, garante de cambio.

El proceso educativo que se pretende mostrar esta sustentado en la esperanza, como necesidad del espíritu, la esperanza proyectada en la acción, como lo manifiesta Freire 2003:

No se constituye uno en sujeto sin esperanza. Se requiere una educación de la esperanza que consista en un fortalecimiento de la voluntad, que se produce cuando se elige por valores, cuando

2. FRIERE Paulo, *Pedagogía De La Esperanza*. Siglo Veintiuno Editores, México: 1993.

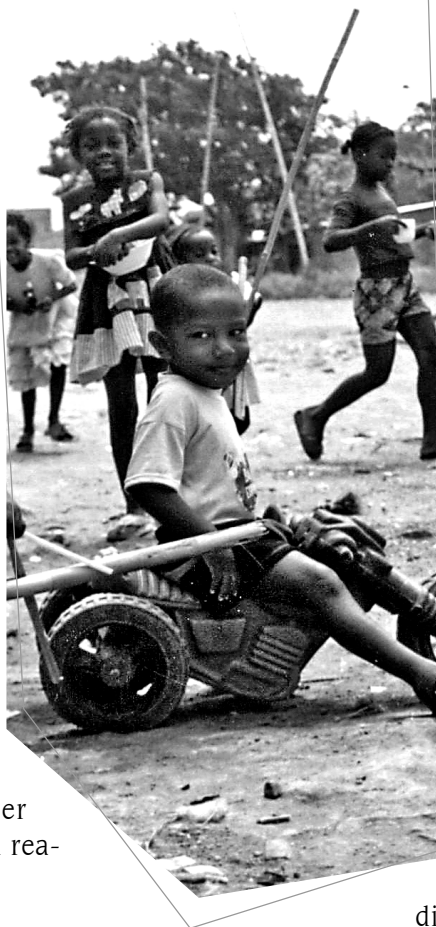
3. Lugar o grupo de jóvenes reunidos para intercambio de ideas, acciones, etc.



dividualistas y competitivos, que redundan en el consumo desmesurado y la insolidaridad.

La calle entonces no es sólo un espacio físico, también es el lugar donde se desarrolla la cotidianidad de grupos humanos y donde construyen relaciones dialécticas para el desarrollo sociocultural y económico del grupo:

“El mundo de la vida cotidiana es la esfera, el horizonte espaciotemporal en el que transcurre las vivencias, pensamientos y acciones humanas de orden espontáneo o irreflexivo... Allí el saber discurre sin darnos cuenta de él, de sus presupuestos, de lo que decimos u omitimos; pero el saber está ahí delante, existe, es una realidad...”⁴



a la persona, en este acto educativo; la manera como se comunican las distintas posiciones, cómo se asuma la controversia y se lean los códigos culturales, influyen decisivamente en la confianza y amistad que gane el educador en la comunidad.

El afecto genera confianza, pero ésta a su vez, no debe desembocar en sentimentalismos ni dependencias que impidan una relación equilibrada entre el educador y los actores sociales con los que interviene, por lo tanto, aunque este proceso sea subjetivo, debe partir de un verdadero proceso de reflexión, no sólo del educador, sino de la comunidad, puesto que al entablarse una relación dialógica la comunidad es asumida en toda dimensión poseedora de reflexión profunda y el educador debe ser capaz de conectarse con las distintas reflexiones que a nivel comunitario e in-

dividual se construyen en el contexto del trabajo educativo.

Principios pedagógicos

Ganar el corazón

Es el principio básico para dar inicio a una propuesta de desarrollo comunitaria. Ganar el corazón es un acto generoso en donde el educador abre su mundo hacia la comunidad con la que piensa trabajar, a partir de expresiones de sinceridad y afecto, en donde pone en juego una serie de dinámicas subjetivas, que le permiten encontrar en el otro la posibilidad de interactuar, intervenir y hasta interpelar, por lo tanto debe existir en el educador habilidad para la negociación. Este proceso se realiza directamente con los actores sociales ya que se apunta objetivamente

Educar en positivo

Este principio tiene que ver con el profundo convencimiento de la existencia de potencialidades que las comunidades y sus individuos poseen en su interior, esas potencialidades son aquellas situaciones, percepciones, significaciones y experiencias que las comunidades han construido y las que el educador debe leer profundamente para iniciar el proceso educativo. Educar en positivo, entonces, es construir con la comunidad el proceso educativo a través del reconocimiento de sus valores y la resignificación de sus dificultades, para proponer experiencias y vivencias y que redunden en el mejoramiento de la calidad de vida individual y colectiva, de ahí se asume el reto esperanzador.

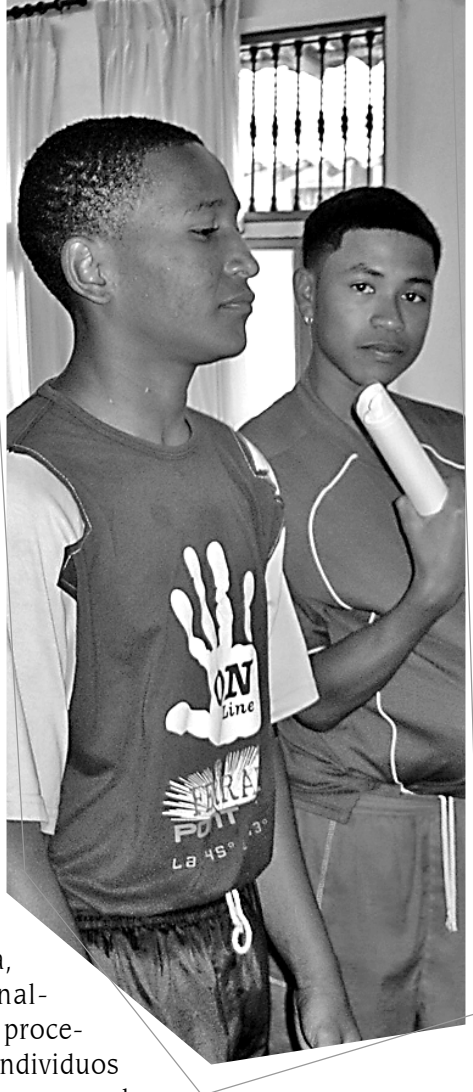
4. Tomado de Educar en la Calle. CORPORACIÓN JUAN BOSCO. Cali. 1997. Pág: 43. Nota a pie de MELICH, Joan Carlos. Del extraño al cómplice, la educación en la vida cotidiana. Editorial Anthropos. Barcelona 1994.



Educación en positivo nos invita a salir de esquemas pedagógicos fijos que pretenden conducir a los otros y dejar asimilar contenidos y esquemas culturales sin sentido y sin incidencia en su situación existencial, para tener la capacidad de transformar, aprender, resignificar y comprender en interacción lo que otros viven.

Hacer crecer desde dentro

El principio aboga por la libertad interior de la persona estimulando la toma de decisiones, enfrentando los condicionamientos que no permiten la libre expresión de su espíritu. El educador debe tener suficiente claridad pedagógica y psicológica, que le permita comprender racionalmente, y entender efectivamente el proceso y desarrollo psicológico de los individuos con quienes realiza el acto educativo, para desarrollar en ellos, una conciencia crítica, que les brinde elementos para autodescubrirse a sí mismos, descubrir y cuestionar propositivamente su sociedad, y les permita dar alternativas nuevas de mejoramiento de su calidad de vida.



desaprender, de escuchar al otro y dejar transformar la manera de pensar y los esquemas mentales, para escuchar otras voces, entender otras concepciones de la vida y estar dispuestos a construir nuevas realidades. Por eso salir no es sólo un momento, sino sobre todo una actitud del alma, una dinámica que nos hace salir a cada instante, a veces sin saber para donde, porque el futuro se construye en el encuentro. Es salir porque vamos a encontrarnos con el otro, que generalmente nos sorprende con saberes y experiencias que unidas a las nuestras crean una nueva realidad.

Caminar (caracterización)

Caminar significa, ir al encuentro del otro. Ponernos en contacto con una realidad de negación, de soledad y de ira en que viven muchos jóvenes y otros actores sociales de las comunidades. Este enfoque educativo nos impulsa a desarrollar un enfoque educativo de inserción social y cultural en el seno de las comunidades donde se trabaja. Nuestra actitud educativa se caracteriza por compartir la vida y las expresiones de la comunidad, sus momentos lúdicos y espontáneos, poniendo en práctica el gustar aquello que gusta a los jóvenes y comunidad, para luego hacer escuchable y creíble aquello que gusta a los educadores. Caminar es entrar en el mundo de la comunidad, y ponerse en camino con ellos, compartiendo sus vivencias y sus inquietudes, participando de sus diálogos y de sus cuestionamientos; llegar a ser parte del tejido social de las comunidades y los cómplices de sus actividades, lúdicas, deportivas, musicales, políticas, comunitarias, despojados de esquemas fijos y de intenciones transformadoras de realidades adversas.

Etapas del proceso educativo

Salir (acercamiento)

Para salir debe haber una motivación, el motor que nos impulsa a salir, son los derechos humanos, porque son estos los que generan la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa. Salir implica dejar muchas cosas y por lo tanto tener la capacidad de cambiar, de aprender y



Este caminar y este diálogo existencial de vivencias y de sentidos, produce un reconocimiento tal entre jóvenes, comunidad y educadores, que los coloca en igualdad de condiciones para aportar y aprender, sin desperfilar la condición individual de cada uno. Los jóvenes y la comunidad reconocen en el educador a un amigo que tiene experiencias diferentes a las de ellos y que les puede aportar mucho en el descubrimiento de nuevos sentidos en sus propias vivencias y también considerar otras vivencias que no han sido propias pero que igual los enriquecen con visiones y sentidos diferentes. El educador reconoce en los actores sociales, sujetos con toda la capacidad para aprender y para abrirse a otras vivencias, personas dotadas de razón, afecto y trascendencia, capaces de escuchar relatos diferentes y construir nuevas vivencias que les aportan nuevos sentidos y les abren la posibilidad de elaborar proyectos de vida personal, familiar y comunitaria. Este reconocimiento mutuo, abre las puertas de una verdadera educación que posibilita a los individuos transformar situaciones adversas de su realidad.



Interpelar (acompañamiento pedagógico)

Cada una de las actitudes reclama a la otra. De tal manera que el educador que camina y acompaña a las comunidades en el trasegar existencial de su cotidianidad, se convierte *ipso facto* en un referente que invita a la reflexión. Sin el educador preocuparse por ello, sino más bien por ser él mismo y por ser coherente en su proyecto de vida personal, los actores sociales de la comunidad acuden a él como otro diferente que le aporta nuevos sentidos y experiencias. El encuentro de la comunidad con un nuevo referente les permite cuestionar sus relaciones, sus

conceptos y sus propias vivencias. Esta relación lleva a un mutuo reconocimiento de los individuos de una comunidad como sujetos, como personas con valores y experiencias muchas veces negativas, pero también con potencialidades y con deseos de construir una nueva realidad para sí mismos, su familia y la comunidad. Los jóvenes al mismo tiempo reconocen a los educadores como personas que les aportan y enriquecen su mirada del mundo y de las cosas; se reconocen a sí mismos y sus pares no como enemigos, sino como personas con experiencias diferentes y válidas que pueden interactuar, confrontar y elaborar nuevas síntesis de la realidad y del pensamiento.⁵

Comer juntos (proyección)

Esta expresión es tomada del lenguaje bíblico, pero también de la experiencia humana, es decir no hay cultura que no celebre, conmemore o signifique su realidad con ritos donde la comida es la mayor expresión de unidad y convivencia. Comer juntos simboliza los acuerdos a los que una comunidad llega al apostarle a un pro-

5. SOTO SOTO, José Darío. Experiencia de la Corporación Juan Bosco, Colombia. Simposio Internacional. Jóvenes en conflicto y alternativas de futuro. Memorias. CJB. CIVIS. Santiago de Cali. 2000



yecto común, a un sueño, una utopía colectiva.

Educación en la Calle, incluye el momento de clarificar proyectos comunes y propósitos personales. En el caminar por el barrio se experimenta la confluencia alrededor de un proyecto común, la construcción de condiciones de vida digna para todos.

Educación en la Calle debe motivar, movilizar y unir todas las fuerzas sociales en torno a la promoción, defensa protección y ejercicio de los derechos humanos, especialmente los derechos de los niños y los jóvenes a través de la resignificación de las prácticas violentas. La línea educativa que proyecta el trabajo de Educación en la Calle debe girar entorno a la real integralidad con la garantía de todos los derechos de la comunidad y sus miembros, mediante la realización de convenios y redes de apoyo interinstitucionales. Por otro lado, se debe asumir la participación como parte de la sociedad civil en la definición de políticas sociales y la presentación de propuestas para su concreción a nivel de la ciudad.

Como expresión significativa del proceso educativo se prioriza la presencia institucional, de las organizaciones juveniles y de los jóvenes en general en espacios y procesos de participación que propendan por el desarrollo de sus derechos económicos, sociales y culturales. Por eso hay que hacer rupturas con esquemas paternalistas y coyunturales de atención a las comunidades con problemáticas sociales, tratando de dinamizar relaciones horizontales y de construcción de procesos colectivos, no rígidos, ni inflexibles, ni acabados; todo lo contrario, se recrean permanentemente con nuevas circunstancias, nuevos afectos, nuevas maneras de ver el mundo, aciertos y desaciertos. Comer juntos es un compromiso de estar siempre juntos en la búsqueda por una nue-



va realidad de justicia, equidad y dignidad. Es tener el mismo horizonte en medio de la diferencia.

Dimensiones

DIMENSIÓN INDIVIDUAL

Proceso educativo con jóvenes en el que se desarrollan acciones que abordan las significaciones que dan cuenta del proceso de constitución de la persona teniendo como referentes la reflexión sobre sí mismo, su relación con los otros y el modo en que manejan los conflictos.

El ser joven

Desde nuestra perspectiva, el joven es un sujeto, por lo tanto actor social que intenta sus propias elaboraciones discursivas acerca del mundo, de la vida, de lo ético, además posee capacidades para establecer relaciones con su entorno sociocultural y por lo tanto como un asociado del estado, un sujeto de derechos.

Proceso educativo

Salir... al
encuentro del joven
(fase de acercamiento)

Entre muchas actividades que pueden desarrollarse en este momento con los jóvenes es encontrarlos en sus lugares de reunión, generalmente en el barrio se reúnen en la cancha o en una esquina, en el billar, entre otros. Se debe motivar la participación de éstos en un evento deportivo espontáneo e informal, o reunirse alrededor de una guitarra y cantar. Lo importante



no es la actividad, sino la posibilidad de conocer a los y las jóvenes y entablar amistad, por lo tanto el objetivo de este momento es sólo entablar amistad y acercarse a la realidad de los jóvenes.

El acercamiento tiene una duración de tres a cuatro meses, en donde se afianzan los lazos de amistad, pero también se busca crear cohesión grupal, amistad entre los jóvenes y se realizan las primeras aproximaciones a sus realidades, depende también hasta dónde lo permitan ellos.

Los primeros encuentros con el grupo de jóvenes deben permitir el establecimiento de un espacio de trabajo en equipo, por ello en estas primeras reuniones debemos buscar la cohesión grupal, el conocimiento entre los miembros del grupo y el establecimiento de normas que permitan la organización de los jóvenes y la apropiación del espacio. Nuestro lugar como educadores es de mediación, de reconocimiento de situaciones problemáticas que deben devolverse al grupo para que éste las elabore y las tramite.

Un elemento fundamental en el proceso educativo es el manejo de la autoridad; ésto por cuanto pretendemos como educadores promover alternativas diferentes a la violencia para manejar los conflictos, de modo que el tipo de autoridad que ejercemos durante los encuentros va a darle validez a nuestra propuesta, o podría también desvirtuarla. Ésto depende de la coherencia con la cual nos presentemos como figuras de autoridad, así como al recurso de la argumentación y la negociación para el manejo de situaciones difíciles dentro del grupo.

Así pues, la autoridad como educadores debemos basarla en el respeto por el lugar del otro, el buen trato, el reconocimiento y el rescate de la palabra de cada joven como una palabra válida, la negociación y la argumentación verbal como modo privilegiado de establecer límites a las acciones, dando sentido a cada norma como una necesidad del grupo y no como un capricho del educador.

Naturalmente se presentarán confrontaciones de los jóvenes frente a los límites que han establecido grupalmente. En estas ocasiones resulta fundamental que el educador logre leer el mensaje implícito que el joven desea manifestar; es decir, qué está representando en ese momento la norma o la autoridad para el joven, cuál es su

sentido, y en esta medida se pueden devolver al joven o al grupo elementos importantes para la reflexión.



Encuentro 1. Bienvenida

Ejes temáticos: Reconocimiento del otro.

Sub-temas: Imagen de sí, imagen del otro, vínculo social.

Objetivo: Promover el establecimiento de vínculos afectivos, relaciones de confianza y cohesión grupal entre los participantes.

Duración

1. Trabajo por sub-grupos “El Acontecimiento”. 45 minutos.

2. Refrigerio. 20 minutos.

3. Actividad grupal “Cruzar el río”. 30 minutos.

4. Reflexión sobre el trabajo realizado. 30 minutos.

Total: 3 horas.

Metodología

1. Trabajo por sub-grupos “El Acontecimiento”

a. Se pide a los participantes que se reúnan en parejas y se les da la siguiente instrucción:

“Cada uno va a contarle a su pareja un acontecimiento de su vida que les haya parecido importante. Puede ser cualquier tipo de acontecimiento: triste, alegre, familiar, personal, del colegio, del barrio, el que sea, lo importante es que le cuenten a su pareja alguna situación de su vida que les parezca especialmente importante. Cada uno va a tener 5 minutos para contarle a su compañero el acontecimiento”.

b. El facilitador debe dar la señal de inicio para que el primer integrante de la pareja cuente su acontecimiento, luego da la señal para que éste se detenga y continúe su compañero. Cuando ambos han finalizado su relato, el facilitador da la siguiente instrucción:

“Ahora cada uno va a presentar frente al grupo a su compañero, es decir, a partir de lo que su compañero le contó nos va a decir cómo cree que es él, pero no puede mencionar por ningún





motivo el acontecimiento que su compañero le contó”.

c. Cada una de las parejas va pasando frente al grupo y se va presentando. Es importante que el facilitador participe de la actividad haciendo pareja con uno de los jóvenes, e inicie el ejercicio de presentación de modo que dé la pauta al grupo respecto al tipo de presentación esperada.

d. Finalmente se hace una evaluación grupal de la actividad: cómo se sintieron contándole a su compañero el acontecimiento, qué tipo de acontecimientos son importantes para los integrantes del grupo y por qué; qué ideas previas tenían sobre sus compañeros y cómo cambiaron después de discutir con ellos, etc.

2. Refrigerio:

Se espera hacer de este espacio un momento de socialización entre los compañeros, de modo que mientras se reparte el alimento el facilitador puede preguntar a los participantes las fechas de su cumpleaños y proponerles la celebración de los mismos durante los refrigerios.

3. Actividad grupal: “Cruzar el río”

a. Con cinta de enmascarar trazar en el piso un cuadrado lo suficientemente grande

como para que sea imposible atravesarlo de un salto.

b. Pegar dentro del cuadrado y en línea recta, atravesando el cuadrado de extremo a extremo, 3 hojas de papel tamaño carta.

c. Se pide a los participantes que se ubiquen en uno de los lados del cuadrado y se da la siguiente instrucción:

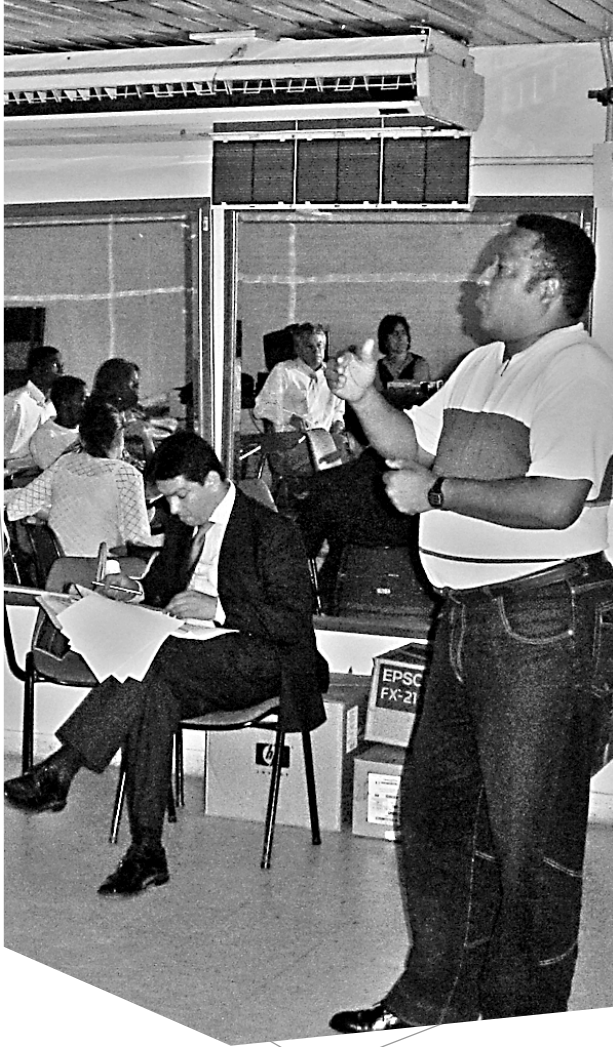
“Éste es un río que todo el grupo debe atravesar de orilla a orilla. Cada una de las hojas que ven allí dentro es una piedra que les sirve de apoyo para atravesarlo, ya que no pueden pisar dentro del agua porque los llevaría la corriente o los tragarían los animales peligrosísimos que viven allí dentro. El problema es que cada piedra sólo puede ser pisada 1 vez, aunque soporta cualquier peso sobre ella, de modo que si la piedra es pisada y luego se levanta el pie que la pisó, la piedra se daña y ya no cuentan con ella. Su objetivo es que todos y cada uno de los miembros del grupo, con sus cuerpos, logren atravesar el río. Tienen 15 minutos para planear el modo en que van a cruzar de un lado a otro, pero no pueden utilizar el río o las piedras para ensayar, sólo cuando tengan la solución al problema pueden llevarlo a cabo en el río”.

4. Solución del ejercicio

Un participante se para con un pie en la orilla del lago y otro en la primera piedra. Otro participante pone un pie sobre el pie de su compañero que está en la primera piedra, pasa su otro pie a la segunda piedra apoyándose en el cuerpo de su compañero, y finalmente retira el pie que tenía sobre el de su compañero para ponerlo en la tercera piedra.

Estos dos participantes deben permanecer allí para que cada uno de los miembros del grupo, apoyándose en ellos, cruce hasta el otro lado. El punto es que de este modo las piedras serán pisadas una sola vez ya que cada miembro del grupo pasará por encima de los pies de quienes inicialmente se ubicaron sobre las piedras. Finalmente, el participante que tenía su pie sobre la primera piedra se apoya en su compañero para





pasar a la otra orilla, y el último cruza sin dificultades.

Cuando se finaliza el ejercicio se hace una reflexión sobre la experiencia considerando los siguientes aspectos.

- i. El modo en que cada uno se sintió durante el ejercicio.
- ii. Los logros y dificultades que tuvieron personalmente y como grupo.
- iii. El proceso que siguieron para decidir la solución del problema.
- iv. Lo que pudieron aprender del ejercicio.
- v. Los pros y contras del trabajo en equipo.
- vi. El papel que cada uno desempeñó como parte del equipo.

Nota: Independientemente de si el grupo logra o no el objetivo propuesto, la finalidad del ejercicio es llegar a considerar las dificultades y fortalezas del trabajo en equipo, así como la importancia de los diferentes aspectos que están relacionados con las dinámicas de trabajo grupal: liderazgo, motivaciones, etc.

5. Evaluación

Se pide a cada participante que dé su opinión respecto al encuentro en cuanto a actividades y participantes. Se dejan las opiniones escritas en el papelógrafo.

6. Materiales

- 1 rollo de cinta de enmascarar.
- 3 hojas de papel tamaño carta en blanco.
- 10 hojas de papel para papelógrafo.
- Marcadores gruesos.



Encuentro 2. Comunicándonos

Ejes temáticos: Reconocimiento del otro.

Sub-temas: Imagen de sí, imagen del otro, vínculo social.

Objetivo: Promover el establecimiento de vínculos afectivos, relaciones de confianza y cohesión grupal entre los participantes.

Duración

1. Trabajo en sub-grupos – Armandando las figuras. 60 minutos.
 2. Refrigerio. 30 minutos.
 3. Trabajo en grupo - Formar figuras con un lazo. 60 minutos.
- Total: 2 horas, 30 minutos.

Metodología

1. Trabajo en sub-grupos – Armandando figuras
 - a. Se divide el grupo en sub-grupos de 5 personas cada uno. Para ello puede utilizarse alguna dinámica de disposición grupal que permita la conformación de grupos.
 - b. Se pide a los sub-grupos que se ubiquen en algún lugar del espacio, pero separados entre sí. Es conveniente que se cuente con una mesa para cada sub-grupo alrededor de la cual se sentarán los integrantes del mismo. En caso de no contar con este recurso la actividad puede realizarse en el piso solicitando a los integrantes del sub-grupo que se ubiquen formando círculos de modo que todos puedan tener contacto visual.





comportamientos de cada uno de los miembros del grupo. El tiempo es ilimitado, pero gana el primer grupo que arme correctamente todas sus figuras.”.

g. Se da inicio al ejercicio y se observan las actitudes de los grupos.

h. Al finalizar se realiza una breve discusión que retomará los siguientes puntos:

a. Lo que se sintieron mientras realizaban el ejercicio.

b. Lo que pudieron ver los observadores.

c. Las mayores dificultades y facilidades al armar las figuras.

d. Las estrategias de los equipos (si se ayudaron o no entre ellos, por ejemplo).

e. Elementos de liderazgo, motivación, etc.

f. Las formas alternas de comunicación que utilizó el grupo.

i. Se propone la realización del ejercicio pero esta vez con la posibilidad de hablar entre los miembros del grupo.

j. Se promueve una socialización de la experiencia en la que se observen las diferencias entre un ejercicio y otro.

c. Se señala que cada sub-grupo debe elegir una persona que actuará como observadora del ejercicio y tendrá como tarea tomar atenta nota del modo en que trabaja el grupo.

d. Se ubican en cada sub-grupo 4 sobres con figuras para ser armadas (ver elaboración de los rompecabezas), 1 para cada participante excepto para el observador.

e. El facilitador va destapando cada sobre y entregando a cada participante las piezas de la figura.

f. Cuando cada participante tiene en la mano el rompecabezas, el facilitador da la siguiente instrucción:

“Cada uno de ustedes tiene en su mano una pieza de un cuadrado, su tarea individual es armar el cuadrado, pero sólo van a ganar la prueba cuando todo el grupo haya armado todas las figuras. Si observan que las piezas que tienen no coinciden con la figura deben dejarlas en el centro de la mesa (o el círculo), sólo cuando una pieza esté en el centro puede ser tomada por otra persona del grupo, no pueden ser arrebatadas o tomadas de las manos de sus compañeros. Pero, todo esto lo tienen que hacer sin decir nada, no puede escucharse ni una palabra ni un sonido”.

“Mientras el grupo arma las figuras, el observador debe estar atento a las actitudes y

2. Refrigerio

Se designarán jóvenes que se encarguen de entregar el refrigerio a sus compañeros, y otros que se hagan cargo del aseo del espacio tras haber consumido los refrigerios.

3. Trabajo en grupo - Formar figuras con un lazo

a. Unir el lazo por sus dos extremos con un nudo que no se suelte fácilmente.

b. Se pide a cada uno de los participantes que se ubiquen alrededor del lazo y lo tomen con sus dos manos.

c. Se da la siguiente instrucción al grupo:

“Deben hacer un círculo con el lazo lo más perfecto posible y cuando lo tengan listo deben dejarlo en el piso; pero no deben soltar el lazo en ningún momento con ninguna de las manos (aunque si pueden desplazarlas por el lazo), y una vez el lazo toque el piso ya deben dejarlo allí tal y como esté la figura”.



- d.** Cuando el grupo forma el círculo se les pide que caminen alrededor de éste, primero hacia la derecha y luego hacia la izquierda.
- e.** Se pregunta a los miembros del grupo cuáles son los mejores pedazos del círculo y cuáles los peores, intentando explicar las razones por las cuales quedó de tal o cual forma en cada pedazo.
- f.** Se vendan los ojos de los participantes y con esta condición se repite el ejercicio anterior, sólo que esta vez se solicita al grupo que forme un cuadrado, y se les da un máximo de 5 minutos para llevar a cabo el ejercicio.
- g.** Se realiza el mismo procedimiento anterior después de que los participantes dejan el lazo en el piso y se descubren los ojos.
- h.** Posteriormente se analizan las dificultades y fortalezas del ejercicio, el papel que asumió cada participante, y se pregunta al grupo si cree que puede hacerlo mejor.
- i.** En caso de que el grupo responda afirmativamente, se vuelven a vendar los ojos de cada participante, pero esta vez se pide que formen la figura de un carro, y se les dan 10 minutos para llevar a cabo el ejercicio. Cuando les queden pocos minutos, el facilitador debe dirigirse y hablar en el oído a 2 de los participantes y decirles sigilosamente que quedan 3 minutos; posteriormente el facilitador dirá en voz alta que sólo tienen 1 minuto para finalizar el ejercicio.
- j.** Se repite el procedimiento y al finalizar se dinamiza una discusión en la que se retomen los siguientes aspectos:
- Desempeño del grupo y de los participantes en cada ejercicio.
 - Dificultades y fortalezas en cada uno de los ejercicios.
 - Estrategias de comunicación y de trabajo utilizadas por el grupo (liderazgo, motivación, mensajes, etc.).
 - La idea de la figura, en cada uno de los casos, que tenía cada participante.



- Las dificultades y fortalezas al momento de llegar a acuerdos para la elaboración de las figuras.
- Lo que pueden aprender como grupo a través del ejercicio.
- El facilitador consigna estas ideas en el papelógrafo.

4. Evaluación

Para esta ocasión es conveniente dibujar una línea en el papelógrafo con números que vayan de 0 a 10, y se pide a los participantes que se dividan en 3 grupos. A uno de los grupos se le asignará la tarea de calificar al facilitador, a otro grupo se le asignará la calificación de los miembros del grupo, y al último grupo se le asignará la calificación de la actividad. Esta calificación debe ser ilustrada por cada grupo a través del trazado de una línea sobre la raya inicial en el papelógrafo, de modo que cada aspecto evaluado se identifique con un color diferente.

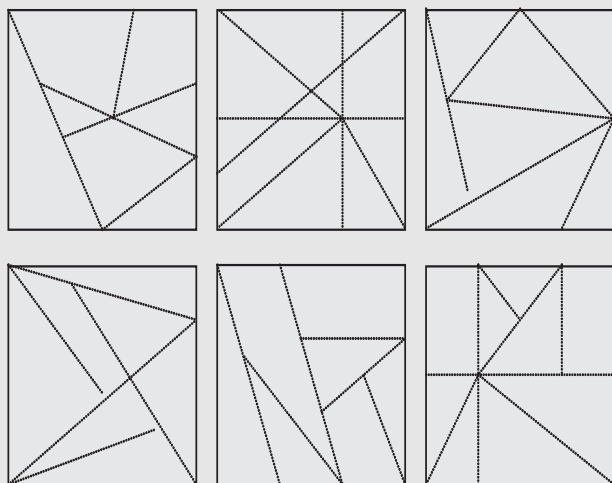
5. Materiales

- 1 Lazo grueso de 10 mts. de largo.
- 1 juego de rompecabezas (figura cuadrada) por cada participante.
- Marcadores permanentes de colores.
- 20 hojas de papel para papelógrafo.
- Vendas para los ojos (1 por cada participante).



Elaboración de los rompecabezas

- Cortar cuadrados de cartulina (todos del mismo color) que tengan 10 cm. de lado.
- Trazar líneas al interior de los cuadrados de cartulina según el ejemplo de las líneas punteadas que se presenta a continuación (pueden elaborarse nuevos diseños).
- Cortar cada cuadrado de modo que se convierta en un rompecabezas, pero teniendo en cuenta que deben existir por lo menos 4 modelos diferentes.
- Guardar cada uno de los rompecabezas en un sobre pequeño.



Metodología

- Elaboración de la figura en arcilla
 - Se ubica una mesa central en el espacio, alrededor de la cual debe ubicarse cada uno de los participantes del encuentro.
 - Se pide a los participantes que forren la mesa con papel periódico para evitar que ésta se unte de arcilla.
 - El facilitador reparte a cada uno de los participantes 125 gms. de arcilla, y deja la arcilla sobrante en el centro de la mesa.
 - Se ubican diferentes recipientes con agua para que los participantes puedan mojar sus manos, así como los palillos, los pinchos, las paletas, etc., buscando que cualquier participante pueda tener acceso a ellos.
 - Se pide a los participantes que empiecen a amasar la arcilla hasta que llegue al punto adecuado para que les permita moldear las figuras con facilidad. El punto adecuado se observa porque la masa ya no se pega a las manos de quien amasa.

“Es importante que el facilitador esté observando el proceso de cada joven dando mensajes educativos frente a las diferentes acciones del joven, por ejemplo pueden presentarse situaciones



Encuentro 3. Moldeado en arcilla

Ejes temáticos: Reconocimiento del otro.

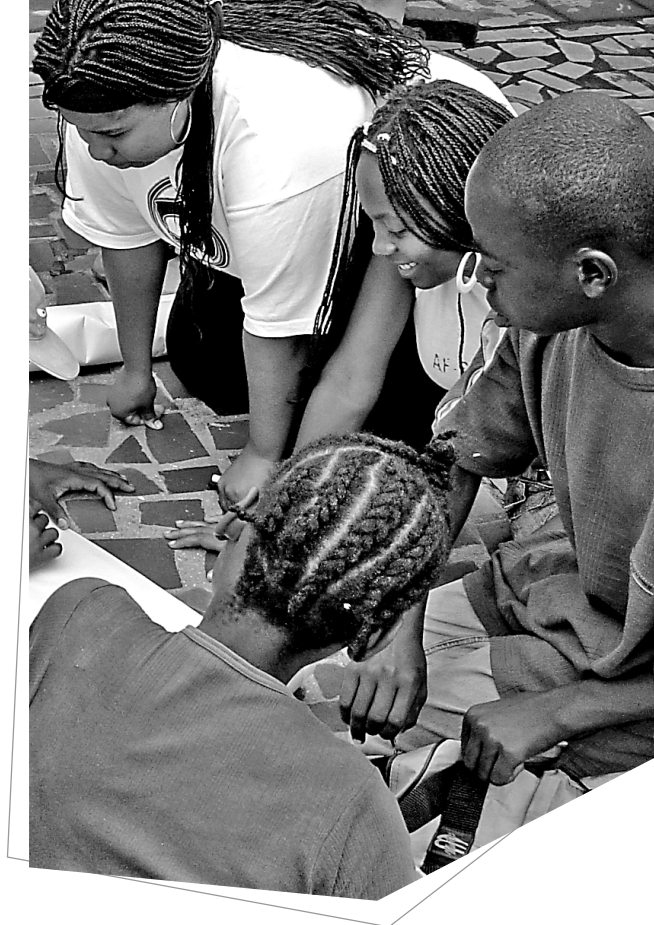
Sub-temas: Imagen de sí, imagen del otro, vínculo social.

Objetivo: Promover el establecimiento de vínculos afectivos, relaciones de confianza y cohesión grupal entre los participantes.

Duración

- Elaboración de la figura en arcilla. 150 minutos.
 - Refrigerio. 30 minutos
 - Pintura de la figura. 30 minutos.
 - Elaboración de escenarios. 30 minutos.
 - Socialización y discusión. 90 minutos.
- Total: 6 horas.





en las que el joven se muestre impaciente porque la arcilla no llega a su punto y se debe hacer énfasis en que cada actividad de nuestra existencia requiere una preparación, si el material con el que se lleva a cabo no es el adecuado entonces no va a quedar bien hecha la actividad. También es importante observar algunos excesos: demasiada agua en la masa va a evitar que se llegue rápidamente a su punto, y el facilitador puede señalar este tipo de acciones y extrapolarlas a la vida personal cotidiana considerando lo que sucede cuando se incurre en excesos. También es aconsejable que el facilitador elabore una figura propia.”

- f.** Elaboración de las figuras: cuando cada participante va obteniendo el punto adecuado para moldear las figuras con la masa, el facilitador le da la siguiente indicación: “Debes elaborar la figura de una persona, animal o cosa con la que te identifiques, es decir, que te represente, que tenga características tuyas”.
- g.** El facilitador estará pendiente de la elaboración de las figuras señalando los siguientes aspectos fundamentales para ello:
 - i.** Las figuras deben ser fuertes, cuando tienen elementos delgados éstos se quiebran cuando la figura se seca.

- ii.** La figura puede ser elaborada por pedazos, pero éstos deben pegarse con palillos para que las uniones sean fuertes.
- iii.** Cuando se finaliza la figura, el agua sirve para pulir los detalles.
- iv.** La figura es representativa de su dueño.
- v.** Si un joven rechaza su figura y se siente incapaz de seguir intentando elaborarla se lo debe confrontar respecto a su incapacidad para crear, así como ayudar a encontrar una forma de expresar su individualidad.
- vi.** Se deben respetar, permitir y promover las conversaciones e intervenciones de los jóvenes respecto a las figuras de sus compañeros.

2. Refrigerio

En esta ocasión el refrigerio se repartirá al finalizar la elaboración de las figuras.

3. Pintura de la figura

- a.** Tras 24 horas de secado de la figura de arcilla, se entrega a cada participante su figura para que la decore según le parezca más adecuado con la ayuda de vinilos y otros materiales como escarcha, plumas, cintas y colbón.
- b.** Se debe señalar a los participantes que la figura primero debe ser cubierta con una capa de vinilo blanco, con el fin de que los colores que deseen aplicarle luzcan tal y como ellos lo desean, y no oscurecidos por efecto de la arcilla.
- c.** Se indica a los jóvenes que cuentan con 30 minutos para la decoración de las figuras, tras la finalización de este lapso se depositan las figuras sobre una superficie plana bajo el sol o un ventilador, de modo que se asegure un secado rápido de las mismas.

4. Elaboración de escenarios

- a.** Se solicita a los participantes que, como grupo, organicen un escenario en el cual van a exponer sus obras de arte. Para ello tienen que tener en cuenta las diferentes figuras con las que cuentan y lo que desean expresar a través de ellas.
- b.** Se indica al grupo que dispone de 30 minutos para la realización de esta actividad.





- c. El facilitador debe colaborar en la realización del escenario recordando el tipo de figuras con las que se cuenta, los materiales de los que se dispone, diferentes técnicas para trabajar los materiales, etc.
- d. Cuando el tiempo se termina, los participantes deben ubicar sus figuras de arcilla dentro del escenario que han elaborado.

5. Socialización y discusión

- a. Se inicia una discusión respecto a la actividad realizada hablando sobre el escenario en el que se exponen las figuras y lo que éste representa para los participantes.

- b. Cada participante debe exponer al grupo su figura, empezando por el facilitador, incluyendo las características que lo hacen semejante a dicha figura, el motivo por el que eligió ésta y no otra figura, las dificultades y facilidades a la hora de su realización, y el modo en que puede hacer equipo con las otras figuras expuestas en el escenario elaborado por el grupo.
- c. Se buscará señalar las semejanzas y diferencias entre las figuras, así como el modo en que éstas pueden complementarse. También es importante tener presentes las contradicciones que se pueden ver representadas en las figuras y devolverlas a cada autor.

6. Evaluación

Cada participante debe señalar cuál fue su aporte durante la actividad, el modo en que cree que este tipo de actividad podría mejorar, y lo que se lleva para la vida a partir del desarrollo de la misma. Ésto se consigna en el papelógrafo.

7. Materiales

- 125 gms. De arcilla para cada participante.
- 1 caja de palillos de dientes.
- 1 pincho grande para cada participante.
- Vinilos de colores primarios, blanco y negro.
- Pinceles de diferentes tamaños.
- Vasos o platos desechables con agua.
- Periódico para forrar las mesas de trabajo.
- Tubos de escarcha de diferentes colores.
- Papel crepé de diferentes colores.
- Cintas de diferentes colores y texturas.
- 2 Pliegos de cartón paja o cartón piedra.
- 2 paquetes de octavos de cartulina plana fosforescente.
- 4 pliegos de cartulina negra.
- 2 cajas pequeñas de plastilina de colores.
- Colbón.
- Copas pequeñas para mezclar los vinilos.



Encuentro 4. Cohesión grupal

Se trabajarán entonces 4 encuentros de cohesión grupal. A continuación citamos 4 propuestas que resultan convenientes para este fin, sin



embargo existen muchas actividades que permiten la consolidación de un grupo para el trabajo en equipo y que podrían realizarse en estas primeras reuniones. Es decisión del educador emplear alguna de estas actividades u otras que conozca y que, según las características particulares de los jóvenes que compongan el grupo en el que realiza la intervención, pueda considerar más adecuadas para alcanzar el objetivo señalado.

Cuando ha finalizado la fase de cohesión grupal el educador encontrará actitudes y comportamientos de los jóvenes que son indicadores de la consecución del objetivo propuesto, tales como gestos menos defensivos entre los compañeros de grupo tales como mirarse a los ojos (para ello se quitan objetos como gorras o gafas oscuras que hacen parte de su atuendo cotidiano), llamarse por su nombre o su sobrenombre, saludarse con gestos propios de su contexto, acompañarse tras la salida de los encuentros, iniciar espontáneamente conversaciones entre sí, comentar las situaciones difíciles que se viven en cada uno de sus barrios antes de iniciar o al finalizar los encuentros, proponer actividades alternativas a las señaladas por los educadores y que involucren todos los miembros del grupo, conversaciones entre jóvenes de barrios o sectores

que generalmente se viven como “enemigos” por asuntos de territorialidad, dirigirse a los educadores para pedir algún tipo de orientación respecto a una situación problemática por la que se encuentren atravesando ellos o sus familias, iniciar conversaciones espontáneas con los educadores, invitar a los educadores o sus compañeros a participar de actividades específicas que tengan lugar en sus contextos barriales, entre otras que dan fe de la construcción de un vínculo significativo entre jóvenes con sus compañeros y con los educadores.

Es importante estar atento al proceso del grupo, dado que se espera poder continuar con la fase de caracterización sólo cuando se hayan alcanzado los objetivos propuestos en la etapa de cohesión grupal, de modo en caso de considerarlo pertinente, el educador puede prolongar esta fase seleccionando nuevas actividades y planeando nuevos encuentros que permitan la consecución del objetivo propuesto.

A continuación proponemos un listado de indicadores de consolidación grupal, organizados en una rejilla de observación que permitirá al educador tenerlos en cuenta para determinar el momento en el que su grupo está preparado para continuar con la siguiente etapa del proceso.

D. Rejilla de observación de indicadores de consolidación grupal

INDICADOR	SE OBSERVA			
	SI	%	NO	%
Los jóvenes se llaman entre sí por sus nombres (o sobrenombres).				
Establecen diálogos informales – Hacen bromas entre ellos.				
En algunos casos se pueden acompañar al salir de las sesiones.				
Notan la ausencia de un participante.				
Reconocen el lugar del educador y el de sus compañeros dentro del grupo.				
Proponen actividades alternativas.				
No se presentan agresiones físicas entre los participantes.				
Dejan sus pertenencias en un lugar común, o no las cargan siempre con ellos.				
Se saludan con gestos característicos de su grupo de pares.				
Comentan sus problemas o dificultades al educador o al grupo.				
Dedican tiempo adicional al presupuestado para la participación en los encuentros.				





Caminar con los jóvenes (fase de caracterización)

Caminar con los jóvenes es realizar actividades propias de ellos, teniendo como base los objetivos educativos de la propuesta, por eso el educador debe participar de los espacios de los jóvenes como son: la música, el teatro, el deporte, los momentos de ocio y saberes propios de cada individuo. Pero también debe dar a conocer sus aptitudes y saberes, porque lo que se trata es de caminar juntos, en confianza, que los dos sepan con quien cuenta cada uno, que se respeten y compartan sus distintas experiencias. En esta fase es primordial el diálogo, como estrategia para reconocer en el otro, ese mundo de posibilidades que existen dentro para su crecimiento y crecer con él.

Por otro lado y de una manera más formal, esta fase del proceso, brinda al joven la posibilidad de reconocerse como partícipe de dinámicas más amplias, identificando las diferentes formas de relación que tienen lugar en los contextos en

los que se desenvuelve. Así mismo, permite al educador evidenciar los sentidos que han construido los jóvenes respecto a sus espacios de interacción barrial.

El educador en esta fase apoyará a los jóvenes brindando información relevante respecto a los contextos barriales de los jóvenes. Datos estadísticos por ejemplo, a los que los jóvenes no tienen acceso, pueden permitir el reconocimiento de ciertas formas de relación que tienen lugar en sus sectores barriales. También es importante que el educador esté haciendo énfasis en la concepción del contexto social como un todo del cual cada barrio es una parte, del mismo modo en que cada familia hace parte del barrio, o cada individuo compone la familia.

Se debe estar al tanto del proceso que realiza cada joven, ya que se tiene la oportunidad de evidenciar las significaciones individuales que sustentan las acciones de cada actor, así como de las representaciones grupales acerca de los contextos barriales.





Encuentro 1. Cartografía social

Ejes temáticos: Reconocimiento del otro, reconocimiento de sí mismo, participación, identificación de conflictos.

Sub-temas: Imagen de sí, actitudes y creencias que favorecen la agresión, imagen del otro, aceptación y validación de la agresión y la violencia como maneras de manejar el conflicto, forma como el joven significa su lugar y el del otro en el conflicto.

Objetivo

- Promover en los jóvenes el reconocimiento de las características más representativas de su contexto barrial, los conflictos que se presentan con mayor frecuencia y el modo en que los diferentes actores sociales participa de ellos.
- Identificar las dinámicas de conflicto del barrio en el que cada joven se desenvuelve, así como el espacio geográfico en el que se desarrollan.
- Identificar percepciones, creencias y vivencias sobre prácticas que legitiman modos de relación violenta.

Duración

8. Discusión inicial 30 minutos.
9. Elaboración de mapas individuales 45 minutos.
10. Elaboración de mapas en sub-grupos según barrios 90 minutos.
11. Elaboración de mapa en conjunto de la zona o municipio 110 minutos.
12. Socialización del trabajo realizado 60 minutos.

Total: 6 Horas

Metodología

1. Discusión inicial

Al ingresar los participantes encontrarán fotografías, recortes de periódico, noticias, etc., distribuidos por todo el espacio sea en mesas o paredes, sobre la temática de sus contextos barriales; el educador organizará estos elementos según su criterio personal.

Cuando se inicia el encuentro se solicita a cada joven que señale el barrio al que pertenece, y lo que él cree que es más característico de dicho barrio, aquello por lo cual es conocido tanto dentro como fuera del Distrito. Los educadores deben hacer el mismo ejercicio que los jóvenes realizando comentarios respecto a su lugar de residencia. Luego se pregunta a los jóvenes si encontraron en el espacio algún elemento en el que se hiciese referencia a sus barrios, el tipo de elemento de que se trata (foto, reportaje, recorte, etc.) y su opinión respecto a dicho elemento.

En este punto deben recogerse las opiniones de todos los participantes respecto a los barrios propios y los de sus compañeros, de modo que se pueda finalizar esta discusión inicial mostrando las diferentes percepciones que se tienen de los mismos contextos. Asuntos como el barrio más peligroso, el más pobre, etc., son tocados por los jóvenes y deben ser retomados por el educador para mostrar que la opinión se genera a partir de diferentes criterios tales como conocimiento del contexto, medios de comunicación, etc.

2. Elaboración de mapas individuales

Tras la realización de esta discusión se entrega a cada uno de los participantes un octavo de cartulina blanca con un lápiz, y se da la siguiente indicación:

“Dado que cada uno de ustedes conoce su barrio, los lugares más reconocidos del barrio y los que ustedes consideren importantes, por ejemplo: los lugares en los que la gente adulta se reúne, los lugares en los que se reúnen los jóvenes, los sitios más calientes y los más tranquilos, las instituciones educativas, religiosas, de salud, de recreación, etc. Lo que deben buscar es que quede lo más parecido posible a su barrio para que una persona que nunca haya estado en ese lugar pueda hacerse una idea de cómo es ese lugar”.

Posteriormente se les indica que cuentan con 30 minutos para la realización de esta tarea. El educador debe permanecer pendiente del tipo de ejercicio que están realizando los jóvenes, lo que priorizan en cada barrio, o las dificultades que tienen para ubicar su espacio físico en un esquema gráfico, dando indicaciones tales como seña-





lo cual dará la siguiente instrucción:

“Cada sub-grupo ya tiene varios esquemas, cada uno diferente, del barrio en el que viven sus integrantes. Lo que vamos a hacer ahora es un esquema conjunto del Distrito de Aguablanca, y para ello cada sub-grupo debe elaborar en ese pedazo de cartón paja el esquema de su barrio teniendo en cuenta el trabajo que cada uno realizó individualmente”.

Durante este ejercicio el educador debe promover la discusión y la concertación en los diferentes sub-grupos, e indicar que el objeto final es tener un mapa del Distrito de Aguablanca, así que cada uno de estos mapas debe poder incluirse posteriormente en uno del Distrito.

lar puntos de referencia, límites del barrio, convenciones, etc., que permitan al joven representarse su espacio de socialización barrial.

Cuando los jóvenes finalizan el mapa se reúne el grupo y se realiza una socialización del trabajo realizado en la que se consideran las dificultades y fortalezas que tuvo cada uno al momento de su realización, y las observaciones que tengan los compañeros de grupo respecto a la representación gráfica que cada uno ha hecho de sus barrios.

3. Elaboración de mapas por sub-grupos según barrios

El educador debe disponer de mapas los que se identifiquen con claridad comunas y barrios de la ciudad, y especialmente del Distrito de Aguablanca. Dicho mapa será ubicado en un lugar visible para los jóvenes, para que cada participante señale exactamente el lugar de su barrio y el modo en que éste quedaría ubicado dentro del mismo.

Tras este ejercicio el educador solicita a los jóvenes que se organicen en sub-grupos según el barrio al que pertenecen. A cada sub-grupo le debe entregar medio pliego de cartón paja, lápices según el número de jóvenes que pertenezcan al grupo, borrador, regla y sacapuntas, luego de

4. Elaboración de mapa conjunto del Distrito de Aguablanca

Se unen los mapas elaborados por los diferentes sub-grupos y se solicita a los participantes que decoren cada uno de los sectores como les parezca más conveniente; para ello debe contarse con diferentes materiales tales como plastilina, vinilos, papel, ladrillos o tejas de arcilla, marcadores, colores, crayones, etc.

5. Socialización del trabajo realizado

Al finalizar la realización del mapa conjunto se realiza una plenaria en la que cada grupo socializa el trabajo realizado, las dificultades y fortalezas del mismo, lo que pueden encontrar de semejante y diferente entre sus barrios y los de sus compañeros, etc.

El facilitador hará énfasis en el tipo de relaciones que los jóvenes establecen con sus semejantes dentro de este territorio, y las consecuencias que tienen tanto las relaciones como las condiciones contextuales para las diferentes personas que hacen parte de los barrios.

Buscando un proceso de socialización del trabajo realizado más lúdico, es posible utilizar una cámara de vídeo y pedir a los participantes que actúen como reporteros que están presentando



su propio barrio, y a partir de esa presentación se realizaría la discusión final.

Nota: este mapa debe conservarse durante todo el proceso educativo.

6. Materiales

- Mapa actualizado de la ciudad de Cali, o del Distrito de Aguablanca, en el que se observen claramente las divisiones por barrios y comunas.
- Papelógrafo
- Marcadores de diferentes colores.
- Vinilos de colores primarios.
- Pinceles de diferentes tamaños.
- Cajas de plastilina de diferentes colores.
- Crayones.
- Colores.
- Reglas.
- Lápices.
- Borradores.
- Sacapuntas.
- Octavos de cartulina (1 por participante).
- Pliegos de cartón paja.
- Papel de diferentes texturas y colores.
- Recortes de prensa con noticias sobre los barrios en los que viven los jóvenes.
- Fotografías o imágenes de los barrios en los que viven los jóvenes.

Interpelar a los jóvenes (fase de acompañamiento educativo)

Interpelar es buscar la construcción de sujetos de derecho a través de un proceso educativo que parte del reconocimiento de los y las jóvenes como seres portadores de experiencias, capacidades, constructores de sentidos, saberes, actitudes, lenguajes, con los cuales perfilan su identidad cultural, social e individual, creyendo siempre en la infinidad de posibilidades que existen en ellos construyendo herramientas prácticas que le permitan asumirse como ciudadanos.

En esta etapa los jóvenes han logrado identificar las dinámicas de violencia que tienen lugar



en sus contextos, así como el modo en que ellos participan de dichas dinámicas; así, se puede decir que tanto jóvenes como educadores han identificado cuáles son las prácticas violentas que se dan en los contextos de interacción barrial, de modo que ya se puede pasar a realizar actividades más puntuales que permitan la resignificación de dichas prácticas.

Por ello interpelar es un acompañamiento pedagógico a los jóvenes en un proceso de conocimiento de sí que les permita reconocerse en las relaciones que establecen con otros, identificando el modo en que dichos otros influyen las decisiones que toman y las acciones que llevan a cabo, para finalmente reconocer las consecuencias del modo en que manejan los conflictos tanto a nivel personal como social.

En este acompañamiento educativo el papel del educador es fundamentalmente el de otro que señala las contradicciones en el discurso de cada joven, o entre su discurso y sus acciones, las semejanzas o diferencias entre los miembros del grupo respecto a prácticas, creencias y valores, y la responsabilidad que tiene cada uno como actor de un contexto particular.

El vínculo que el educador ha establecido con el joven desde su primer encuentro hasta este momento será definitivo para conseguir los objetivos que se proponen en esta etapa, puesto que



es esa relación la que permite al educador convertirse en un interlocutor válido del joven, es decir, ser reconocido como un sujeto cuya palabra tiene validez porque sabe de lo que habla, y porque no necesita recurrir a la violencia para manejar sus conflictos o convertirse en una autoridad.



Encuentro 1. ¿Quién Soy Yo?

Ejes temáticos: Reconocimiento de sí, reconocimiento del otro.

Sub-temas: Imagen de sí, imagen del otro, vínculo social

Objetivos

1. Identificar características físicas, psicológicas y sociales que lo describe a sí mismo.
2. Identificar algunas pautas de relación que se establece con los otros a partir de las características que describen su forma de ser.

Duración

5. Diseño y construcción de la máscara. 2 horas.
6. Escenificación espontánea con máscara. 30-40 minutos.
7. Socialización y reflexión sobre la experiencia. 1 hora 20 minutos.

Total 4 horas.

Metodología

1. Diseño y construcción de la máscara.
 - a. Con anterioridad los educadores deben elaborar el cascarón de la máscara que se realiza con bombas R9, papel periódico y engrudo. Por una bomba salen dos cascarones.
 - b. Se le entrega a cada participante una hoja en blanco y lápiz. Se les invita a construir la siguiente rejilla para contestar a la pregunta ¿cómo soy yo?
Físicamente. Emocionalmente. Relación con los otros
Cada columna se llena con palabras que nombren cualidades, actitudes, acciones, calificativos o expresiones.
 - c. Se invita a los jóvenes a acostarse en el suelo y relajarse. Cada uno va a imaginar una

máscara que los identifique en su forma de ser física, emocional y en la relación con los otros. Deben integrar los rasgos escritos en la rejilla con su máscara. No debe ser una máscara idéntica a los rasgos escritos, pueden escoger un animal, estereotipo o arquetipo que considere representa las características fundamentales de su forma de ser. En esta relajación el objetivo es llevarlos a diseñar mentalmente su máscara, por eso se los dirige para que vean la forma, detalles, colores, texturas, líneas, materiales y accesorios.

- d. Entregar a cada participante el cascarón de la máscara.
- e. Invitar a los jóvenes a construir la máscara que los describe en su forma de ser. Para esto se dispone una mesa con todos los materiales y se reparten de acuerdo al pedido de cada participante.

Durante el tiempo de construcción de la máscara por parte de los jóvenes, los educadores apoyan el proceso creativo, no se debe decir cómo hacerla, pero se puede sugerir opciones si se da el caso que algún joven no se sienta capaz o tranquilo. Es importante mantener la rejilla construida como eje fundamental de la creación, esto permite ir buscando nuevas opciones de representar lo que se es a partir de un color, una forma, una textura. Es el momento de llevar a los jóvenes a simbolizar y resignificar lo que son en la imagen visual de su máscara. Este proceso debe ser filmado y al final la máscara de cada uno de los jóvenes.

2. Escenificación espontánea con máscara
Una vez terminado el diseño y construcción de la máscara se les presenta a los jóvenes el siguiente momento que implica ponerse la máscara y hacer una representación. El siguiente momento exige un salón amplio donde los jóvenes puedan moverse, caminando, saltando, brincando y corriendo:
 - a. Colocarse la máscara.
 - b. Ponerse de pie y hacer un círculo con la máscara puesta, para que todos puedan mirarse.
 - c. Caminar lentamente en la dirección deseada. Esta acción debe permitir que cada joven se vaya apropiando de su máscara y se sienta cómodo con ella.





d. Luego se los invita a que caminen aumentando la velocidad y haciendo los movimientos que le corresponden a la máscara. En este momento el educador debe identificar si es apropiado colocar música que vaya de acuerdo al ritmo del grupo, pueden ser tambores, sonidos de la selva, el agua, viento o cualquier sonido que no haga parte de la música que los jóvenes consumen como salsa, rap, rock, vallenatos. Aquí puede, de acuerdo al ritmo del grupo, invitarlos a saltar, correr, tirarse al suelo o cualquier movimiento que acompañe la representación corporal de la máscara.

e. Después se invita a los participantes que entren en contacto con otros jóvenes y se conozcan a partir de su máscara. Pueden interactuar a partir de gestos o movimientos corporales.

Durante todo este tiempo los educadores apoyan el proceso, se sugiere que también participen con la construcción de su máscara. Todo este proceso debe filmarse.

3. Socialización y reflexión sobre la experiencia

Terminada la escenificación espontánea con los jóvenes se los invita a sentarse en mesa redonda para socializar la experiencia. Este momento, los educadores proponen a los participantes para que expresen verbalmente lo que significó todo lo realizado, desde el sentimiento ¿Cómo se sintieron?, las dificultades ¿Qué les

costó trabajo o les pareció difícil?, las posibilidades ¿qué fue lo que más le gustó? Y ¿por qué? Y finalmente explorar muy enfáticamente. ¿Qué descubrieron de sí mismos a través de esta actividad?



Encuentro 2. Historia de Vida

Ejes temáticos: Reconocimiento de sí, reconocimiento del otro.

Sub-temas: Significación de la historia de vida, imagen de sí, actitudes y creencias que favorecen la agresión, imagen del otro, vínculo social

Objetivos

1. Identificar la historia de las prácticas, creencias y actitudes que favorecen la agresión y la violencia.
2. Reconocer las semejanzas y regularidades existentes entre la historia personal y la de los otros frente a prácticas, creencias y actitudes que favorecen la agresión y la violencia.

Duración:

1. Prácticas, creencias y actitudes que favorecen. La agresión y la violencia. 30 minutos.
 2. Quién soy yo – agresión / violencia. 30 minutos.
 3. Diseño y construcción del árbol individual. 1 hora.
 4. Diseño y construcción del árbol colectivo. 1 hora.
- Total 3 horas.

Metodología

1. Prácticas, creencias y actitudes que favorecen la agresión y la violencia.

Se le entrega a cada participante una hoja en blanco y lápiz. Se les invita a construir la siguiente rejilla para contestar a la pregunta ¿Cuáles son las prácticas, creencias y actitudes que yo creo favorecen la agresión y lo violencia?

Prácticas	Creencias	Actitudes
-----------	-----------	-----------





Cada columna se llena con palabras, frases, acciones, situaciones que den cuenta de lo que se indica. El objetivo de esta rejilla es llevar al joven a que explore sus propias representaciones sobre la agresión y la violencia en la cotidianidad de su vida. En este momento los educadores apoyan a los participantes para que llenen su rejilla, una estrategia puede ser dar ejemplos como el siguiente: una creencia que favorece la agresión y lo violencia puede ser “el más malo es el que se queda con las mejores mujeres” o “entre más malo más hombre”.

2. Quién soy yo – agresión / violencia

De acuerdo a la anterior rejilla ahora cada joven debe identificar cuales de esas prácticas, creencias o actitudes son las que ejerce en su vida cotidiana. Para ello se pide que escriban debajo de la rejilla o en otra hoja la respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las prácticas, creencias y actitudes agresivas o violentas que yo realizo?

Los educadores en este momento pueden sugerir un listado de prácticas, creencias o actitudes, si se reconoce que no están en la lista de los jóvenes.

3. Diseño y construcción del árbol individual

Una vez terminado el punto anterior se continúa con la exploración de las causas de las prácticas, creencias o actitudes que favorecen la agre-

sión y la violencia, haciendo un recorrido por la historia personal en pasado, presente y futuro.

a. Se le reparte a cada joven una cartulina de $\frac{1}{4}$ de pliego y un lápiz.

b. Se le pide que dibuje un árbol del tamaño de la cartulina y que lo decore como desee. Para ello se le ofrecen vinilos, colores o crayolas dependiendo de lo que el educador considere pertinente.

c. Una vez terminado el árbol por todos los participantes se les pide que exploren en su árbol si tiene raíces, tallo o tronco y frutos. En caso de que no lo tenga se los invita a completarlo.

d. Completado el árbol se les indica:

- **Las raíces:** son el pasado, todo aquello que se ofreció como el suelo donde se construyó las bases de las cua-

les aferrarse para dar base al resto del árbol. Ésto incluye todas las personas, frases, situaciones, acciones, relaciones, imágenes, palabras y gestos que consideramos son la base de lo que somos.

- **El tallo o tronco:** es el presente, lo que soy en este tiempo actual pero que a su vez está unido a mi pasado, sin embargo presenta cambios, pues es el cuerpo que enfrenta la cotidianidad de la vida día a día y une las raíces con las hojas y frutos. Representa todas las personas, frases, situaciones, acciones, relaciones, imágenes, palabras y gestos que consideramos hacen parte en el momento actual de lo que somos.

- **Las hojas y/o frutos:** es el futuro, es la cosecha, lo que ha resultado como consecuencia de mis actos en el recorrido desde la raíz – pasado, pasando por el tallo – presente. Es lo que ofrecí como fruto de mi vida y lo que espero ofrecer para más adelante, son los sueños e ideales.

- Explicado lo anterior de le pide a cada participante que por la parte de atrás de su árbol dividan en tres partes el $\frac{1}{4}$ de pliego con una línea horizontal. La de abajo es la raíz, la del medio el tronco y la de arriba las hojas y/o frutos. En cada espacio deben escribir lo que corresponde:

- **Raíz:** personas, frases, situaciones, acciones, relaciones, imágenes, palabras y gestos que



consideramos son la base de mis prácticas, creencias y actitudes agresivas y violentas.

- Tallo o tronco: personas, frases, situaciones, acciones, relaciones, imágenes, palabras y gestos que consideramos hacen parte en el momento actual de mis prácticas, creencias y actitudes agresivas y violentas.
- Hojas y/o frutos: lo que espero obtener como consecuencia de mis prácticas, creencias y actitudes agresivas y violentas.

Para este ejercicio es necesario apoyar constantemente a los jóvenes a descubrir en su pasado, presente y futuro y los educadores deben estar muy atentos a lo que evoca emocionalmente pues este recorrido puede ser doloroso, molesto o angustiante.

Una vez todos los participantes han terminado su recorrido en la historia se hace una mesa redonda para socializar la experiencia. Este momento, los educadores proponen a los participantes que voluntariamente expresen verbalmente lo que significó todo lo realizado, desde el sentimiento ¿cómo se sintieron?, las dificultades ¿qué les costó trabajo o les pareció difícil?, las posibilidades, ¿qué fue lo que más le gustó? Y ¿por qué? Y finalmente explorar muy enfáticamente ¿Qué descubrieron de sí mismos a través de esta actividad?

4. Diseño y construcción del árbol colectivo

- a. Con anterioridad los educadores deben llevar en $\frac{1}{2}$ pliego de cartulina dibujado y decorado un árbol.
- b. Al respaldo se construye las semejanzas y regularidades existentes entre la historia personal y la de los otros frente a prácticas, creencias y actitudes que favorecen la agresión y la violencia. Para esto se recogen los árboles de cada uno de los participantes y en una hoja de papel periódico, a parte sin nombres propios, se coloca en columnas (raíz, tronco y frutos) los contenidos de todos los participantes.
- c. Se construye colectivamente el árbol que los representa todos en las semejanzas y regularidades. Ésto significa ir leyendo la lista de cada columna escrita en el papel periódico y concertando con los jóvenes que debe ir en la raíz, en el tronco y el los frutos del árbol colectivo que es semejante a todos.

Finalmente se hace un cierre a la actividad mostrando lo que nos une en la historia por pertenecer al mismo grupo social y cultural pero a su vez lo que nos hace individual en la exclusividad de las relaciones con cada una de las personas de nuestra historia. Es importante dejar claro que no existen relaciones buenas o malas, mejores o peores, se trata de la expresión humana que muchas veces puede ser más o menos dolorosa, más o menos cruel y trágica, alegre, divertida, afectuosa pero finalmente todos tenemos el poder de cambiar el pasado, el presente y el futuro, pues son determinantes pero no condenatorios y que ese cambio depende de las decisiones que se tomen cada día desde este mismo momento.



Encuentro 8. Zona alternativa

Cine foro película “Ciudad de Dios”

Ejes temáticos: Manejo del conflicto, reconocimiento de sí, reconocimiento del otro

Sub-temas: Imagen de sí, actitudes y creencias que favorecen la agresión, imagen del otro, aceptación y validación de la agresión y la violencia como maneras de manejar el conflicto, forma como el joven significa su lugar y el del otro en el conflicto.

Objetivo

Reflexionar sobre el lugar que cada uno asume frente al conflicto, las causas que lo generan y plantear propuestas de manejo de conflicto alternativas a la violencia para sí mismos y su entorno.

Se espera que los jóvenes

- 1) Identifiquen qué es un conflicto y las diferentes alternativas existentes para manejarlo, así como las consecuencias que de ésto se desprenden.
- 2) Reconozcan el lugar que cada uno asume frente a los conflictos.
- 3) Se asumen como sujetos proactivos, capaces de generar propuestas de manejo del conflicto, alternativas a la violencia.





Metodología

Sesión I Tiempo: 3 horas

1. Presentación de la película

El educador hace una presentación general de la película, los objetivos del taller y orienta sobre los ejes temáticos a desarrollar.

Así mismo, se explora la idea de conflicto que poseen los jóvenes y se construye conjuntamente una noción. Considerando las sesiones anteriores se trabaja con los jóvenes a una reflexión alrededor de los conflictos y los tipos que hay.

¿Qué tipos de conflictos hay? Indagar sobre los conflictos externos vs. los internos.

2. Presentación de la película "Ciudad de Dios"

Durante la proyección se hacen cortes de tipo reflexivo y explicativo que permitan al joven hacer una reflexión personal frente a su proceso. Se debe seguir la noción construida al comienzo del proceso.

En libertad asistida el educador debe registrar todas y cada una de las frases y expresiones que los jóvenes hacen durante la presentación de la película, para que a partir de ellas se pueda desarrollar la discusión y reflexión grupal. Con esta técnica de todos modos se llega a contestar la guía de preguntas, pero es necesario trabajar desde las expresiones de los jóvenes porque de este modo se motiva su participación.

Sesión II Tiempo: 2 horas

3. Discusión y reflexión grupal

Se realiza una reflexión en la que se hace un análisis del lugar que asume cada personaje frente a sus vivencias, y las propuestas de solución, a partir de la siguiente guía de preguntas:

- ¿Qué les pareció la película?
- ¿Cuáles personajes les llamaron más la atención y por qué?
- ¿Qué es un conflicto?
- ¿Cómo se hace evidente el conflicto en la película?
- ¿Qué actitud asumen los personajes ante el conflicto?
- ¿Cómo se resuelve el conflicto?
- ¿Se parece la historia del film a nuestra realidad en el barrio?
- Qué cosas hacen que pase el conflicto (aquí es importante dirigir la reflexión más allá de los personajes y evidenciar causas macroestructurales, que también explican el conflicto, como la exclusión, la historia de la favelas, los desplazamientos, entre otros.
- Por ejemplo puede preguntarse ¿cuál es la actitud que asumen ellos frente a los otros? ¿qué dice la gente de los asentamientos? ¿qué se dice en general del barrio? ¿cuáles son las actitudes y creencias que favorecen la agresión? analizar la pertinencia de éstas.



- ¿Qué pienso de los conflictos de mi barrio? ¿qué actitud tomo respecto a ellos?
- ¿Qué propuestas haría para tramitar los conflictos cotidianos desde lugares más incluyentes y dignificadores de mí y de los otros?

4. Evaluación

Se espera concluir con el grupo sobre generación de alternativas frente a problemas señalados anteriormente.

5. Materiales

- Vídeo película “Ciudad de Dios” en español.
- Transporte de jóvenes.
- Refrigerio.
- Marcadores y papelógrafo.
- Lápices.
- Formatos de evaluación.
- Televisor y VHS.
- Sitio adecuado con medios audiovisuales.

DIMENSIÓN FAMILIAR

Se entiende como un proceso de diálogo y reflexión entorno a los saberes, sentidos, significaciones y vivencias que se propician al interior de las familias y que facilitan e inhiben el ejercicio de la violencia y la convivencia familiar.

La familia joven

Se asume para este contexto como una institución social, considerada el espacio de socialización básico de los sujetos, en el cual se recrean los valores de identidad culturales, sociales y económicos a partir de relaciones de afinidad y/o consanguinidad.

Proceso educativo

Salir al encuentro de la familia

La familia como espacio socializador es fundamental en la construcción de un proyecto educativo y el acercamiento a ellas, en muchas ocasiones lo facilitan los jóvenes, pues éstos son los primeros actores con los que el educador interviene. La familia la ubicamos generalmente en sus casas, pero también en espacios comunitarios de los sectores donde se trabaja. Es impor-

tante con las familias ser explícito en el trabajo y responder todos sus interrogantes, identificarse y reconocer sus pautas de convivencia e intereses. Salir al encuentro de la familia significa un proceso en el que el educador propicia el encuentro con las familias a través de unas visitas domiciliarias y de unos encuentros sociales al que se le ha dado el nombre de “*Velada de Compromiso*”. La idea de esta fase es la de construir una relación cercana y en el marco de la confianza con los miembros significativos y el facilitador.

La dimensión familiar será entendida como el escenario para el intercambio de saberes e inquietudes, principalmente que tengan relación con el tema de la violencia, por parte de las personas familiares significativas para el joven que participa en el programa.

Metodológicamente hablando hay que tener en cuenta que:

- Es importante contar con dos educadores, que lean y trabajen previamente el contenido de los módulos; que se planteen los objetivos acorde a las exigencias del contexto en el que se encuentre realizando las actividades; que se preparen las actividades previamente; programar, organizar y preparar con anticipación los permisos, los escenarios y los materiales necesarios, así como la gestión interinstitucional necesarios para cada una de las actividades.
- Los elementos conceptuales que orientan las actividades, son una guía para los educadores. Con ellos se busca iluminar el debate, pero son complementarios a la experiencia de los equipos de trabajo y de los participantes. En este sentido las lecturas complementarias resultan importantes para profundizar en los temas propuestos.
- Elaborar documentos sencillos y claros en las carteleras o en las tarjetas de trabajo, para ayudar a la dinámica de trabajo con el grupo.
- Motivar constantemente la participación del grupo y valorar sus saberes, experiencias y aportes. Se trata de invitar y promover el enriquecimiento y la reelaboración subjetiva y grupal de las creencias y prácticas familiares de relación.





- Propiciar todas las veces que sea necesario una lluvia de ideas, pequeñas introducciones y puntualizaciones, en ocasiones directivas, sobre las creencias y las prácticas familiares.



Encuentro 1. Visitas familiar

Es una de las estrategias pedagógicas que se utiliza en la dimensión familiar que permite acercarse a las familias y a los jóvenes para informarles, comprometerlos y dialogar informalmente con ellos en un proceso de construcción compartida de nuevas significaciones. En la visita familiar los miembros significativos intercambian diálogos informales con los educadores y se reflexiona acerca de la relación entre los miembros de la familia y de la manera en que la violencia y la agresión median estas relaciones.

De esta manera la visita familiar consiste en la creación de un espacio de intercambio significativo donde los miembros que participan en ella pueden interactuar dialogando, escuchando, entendiendo al otro y a la otra, al padre y al hijo y proponiendo alternativas que favorezcan la convivencia. La visita familiar tiene como objetivo fundamental dentro de la estrategia de interven-

ción en el modelo familiar acompañar a las familias motivando su participación, siguiendo sus avances y sus tropiezos y facilitando el establecimiento de dinámicas de relación no violentas. De la misma manera permite crear una relación más cercana entre los miembros de la unidad familiar y los educadores, lo anterior es el dispositivo a través del cual se pretende resignificar las prácticas relacionales de los miembros de la familia.

Ejes Temáticos: Reconocimiento del otro

Sub-temas: La familia y el joven.

Objetivo: Acercamiento y creación de un ambiente facilitador. Presentación del proyecto a los padres.

Duración: 20 minutos.

Actividades y desarrollo de la visita.

Se realizan visitas a las casas de los/las jóvenes que hacen parte de los grupos conformados, se les presenta el proyecto a los padres, responsables, personas significativas o a los acudientes y se acuerda la participación en las actividades, así como los posibles horarios. En este primer



encuentro es importante escuchar las expectativas de los padres, sus comentarios y su percepción de la propuesta.

Materiales

- Diario de campo.
- Lapicero.
- Plegables.



Encuentro 2. Fogata de encuentro de integración y compromiso

Ejes temáticos: Cohesión grupal, vínculos afectivos.

Sub-temas: Familia, Red de apoyo.

Objetivo

1. Establecimiento de un clima de grupo.
2. Fortalecimiento del vínculo afectivo.
3. Compromiso de la participación de los sujetos significativos.

Duración: 3 horas

Número de participantes y de facilitadores/ as sugerido: 30 asistentes y 2 facilitadores/as.

Actividades y desarrollo del encuentro.

Se sugiere que el educador introduzca una presentación del equipo y del proyecto, posteriormente le comente al grupo la idea de estar reunidos e indagar por las expectativas de los participantes respecto al proyecto.

La discusión anterior arrojará elementos para abordar el tema del compromiso de la participación de los padres y se realizará una primera discusión abierta e informal respecto a este tema.

El paso a seguir consiste en una integración mucho más lúdico donde se entregan escarapeles de participación para los padres. Posteriormente se realiza una actividad de integración donde el grupo se divide en parejas y cada uno de presenta frente al otro, luego cada uno de ellos presenta a su compañero/a ante el grupo.

Después de ésto y en una formación de círculo, se realiza la lectura acerca del fuego, se enciende una vela en centro que representa el calor



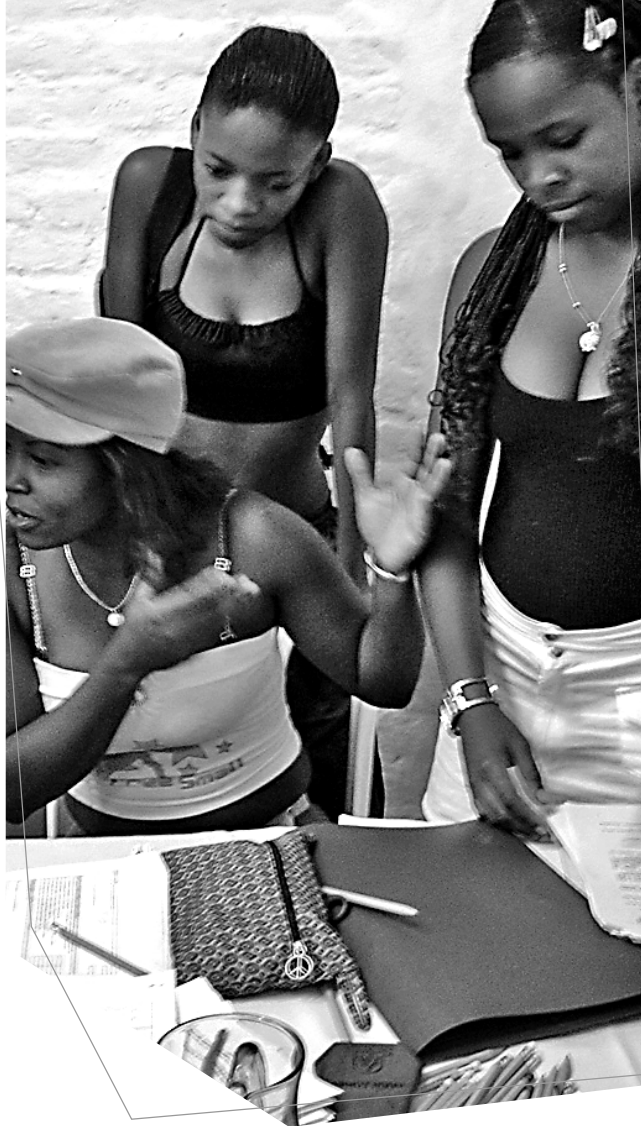
de hogar, la unión, el compromiso que cada uno está invitado a mantener. Se le entrega una vela a cada uno de los participantes y se les pide que se acerquen a encender su vela, al encenderla cada uno de los miembros debe plantearse algo que quisiera que pasara con el desarrollo de este proceso: en su familia y con el grupo.

Los participantes encienden las velas y se hace una lectura a la luz de las velas. Se realiza una actividad en la cual cada uno/a de los/as participantes expresa lo que espera lograr en cuanto a su lugar en la dinámica familiar y con el grupo hacia el final del proceso su deseo frente al grupo. Al final de esta actividad se realiza una pequeña reflexión frente al compromiso de los padres, se apagan las velas, se firman los permisos y los compromisos, se entregan las lecturas realizadas y se procede a cerrar la actividad concluyendo y retomando las sensaciones y las experiencias.

Materiales

- Espacio adecuado.
- Velas.
- Fósforos o encendedor.
- Actas de responsabilidad y compromiso.





- 35 escarapelas de participación.
- Registro fotográfico.
- Refrigerio.

Caminar con las familias

En esta fase del proceso, las familias son actores con los cuales es importante caminar, porque son ellos quienes han construido a lo largo de su experiencia maneras de socialización, relacionamiento, sus factores protectores y dificultades. Caminar con la familia es reconocer en ellas sus vivencias como parte fundamental de la experiencia de convivir y construir familia. Entre otras actividades, se realizan charlas informales, chocolatadas con temas de interés, visitas familiares informales para conocer las realidades de cada familia y que éstas reconozcan y se familiaricen con el educador.



Encuentro 1. Visita domiciliaria

Ejes temáticos: Socialización, familia.

Sub-temas: Diálogo sobre cotidianidad.

Objetivo

1. Recolección de información etnográfica de la familia.
2. Diligenciamiento de la ficha de caracterización familiar.
3. Recordar la próxima fecha de reunión.
4. Seguimiento del trabajo con las familias y jóvenes.

Duración: 30 minutos.

Recursos: Diario de campo, lapicero, ficha de caracterización familiar.



Encuentro 2. Hablemos en familia

Ejes temáticos: Violencias, reconocimiento de la familia

Sub-temas: Vida en familia

Objetivos:

1. Caracterización de la violencia en el espacio privado.
2. Identificar el papel de las familias y los jóvenes en las dinámicas violentas.
3. Recolección de información etnográfica de la familia (ficha de caracterización familiar).

Duración: 3 horas

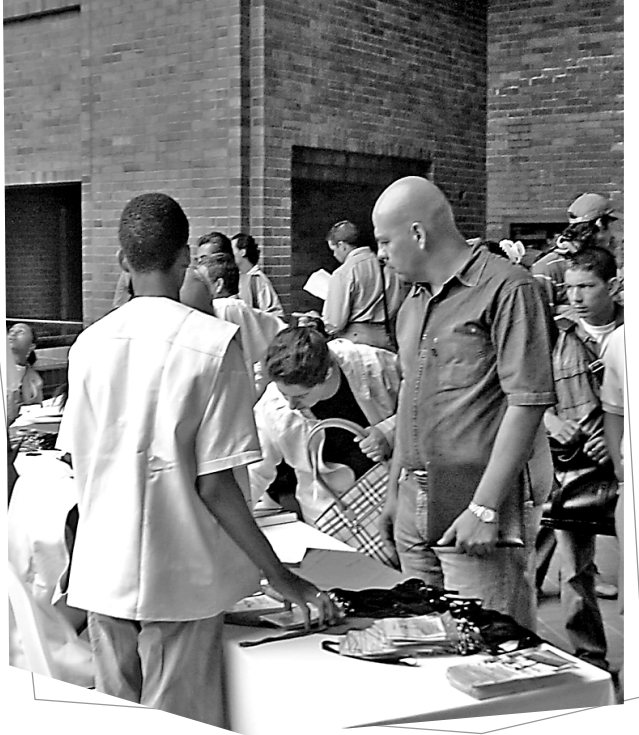
Número de participantes y de facilitadores/as sugerido: 30 asistentes y 2 facilitadores/as.

Actividades y desarrollo del encuentro

CARACTERIZACIÓN

Se le entrega una hoja de papel papelógrafo y marcadores a cada uno de los participantes.





Se les pide que se reúnan en grupos de 5 personas máximos y se invita a que los participantes realcen un dibujo de lo que ellos quieran expresar de su familia, de cómo son o de lo que hacen.

Posteriormente se les sugiere que comenten o “charlen” entre ellos de cómo se sienten y que cuenten algo acerca de lo que ellos han dibujado.

PAPEL DEL JOVEN DE LA FAMILIA O DE LOS SUJETOS SIGNIFICATIVOS

Se hace una lluvia de ideas acerca de:

- 1** Lo que ellos piensan qué es violencia.
Se intenta que sean lo más expresivos acerca del tema, pidiendo que comenten todo lo que crean que se puede contar en ese espacio privado.
- 2** Cómo afecta la vida de la familia y a los diferentes miembros.
Se pueden relatar historias acerca de eventos conocidos. Después de esta lluvia de ideas se focaliza algunos aspectos pertinentes de acuerdo a la lectura del contexto, donde se realice la acción educativa.
- 3** Qué estrategias piensan pueden realizarse
Se realiza un trabajo en grupo alrededor de 15 minutos y se pide que comenten las alternativas.

Los análisis y los resultados son analizados a partir de los aspectos anteriores en términos de los objetivos.

NOTA: esta fase se encuentra acompañada del desarrollo de las fichas de caracterización, las cuales serán diligenciadas por el educador en las visitas familiares que se realicen en la fase de salir y caminar.

Materiales

- 1.** Ficha de caracterización familiar.
- 2.** Papelógrafo.
- 3.** Marcadores.
- 4.** 35 hojas de papel.
- 5.** 30 lápices.

Interpelar a las familias

Interpelar a las familias es posibilitar el análisis de las prácticas socializadoras de la familia y sus relaciones afectivas a fin de desarrollar nuevas significaciones que generen factores protectores, que se manifiesten en la convivencia pacífica. Interpelar es construir a través del diálogo valores que fortalezcan los vínculos afectivos, pero también la tolerancia de distintas formas de ver y asumir la vida de sus miembros, es en últimas crecer juntos.



Encuentro 1. Tertuliero una luz en la oscuridad

Vídeo Foro: Fragmento de película “Una luz en la oscuridad”.

Ejes temáticos: Vínculos familiares, pautas de crianza.

Sub-temas: Reconocimiento del otro.

Objetivo

Identificar la importancia del vínculo entre los jóvenes y las personas significativas en las dinámicas de relación.

Duración: 3 horas.

Número de participantes y facilitadores sugerido: 30 asistentes y 2 facilitadores.





Actividades y desarrollo del encuentro

Se reúne al grupo, se hace una descripción de las actividades del día y de los objetivos que se esperan lograr. Posteriormente se presenta una breve discusión inducida por el educador donde se indague acerca de lo que creen las personas acerca de:

1. ¿Qué es el vínculo significativo para ustedes?
2. ¿En qué aspectos de la crianza de los hijos jóvenes está presente?

Teniendo en cuenta esas respuestas que fueron anotadas en el papelógrafo, se hace la presentación de la película "Una luz en la oscuridad", se pregunta si todos los/las participantes saben leer y se presenta la película. Después de ella se realiza un foro en el cual se presentan las impresiones generales de la película y luego que a la luz de ésta se respondan por segunda vez las preguntas realizadas enfatizando en cómo se manifiesta a lo largo de las escenas y las implicaciones. Al finalizar esta parte se les pregunta a los padres si alguna parte de la película o de la reflexión les hace pensar en algo de sus propias vidas y que les enseña este encuentro.

Para el cierre se les pide que comenten lo que les enseña este encuentro en sus vidas, qué se llevan para sí mismos. Al final se evalúa el encuentro con los participantes.

Materiales

- Salón adecuado.
- Televisor.
- VHS.
- Papelógrafo.
- Hojas Lapiceros.



Encuentro 2. Manejando los conflictos familiares

Objetivo

Identificar la influencia de las formas tradicionales de resolución de conflictos en el establecimiento de prácticas sociales violentas.

Duración:

Número de participantes y de facilitadores/as sugerido: 30 asistentes y 2 facilitadores/as.

Actividades y desarrollo del encuentro

Se hace una presentación de los objetivos de la sesión, y se habrá una primera discusión acerca de los principales conflictos que enfrentan los núcleos familiares considerando las discusiones acerca de la caracterización de la violencia en el espacio privado.

Se divide al grupo en sub-grupos de 5 personas y se les reparten las diferentes fichas. Se les pide que las lean en grupo y las discutan, luego se les pide que piensen en una manera de convertir esas escenas en escenas de la vida cotidiana de ellos y que la propongan en una pequeña representación donde den alguna respuesta a dicha problemática.

Después de esto se les pide a los participantes que escenifiquen las historias, al final de esta presentación se hace la socialización y la discusión de cada una, a la luz del establecimiento de pautas de relación que mantienen las dinámicas violentas.

Recursos

- Espacio adecuado.
- papelógrafo x 10.



- Marcadores x 2.
- Fichas con situaciones previas.
- 30 refrigerios.

Pautas de relación familiar.

Las pautas de relación son patrones específicos de comunicación y de relación que implican intercambio verbal o no verbal y simbólico entre sus miembros. Corresponden a creencias que circulan a lo largo de la vida cotidiana marcados por las prácticas culturales. Se transmiten mediante las tradiciones verbales o escritas influenciando definitivamente la identidad individual y familiar.

De esta manera determinan en la forma cómo se desarrollan las relaciones conyugales en los efectos y cuidados que se establecen con hijos e hijas.⁶ Se significan desde la niñez y se evidencian en las formas de concebir la realidad, de interpretarla y de actuar en el mundo.

Toda familia tiene unas dinámicas específicas de comunicarse, un abanico de comportamientos, una forma particular de interpretar sus conductas y las de los demás, influencias de poder, metacomunicaciones y estrategias para la resolución de conflictos. Las anteriores se pueden evidenciar en:

Creencias e Imaginarios familiares

Son representaciones simbólicas del mundo son los “saberes deseos” que se levantan por encima del saber académico, racional, político y técnico⁷.

Reglas familiares

Una familia tiende a interactuar en secuencias repetidas, de modo que su comportamiento es gobernado por un conjunto de reglas predecibles que se establecen como patrones⁸.

Roles familiares

Modelo que describe el cómo de ciertas conductas esperadas, permitidas y prohibidas de la



persona de esa familia. El concepto de rol no se puede separar de la influencia social-cultural en las dinámicas familiares y por lo tanto en las demandas para sus miembros.



Encuentro 3. Convivencia: “Somos y hacemos familia”

Ejes temáticos: Conflicto familiar

Sub-temas: Roles

Objetivo: Identificar la influencia de los roles sociales, los modelos de autoridad en el establecimiento de prácticas sociales violentas.

Duración: 4 horas.

Número de participantes y de facilitadores/as sugerido: 30 asistentes y 2 facilitadores/as.

Actividades y desarrollo del encuentro.

Se sugiere al educador que realice una presentación general de los objetivos del taller y de las actividades propuestas y que explore acerca de las expectativas de los participantes frente al tema.

6. OIM-ANTEC. TOBÓN, VELÁZQUEZ. “Lecturas de silencios”. Modelo de intervención en crisis....

7. Ibíd. Pág. 7 y 79.

8. Alcaldía de Santiago de Cali. Consejerías de Familia. Modelo pedagógico para el abordaje de familia en conflicto. 1997. Pág. 64.



Se entrega una hoja de papel y se le pide a cada padre de familia o figura significativa que responda las siguientes preguntas, si los padres no pueden escribir, uno de los educadores le ayudará.

¿Qué faltas cometía cuando era niño/a?
 ¿Cómo lo corregían sus padres?
 ¿Papá?
 ¿Mamá?
 ¿Cómo le hubiera gustado que lo corrigieran?
 ¿Cómo influyó la forma de castigo en la relación con sus padres?

¿Qué faltas comenten sus hijos/as?
 ¿Cómo corrige usted a su hijo?
 ¿Cómo cree que le gustaría a su hijo que usted lo corrigiera?
 ¿Cómo influyó la forma de castigo en la relación con sus hijos?



Al finalizar se les pide a los padres que quieran socializar las respuestas y se trata de construir e identificar ciertas pautas o patrones de relación que mantienen la violencia y la agresión en la familia. Posteriormente se les entrega a los padres un papel donde se les pregunta: Y en su casa, ¿quién hace qué? Por favor señale con una cruz en la casilla de cada persona que realice las siguientes actividades en casa:

ACTIVIDAD	PADRE	MADRE	HIJO	HIJA
Cocinar				
Comprar comida				
Comprar ropa				
Lavar				
Tender la ropa				
Planchar				
Coser				
Tender camas				
Sacudir el polvo				
Servir la mesa				
Barrer				
Trapear				
Reparar daños				
Arreglar la luz				
Llevar cuentas del dinero				
Acudir a la reunión de la escuela				
Cuidar a los niños pequeños				
Cuidar a los enfermos				
Leer o ver noticias				
Ver películas				
Comprar regalos				
Dormir hasta tarde				
Llorar				
TOTAL				





Al finalizar el ejercicio los participantes sumaran el número de "X" y pondrán el resultado al final, para comparar la carga de trabajo que tienen los miembros de la familia y se caractericen el tipo de actividades, de la misma manera esto permitiría realizar una redistribución de tareas y roles. Posteriormente se socializan las respuestas de los participantes y sobre el papelógrafo se van caracterizando el tipo de actividades que realizan cada uno de los miembros de la familia. Posteriormente se pregunta acerca de la pauta que ellos observan y de su influencia en el hecho que se mantengan prácticas y que se asuman formas de actuar y de relacionarse específicas. En este punto se realiza una discusión reflexiva sobre la influencia de los aspectos como la crianza, respecto a las normas y a las diferencias de género.

Para finalizar se analiza la sesión en términos de logro de objetivos, de cobertura de expectativas y de experiencias para los padres.

Materiales

- Espacio al aire libre.
- Papel papelógrafo x 15.
- Marcadores x 12.
- Fichas con temas abiertos.
- 30 refrigerios.
- 30 almuerzos.
- Transporte.



Encuentro 4. Padres e hijos.

Ejes temáticos: Experiencias significativas en la familia, espacios familiares

Objetivo: Favorecer el establecimiento de relaciones y experiencias significativas en el espacio familiar.

Duración: 4 horas

Número de participantes y de facilitadores/as sugerido: 30 asistentes y 2 facilitadores/as.

Actividades y desarrollo del encuentro.

Durante esta actividad se realizan diversas actividades de carácter lúdico que favorezcan la integración de los jóvenes y de los padres. También se realiza una evaluación de las fases normativas y del impacto del proyecto en la vida de los jóvenes y de sus familias.

Recursos

- Espacio adecuado para la realización del evento.
- Fotocopias del material de evaluación.
- Refrigerios.





Desarrollo de la visita.

Durante esta visita a los miembros del sistema familiar, se pretende rescatar información acerca de las relaciones que establecen los jóvenes, los miembros significativos y la familia como totalidad con el contexto inmediato en términos de servicios sociales para la familia y la juventud. Para lo anterior es necesario indagar ésto de manera informal con la familia de tal forma que a través de un discurso ligero y desculpabilizante se pueda indagar en la forma cómo la familia o los sujetos significativos identifican y hacen uso adecuado o no de los servicios sociales. Se utiliza como apoyo el formato para la realización del ecomapa.

Comer con la familia

Comer junto a la familia implica la participación y el despliegue de sus recursos para alcanzar metas y lograr el ejercicio de sus funciones desde distintos puntos posibles. Éste es, pues, un principio de adaptación; si el desarrollo de una familia se ve bloqueado se apelará a recursos externos al medio familiar que brinden apoyo par lograr el desarrollo. La participación familiar alude a las acciones ejecutadas por la familia en la búsqueda de soluciones a las necesidades de la vida cotidiana, estas prácticas están vinculadas directamente al desarrollo familiar y comunitario.



Encuentro 1 Visita domiciliaria

Ejes temáticos: Vínculos afectivos

Sub-temas: Apoyo familiar

Objetivo: Identificación de las ofertas de servicios sociales con los que cuenta los/las jóvenes, los miembros significativos y sus familias en sus contextos inmediatos.

Duración: 20 minutos.

Número de participantes y de facilitadores/as sugerido: 30 asistentes y 2 facilitadores/as.

Materiales

- Diario de campo.
- Lapicero.
- Ficha de caracterización familiar.
- Formato del ecomapa.



Encuentro 1. En búsqueda de redes de apoyo

Ejes temáticos: Ofertas para la familia a nivel institucional.

Redes de apoyo

Sub-temas: Gestión institucional.

Objetivo: Acercamiento a los servicios sociales u ofertas de servicios con los que cuenta el joven, los miembros significativos y sus familias en sus contextos inmediatos.

Duración:

Numero de participantes y de facilitadores/as sugerido: 30 asistentes y 2 facilitadores/as

Desarrollo de la visita de campo

Para la realización de la visita de campo es fundamental tener concertado con anterioridad



(por lo menos de un mes) los encuentros con las organizaciones e instituciones. Para lo anterior es importante realizar un proceso de gestión interinstitucional previamente que facilita este proceso. De la misma manera es necesario que se concrete con las personas encargadas del transporte (si es necesario) y visitar los espacios donde sería llevado el grupo de padres para verificar si son adecuados o no.

La visita como tal implica que se realice un encuentro inicial con el grupo de participantes, se presente la actividad y el objetivo de esa visita. Se les reparten los volantes con el recorrido y la

información de los lugares que se visitarán. Se realizan acuerdos previos en relación con el desplazamiento y con los cuidados necesarios durante el desplazamiento. Durante esta visita de campo se espera que los padres pregunten, reciban información y se relacionen más directamente con los lugares y las personas que les pueden ayudar en algún momento dado.

Al final del recorrido se hace una discusión general sobre las organizaciones y acerca del aporte de la visita de campo para ellos. Finalmente se realiza una evaluación de la actividad conjuntamente con el grupo de participantes.

ACTIVIDADES A TENER EN CUENTA POR EL EDUCADOR.

Visita domiciliaria	Encuentros informales con las familias o los miembros significativos que permitan un diálogo abierto de sentidos y de saberes. Es necesario prestar atención sobre las condiciones familiares y sus dinámicas de relación, identificando los aspectos que facilitan o los que obstaculizan el ejercicio de protección y socialización del joven, así como los aspectos que mantienen las prácticas socio-familiares y violentas. Concertación de posibles fechas y horarios para la reunión de la velada de compromiso.
Velada de compromiso	Coordinar en espacio adecuado para la realización de un evento donde se encenderán velas a manera de ritual de iniciación. Tener a tiempo las velas y los cerillos.
Sesión de caracterización: "Hablemos en familia"	Recordar los lineamientos de las fichas de caracterización.
Vídeo Foro	Tener a tiempo la película, reservar con anticipación televisor o VHS, verificar si estos equipos los pueden facilitar en los espacios del sector.
Roles y modelos de autoridad	Tener listas las cartulinas y los marcadores.
familiogramas	Recordar las tarjetas con cada caso.
Visita domiciliaria: ecomapa	Recordar los lineamientos del ecomapa.
Visita a las instituciones oferentes de servicios	Coordinar con las organizaciones y las instituciones a través del envío de cartas, visitas a las instituciones y organizaciones. Concertar el tiempo y la fecha en que se realizará la visita. Concertar la duración de la visita. Concertar el transporte y visitar los lugares previamente para verificar la viabilidad de la visita.





Materiales

- Contactos previos con las instituciones y organizaciones oferentes de servicios en la comunidad.
- 40 volantes con el recorrido y la presentación de las instituciones y programas.
- 30 refrigerios.
- Transporte.

DIMENSIÓN COMUNITARIA

Se concibe como un espacio de interacción social abierto dirigido a educadores sociales, agentes sociales comunitarios, y profesionales dedicados a la atención de la población juvenil, que propende por impulsar y acompañar dinámicas de resignificación y acción colectiva frente al tema de la convivencia juvenil.

Comunidad joven

Se refiere a la posibilidad de encuentro e interacción de distintos actores sociales que se representan a nivel individual o representan un colectivo, que busca interlocutar para proyectar sus intereses.

Salir al encuentro de la familia comunidad joven

La comunidad, es el espacio donde es posible que cada individuo desarrolle de manera co-

lectiva sus procesos y donde a pesar de las diferencias convergen un sinnúmero de actividades, actitudes y visiones, donde sólo a partir de la concertación se posibilita el desarrollo comunitario. Salir al encuentro de la comunidad es construir nuevas formas de participación en donde las diferencias sean potencialidades que permiten que todas las miradas tengan cabida y se desarrollen procesos colectivos.

Para salir al encuentro de la comunidad se debe tener en cuenta en este contexto la identificación de algunos actores comunitarios de principal importancia para la construcción de proceso educativo, encontrando, por ejemplo, en el ámbito escolar la comunidad educativa: directivas, docentes, personal administrativo y operativo, entre otros; y, en el contexto barrial, líderes, organizaciones comunitarias e instituciones cuya vinculación es de vital importancia para garantizar el apoyo tanto en la implementación como en la continuidad del proceso.



Encuentro 1 experiencias de trabajo comunitario para la promoción de la convivencia juvenil

Ejes temáticos: Experiencias sociales.

Sub-temas: Acercamiento a agentes sociales.

Objetivo: Reconocer las diversas experiencias sociales de los agentes comunitarios en torno a la convivencia juvenil en su localidad.

Duración: 6 Horas.

Participantes: Funcionarios públicos, privados, agentes comunitarios, líderes cívicos y juveniles.

Referencia temática: El mundo institucional: Oferta-Demanda vs. Garantía de derechos.



Teniendo en cuenta el difícil panorama para la juventud de Cali, es necesario también realizar un breve análisis sobre las propuestas institucionales que se han planteado para dar respuesta a las múltiples necesidades de los y las jóvenes en la ciudad.

En este sentido cabe mencionar que en la ciudad de Cali, a partir de los adelantos jurídicos y legales se dieron visos transformadores y de fortalecimiento en materia de juventud, como fue la creación de una instancia coordinadora de atención para los jóvenes de la ciudad por medio de la División de Juventud. Sin embargo, el papel desempeñado por esta oficina no fue el esperado, en tanto no logró dar respuestas efectivas a las múltiples necesidades de los jóvenes en la ciudad como tampoco consiguió coordinar las diferentes propuestas y proyectos que se realizaban en la ciudad. Además, con la Reforma Administrativa Municipal del año 2000 ésta instancia desapareció de la ciudad.

De igual forma, a pesar de que en los últimos cuatro años en la ciudad se han generado espacios públicos que han estado agenciados tanto por la administración municipal como por ONG y organizaciones juveniles para la construcción de políticas públicas en materia de juventud, éstos aún son procesos incipientes, puesto que han logrado la formulación formal de la política, pero su nivel de concertación, gestión y puesta en marcha es todavía débil.

En la ejecución del proyecto Red de Apoyo a Jóvenes se han encontrado nichos de trabajo interinstitucional y de red bastante interesante, cabe destacar los múltiples esfuerzos que están haciendo las ONG, las organizaciones sociales, co-



munitarias, juveniles y algunas instituciones que representan al Estado para generar convenios y espacios de trabajo interinstitucional. En estos nichos se han encontrado propuestas que se logran articular por medio de iniciativas barriales y comunitarias, donde instituciones y organizaciones ponen su granito de arena con el firme propósito de adelantar acciones en beneficio de los y las jóvenes de las comunas en las que se trabaja.

Lo anterior nos deja ver que los y las jóvenes necesitan de un modelo diferente de concertación, negociación y de prestación de servicios, que permita ir más allá de la oferta de servicios sociales, donde se trabaje conjuntamente en la búsqueda y garantía de derechos de la juventud. Sin embargo,

también se debe trabajar para que los y las jóvenes asimilen los deberes y responsabilidades que tienen tanto con sus pares como con el mundo social, político y cultural en el cual se encuentran inmersos.⁹

Técnica a utilizar: Pre-foro comunitario

Metodología

1. Ambientación del espacio

Se ambientará el espacio con mesas de exposición donde las organizaciones comunitarias por cada sector tengan un lugar para presentar materiales, documentos y demás productos que consideren importantes. Cada comisión por sector tendrá la responsabilidad de decorar su espacio, resaltando aquellas particularidades culturales, sociales o económicas de su comunidad.

9. Tomado de: "Una mirada a la situación juvenil en la ciudad de Cali- Radiografía y Cartografía Social- Comunas 6,7,13,14,15, 16, 18 y 20. Proyecto Red de Apoyo a Jóvenes. Fortalecimiento de Redes Sociales de Jóvenes- Programa de Apoyo a la Convivencia, noviembre 2002





2. Exposición de las experiencias

Se busca que las organizaciones comunitarias presenten la información general de su entidad (su misión, visión, objetivos, carácter), el trabajo que realizan (población, programas, servicios, acciones, localización) y que resalten los resultados obtenidos durante su experiencia de trabajo, señalando además los aspectos a fortalecer.

Pasos

Uno: presentación de todas las organizaciones por sector, a partir de la información general de la entidad.

Dos: cada organización presentará su experiencia de trabajo de acuerdo con la guía anexa.

Tres: después de cada presentación se dará un espacio para preguntas del público con el ánimo de aclarar dudas, inquietudes o resaltar algún aspecto pertinente.

3. Plenaria y conclusiones

Se busca producir un consolidado de las experiencias presentadas tratando de agruparlas de acuerdo con elementos afines o comunes, estableciendo posibilidades de apoyo e intercambio entre organizaciones.

Pasos

Uno: elaboración de un consolidado de las experiencias.

Dos: establecimiento de posibilidades de articulación, intercambio, apoyo.

Tres: participación de las entidades gubernamentales y no gubernamentales invitadas, a partir de sus percepciones y proyecciones.

Materiales de trabajo

- Papel papelógrafo.
- Marcadores.
- Hojas papel bond.

Logísticos

- Sitio de trabajo.
- Refrigerios.
- Registro Audiovisual.



Guía de presentación de las experiencias de trabajo

1. Información general de la organización

1. Nombre de la organización: _____
2. Sigla: _____
3. Dirección: _____
4. Barrio: _____
5. Personería Jurídica: _____ 6.Nit: _____
- 7: Teléfono: _____
8. Tipo de organización: OG () Asociación () Corporaciones () Fundación () JAC () JAL () ONG con ánimo de lucro () Compañía () Sociedad Industrial () Sociedad de comercio () Otra ()
Cuál _____
9. Tiempo de permanencia en el sector: _____

2. Experiencia de trabajo

1. Programas que desarrolla en el sector
2. Servicios que ofrece.
3. Acciones que desarrolla en el sector.
4. Población con la que trabaja: Niños () Jóvenes () Adultos () Adultos Mayores ()

Especifique si tienen alguna característica en particular (Por ejemplo: desplazados, jóvenes de pandillas, mujeres cabeza de familia, sólo afiliados, discapacitados, etc.)

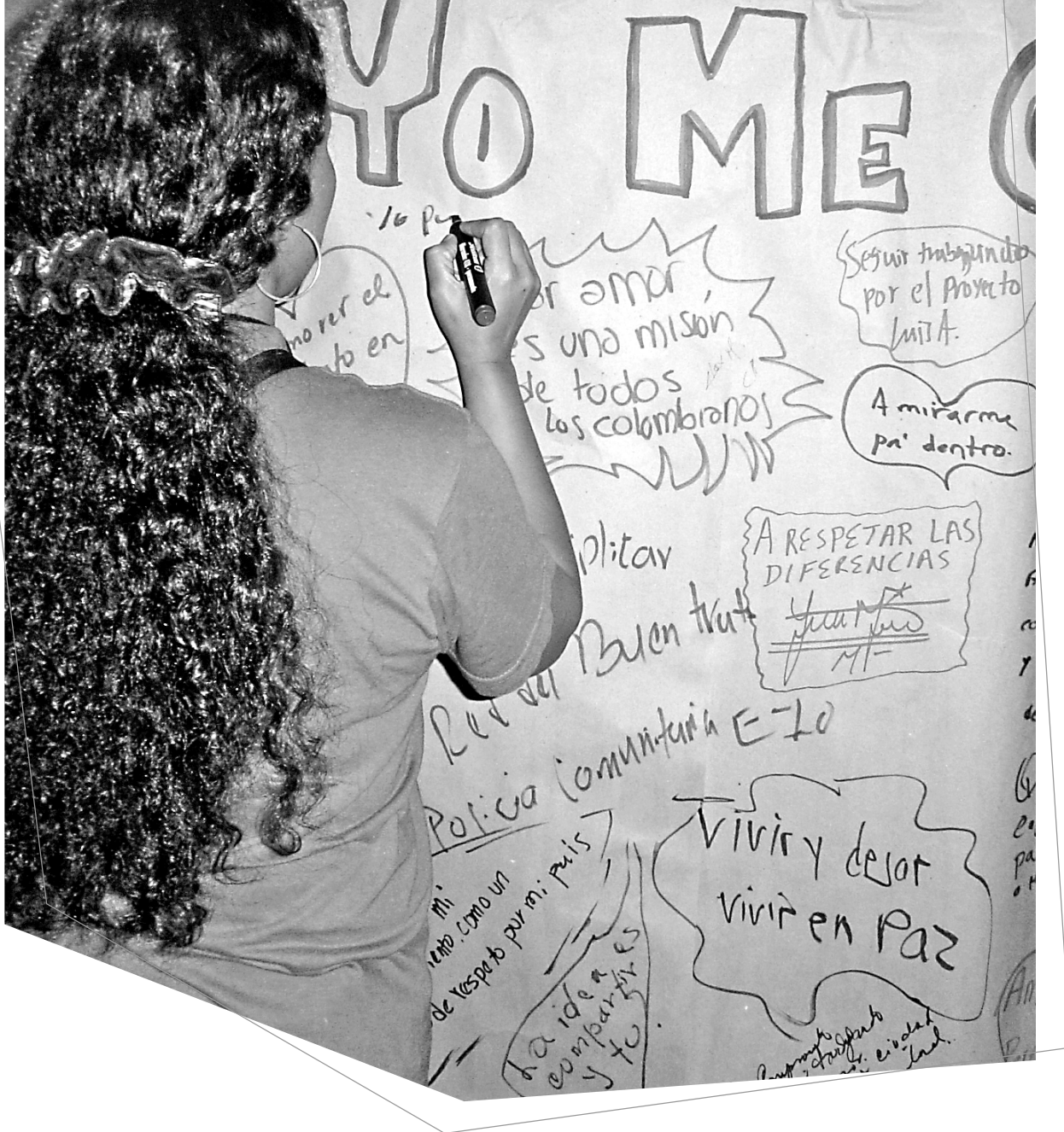
5. Experiencia de trabajo con jóvenes.
6. Experiencia de trabajo con familias.
7. Experiencia de trabajo en la promoción de la convivencia.
8. Investigaciones, estudios, caracterizaciones realizadas.
9. Programa o proyecto a resaltar: presentar nombre, justificación, objetivos, población beneficiaria, metodología de intervención, pedagogía de trabajo, resultados obtenidos, dificultades, proyecciones, métodos de sistematización y evaluación del proceso, formas de participación de la comunidad en el mismo, fuentes de financiación.

3. DOFA organizacional:

Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas de la organización:

A nivel	Debilidades (ambiente interno)	Oportunidades (ambiente externo)	Fortalezas (ambiente interno)	Amenazas (ambiente externo)
Operativo				
Técnico				
Metodológico				





Interpelar a la comunidad

La interpelación de sentidos y el diálogo de saberes estimulan las nuevas búsquedas. Con el diálogo y la puesta en la mesa de los distintos proyectos se construyen las distintas rutas para su realización, además de enfatizar los tópicos como el de la convivencia social, la participación, la salud, el deporte y los derechos humanos.

Interpelar es el proceso de interacción intensivo donde educar en la calle concentra su propuesta pedagógica. Se produce a partir de la consolidación de un proceso con los agentes comunitarios participantes, y se desarrolla a través de encuentros formativos de carácter lúdico-peda-

gógico donde se propicia la reflexión permanente con los participantes.

Comer con la comunidad

Comer con la comunidad es el momento en el que sus actores proyectan sus planes colectivos a partir de la construcción de nuevas opciones, donde las instituciones juegan un papel importante como red de apoyo que provee un referente de continuidad y acompañamiento a las comunidades. Educar en la calle enfatiza en la conexión de la comunidad con la ciudad, en términos de decidir autónomamente sus proyectos.



Interpelar a la comunidad

La interpelación de sentidos y el dialogo de saberes estimula las nuevas búsquedas. Con el dialogo y la puesta en la mesa de los distintos proyectos se construyen las distintas rutas para su realización, además de enfatizar los tópicos como el de la convivencia social, la participación, la salud, el deporte y los derechos humanos.

Interpelar es el proceso de interacción intensivo donde educar en la calle concentra su propuesta pedagógica. Se produce a partir de la consolidación de un proceso con los agentes comunitarios participantes, y se desarrolla a través de encuentros formativos de carácter lúdico-pedagógico donde se propicia la reflexión permanente con los participantes.

JOVEN, JUVENTUD Y CULTURAS JUVENILES.

Objetivo: Posibilitar la reflexión con respecto a las imágenes y representaciones del joven en los contextos comunitarios.

Duración: 6 Horas

Participantes: Padres de familia, Educadores, Organizaciones y líderes comunitarios, Profesionales y Jóvenes. Grupo máximo: 30 participantes

Referencia Temática: La noción de juventud como categoría social

Los desarrollos teóricos existentes sobre la categoría social de juventud indican el punto histórico e su surgimiento hacia finales del siglo XVIII y siglo XIX en las sociedades occidentales, con lo cual se puede afirmar que la juventud como condición social no ha existido en todas las sociedades ni en todos los tiempos.

El acercamiento a la conceptualización de juventud sugiere dos perspectivas: La primera se inclina por una delimitación de la juventud por dos procesos: el biológico y el social. En el primer caso se reconoce la maduración de los órganos sexuales y la función e la procreación, lo que marca la diferencia con la niñez. En el segundo se presume la diferenciación del joven del adulto porque el primero se encuentra en un proceso de preparación para incorporarse a la vida productiva.

Desde esta perspectiva la juventud, ese estadio intermedio entre la niñez y la adultez, se caracterizaría por el desarrollo de habilidades, la adquisición de conocimientos y la asimilación de valores que permiten al individuo constituirse en un ser productivo y asimilado socialmente a través de la transmisión cultural entre generaciones. Lo que marca este proceso es la subordinación a los adultos en razón a su experiencia y saber acumulados, dependencia que se expresa en diferentes estructuras - familia, escuela, Estado- y que estaría garantizando el relevo generacional. El sentido de este aprestamiento no es otro que el de desarrollar la función dentro de la división social del trabajo, permitiendo así la reproducción de la sociedad.

La otra característica es que ese espacio reservado a la juventud es de "indulgencia social" o permisividad frente a las normas y a la no exigencia del desempeño de roles y funciones asignadas socialmente a los adultos, lo cual permite al joven desplegar la autonomía, proyectar sus intereses, espacios, prácticas, lenguajes, creando los vínculos entre miembros de una misma generación, logrando así la diferenciación del resto de la sociedad, lo que entonces permite acotar desde esta mirada la especificidad de la juventud son esos comportamientos, esa praxis que marcan la diferencia y le asigna relevancia en el momento en que es disonante con otras conductas.

Con base en lo anterior, es posible proponer que la juventud es un fenómeno de naturaleza social que surge de la mano con la modernidad, y cuyos rasgos en las sociedades contemporáneas se definen de acuerdo a la coyuntura histórica que se viva, con su particular configuración de códigos culturales, políticos, económicos y sociales.

La juventud es ante todo una experiencia de vida que se ubica temporalmente y es procesada por la cultura y la historia.

Dado que las actuales sociedades se caracterizan por una diversidad y coexistencia en los horizontes culturales, económicos, sociales y políticos es posible hablar de juventudes, de maneras distintas de ser joven, por lo que su construcción para denominar sectores sociales de jóvenes va a depender no sólo de sus contextos





como joven. Con esta actividad se pretende que los participantes se conecten consigo mismos y con las diversas formas "del ser joven", lo que le permitirá proyectarse a los jóvenes de hoy.

Pasos

Uno: Se realizará una dinámica de motivación que estimule a los participantes a escribir sobre sí mismos. Esto se hará volviendo a las fotos que han fijado en la gran cartelera y con una fantasía dirigida se les pedirá que recuerden cuando eran jóvenes, que evoquen los momentos más importantes que vivieron.

Dos: Se le entregará a cada participante una hoja de papel bond para que escriba o dibuje su autobiografía con el título "Cuando era joven"

socioculturales y espacio-temporales donde estos se desarrollan, sino también, de otras variables ya enunciadas. Lo anterior permite tomar distancia de aquellas definiciones que reducen la juventud a una escala de edades, pues este constituye un mero dato estadístico.

Técnica a utilizar

Encuentros de sensibilización.

Metodología:



Encuentro 1: "Cuando fuimos jóvenes"

1. Ambientación del espacio

Se ambientará el espacio con fotografías de los participantes cuando eran jóvenes, las cuales se les pedirá llevar en la invitación del evento. Estas fotografías se fijarán en una gran cartelera para que sea observada por los participantes.

2. Realización de la Autobiografía de cada participante

Se busca que cada participante elabore una breve Autobiografía con el tema "Cuando era joven", en la cual pueda escribir un relato, recordar alguna anécdota o simplemente describir cómo era en esa época la manera de expresarse

3. Socialización de las Autobiografías en grupo

Se busca propiciar un espacio de intercambio y escucha entre los participantes, de manera que cada uno pueda visualizar su aporte y su participación.

Pasos

Uno: Se pide a los participantes que conformen subgrupos de 4 personas. Cada persona expondrá a los demás miembros del grupo su dibujo o escrito autobiográfico.

Dos: El grupo deberá escribir un Relato "Así fuimos los jóvenes", que contenga elementos comunes y no comunes de todos los miembros del grupo.

4. Exposición grupal de los elementos comunes-Representaciones escénicas

Se promoverá la construcción colectiva a partir de la identificación de elementos comunes de los trabajos aportados por cada participante a través de su biografía.

Pasos

Uno: El grupo deberá preparar una representación escénica para exponer su trabajo ante los demás grupos.



Dos: Cada subgrupo expone sus representaciones escénicas.

5. Plenaria y Conclusiones

Se busca que el grupo en pleno pueda reflexionar sobre los diferentes aportes realizados por los subgrupos, que se escuchen entre sí y se lleguen a conclusiones.

Pasos

Uno: Se guiará la discusión y reflexión final a partir de 2 o 3 preguntas.

Dos: Se establecerán las conclusiones de la actividad.



Encuentro 2. "Cómo vemos a los jóvenes hoy"

1. Ambientación del espacio

Se ambientará el espacio con imágenes de jóvenes, las cuales se les pedirá a los participantes llevar en la invitación del evento. Estas imágenes se fijarán en una gran cartelera para que sea observada por los participantes.

2. Presentación Vídeo "Las tribus urbanas"

Se busca que los participantes tengan un referente sobre las diversas expresiones juveniles actuales.

Pasos

Uno: Proyección del vídeo.

Dos: Se guiará una reflexión sobre lo que muestra el vídeo, para que los participantes se pongan en contacto con el mundo juvenil.

3. Revisión grupal de material de apoyo sobre las expresiones juveniles por décadas.

Se promoverá la lectura histórica de lo que ha significado ser joven en nuestra realidad colombiana, con el ánimo de valorar las diversas expresiones de lo juvenil en el transcurrir del tiempo.

Pasos

Uno: Se pide a los participantes que conformen subgrupos de 4 personas. Cada grupo leerá el material sobre las diversas expresiones juveniles por décadas. (Se anexa material)

Dos: El grupo deberá preparar analizar el material leído y escribir las principales ideas y conclusiones sobre este.

4. Representaciones escénicas por grupo sobre la revisión del material.

Se busca que los participantes muestre de manera lúdica las conclusiones producto de su reflexión.

Pasos

Uno: Se pide a cada grupo que prepare una representación escénica que muestre las principales características de los jóvenes según la época que les haya correspondido en el ejercicio.

Dos: Se exponen las representaciones escénicas.

5. Plenaria y Conclusiones

Se busca que el grupo en pleno pueda reflexionar sobre los diferentes aportes realizados por los subgrupos, que se escuchen entre sí y se lleguen a conclusiones.

Pasos

Uno: Se guiará la discusión y reflexión final a partir de 2 o 3 preguntas.

Dos: Se establecerán las conclusiones de la actividad.

Materiales de Trabajo:

- Papel papelógrafo
- Marcadores
- Videos: "La cara positiva del DAB" y "Las tribus urbanas"
- VHS
- Fotocopias lecturas de apoyo y guías
- Hojas papel bond

Logísticos

- Sitio de trabajo, refrigerios y registro fotográfico

Lecturas de Apoyo- Guías de trabajo: Encuentro 1

1. Guía para la elaboración de las Autobiografías "Cuando era joven"



- Retroceda en el tiempo. Recuerde quién era usted cuando tenía 15 o 16 años de edad.
 - Qué cosas hacía, qué lugares frecuentaba, cómo se vestía, qué cosas pensaba
 - Cómo eran las relaciones con su familia, sus amigos, vecinos, instituciones
 - Estudiaba o trabajaba, Cómo le iba en estos espacios
 - Qué hacía para divertirse, recrearse
 - Qué esperaba hacer, tener en el futuro
 - Qué quería mejorar de usted mismo(a), de su forma de ser
2. Guía para la elaboración del Relato Grupal "Así fuimos los jóvenes"
 - Qué época es la más común a todos (década)
 - Qué hacían los jóvenes en esa época
 - Cómo se expresaban, cómo participaban
 - Cómo eran las relaciones a nivel familiar, institucional, comunitario
 - Cómo vestían, qué los identificaba
 3. Preguntas guía para la discusión final
 - Teniendo en cuenta el trabajo realizado por los subgrupos qué podríamos concluir
 - De las características que cada uno expresó en su juventud encuentra alguna similitud con los jóvenes de hoy. Cuáles
 - Cómo evaluarían las relaciones que establecieron los adultos de su época juvenil con ustedes. Por qué creen que fueron así
 - Creen que están replicando algunas de estas formas de relación entre ustedes y los jóvenes de hoy. Cuáles.

Encuentro 2.

1. Preguntas guía para la reflexión sobre el vídeo "Tribus urbanas"
 - Qué aspecto o situación les llamó más la atención del vídeo y por qué?
 - Qué enseñanza nos deja el vídeo.
 - Qué relación tiene el vídeo con lo que se vive en su comunidad.
2. Guía para el trabajo por subgrupos
 - Realicen la lectura del material de apoyo
 - Cuáles eran las principales expresiones juveniles en esta época
 - Conocieron o vivieron de cerca alguna de estas épocas

- En su opinión, cuáles fueron los aspectos más importantes de esta época
- Preparen una representación escénica que permita mostrar a los demás grupos las principales características de los jóvenes en esta época que les correspondió.

3. Preguntas guía para la discusión final

- Teniendo en cuenta el trabajo realizado por los subgrupos qué podríamos concluir
- Cómo podríamos definir a los jóvenes hoy, qué los caracteriza
- Cómo definiríamos nuestras percepciones sobre los jóvenes de hoy
- Podríamos cambiar nuestras percepciones negativas sobre los jóvenes de hoy

Comer con la comunidad

Comer con la comunidad es el momento en el que sus actores proyectan sus planes colectivos a partir de la construcción de nuevas opciones, donde las instituciones juegan un papel importante como red de apoyo que provee un referente de continuidad y acompañamiento a las comunidades. Educar en la calle enfatiza en la conexión de la comunidad con la ciudad, en términos de decidir autónomamente sus proyectos.



Encuentro 1. Fortalecimiento organizacional

Objetivo: Contribuir al fortalecimiento interno y externo de las diversas formas de organización y acción social presentes en el escenario local.

Duración: 6 Horas

Participantes: Organizaciones comunitarias y agentes comunitarios

Referencia Temática:

1. Sobre el Trabajo en Equipo

Un verdadero trabajo en Equipo se manifiesta en:

- La capacidad para fijar metas alcanzables.
- La disposición y capacidad para asumir responsabilidades.
- La educación y experiencia para realizar las tareas y funciones.



El trabajo en equipo se observa a partir de:

- El grado en que los participantes conocen su tarea, la quieren y la realizan con gusto.
- La cohesión como producto del mutuo conocimiento, que les permite desarrollar un mínimo de solidaridad laboral y manejar fácilmente los conflictos que surjan entre ellos.
- La comprensión de la misión, su compromiso con ella y la capacidad para evaluar el aporte de los integrantes.

Requisitos para un verdadero trabajo en equipo:

- Un cambio en la actitud individualista por una de grupo
Se logra con una buena sensibilización hacia el bien común, la comprensión y armonía con los demás, y la interacción coordinada entre los compañeros. El resultado se refleja en la comunicación de los miembros del grupo cuando hablan de "nosotros" en vez de "yo".
- Creación de la necesidad de solidaridad
Entendida como el mecanismo que permite conocer, comprender y actuar frente a la necesidad o carencia de los otros miembros del grupo. La solidaridad se refleja en acciones concretas.
- Colaboración
Es la consecuencia de la solidaridad. En el trabajo en equipo hay una línea sutil entre las funciones y responsabilidades individuales de cada integrante y el sentimiento de común unión, que está inspirado en la solidaridad y materializado en la colaboración de los integrantes.
- Logro
Además de los intereses comunes del grupo, cada integrante debe poder alcanzar sus intereses individuales, si se quiere obtener todo el potencial del equipo de trabajo.
- Comunicación
Busca poner en contacto los mejores aspectos individuales, que permitan el intercambio de conocimientos, experiencias, opiniones, sentimientos, sensaciones.



Para ser un verdadero equipo cada uno de los miembros debe conocer la visión y misión de la empresa, comprender con la mayor claridad la razón de ser de su trabajo, comprometerse con sus funciones y tener conciencia de su aporte al equipo para el logro de los objetivos.

2. Sobre la Comunicación

- La Comunicación es un fenómeno universal de los seres vivos y necesaria para el desarrollo de las actividades del ser humano.
- La Comunicación nos permite: Aprender- Enseñar- Informar
- Todo proceso comunicativo supone 2 elementos: Qué se comunica- Cómo se comunica

Comunicación organizacional

En una organización la Comunicación es necesaria para:

- a) La motivación
- b) Las Relaciones Interpersonales
- c) La Participación en todos los procesos
- d) La Gestión

La Comunicación tiene como propósito fundamental la búsqueda de un logro, a nivel de:

1. Compartir una visión convincente y motivadora Integrar el esfuerzo, lograr que todos los recursos y energía estén orientados hacia el mismo sentido



2. Mantener una comunidad sana, que fomente el trabajo

3. Tomar decisiones acertadas e inteligentes, que permitan manejar adecuadamente conflictos internos y externos.

Un proceso de comunicación permitirá:

i. Encontrar identidad organizacional:

- Sensibilidad frente a factores externos
- Mantener un enfoque claro y hacia metas definidas
- Identificar Oportunidades
- Estar atentos a las Amenazas
- Proyectar adecuadamente su Imagen

ii. Mecanismos de comunicación que permitan la integración entre los diversos actores, departamentos y programas:

- Espacios de integración y comunicación permanente
- Descentralización de la información
- Flujo ascendente y descendente de información

iii. Fortalecer lazos de Confianza

- Principio de Equidad (ausencia de prejuicios)
- Fomentar el trabajo en equipo

iv. Ventajas de la Comunicación:

- Tener información permanente sobre las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas
- Recolectar ideas creativas, sugerencias, inquietudes
- Tomar la temperatura de la organización
- Desarrollar la capacidad y disposición de respuesta
- Tener apertura a los retos.

Aspectos a tener en cuenta para desarrollar la Comunicación

- Canalizar la Información horizontalmente
- Contacto directo entre los estamentos
- Jornadas de Planeación y Evaluación
- Diseño de instrumentos de Comunicación



3. Sobre el Liderazgo

El líder verdadero pone al servicio de causas justas y necesarias su saber, su intuición y voluntad de trabajo, ayudando a despertar la conciencia crítica de sus iguales, para tejer con ellos la vida económica, política, cultural y espiritual, mediante acciones concretas, conjuntas y desencadenantes de otras iniciativas y no a partir de un discurso hueco que no corresponde a las condiciones reales de sus vecinos o conciudadanos.

El liderazgo no es tarea privativa y exclusiva de una o pocas personas sino que es un hecho real, de naturaleza colectiva y psicosocial, experimentado por quienes también se reconocen en los otros, impulsados por motivaciones profundas.

Entendemos que el ejercicio del liderazgo, individual o colectivo, es necesario para el desarrollo de las organizaciones, para la consolidación y el fortalecimiento de su estructura organizativa, para el logro de objetivos y metas y, quizá lo más importante, para romper con esquemas autoritarios e intransigentes en la dirigencia de las organizaciones. Sin embargo, un liderazgo erróneamente ejercido puede llevar al total fracaso a las organizaciones.

4. Sobre la Participación y Toma de decisiones

La Participación es una forma de Intervención Social que le permite a los individuos reconocerse como actores que, al compartir una situación determinada, tienen la oportunidad de identificarse a partir de intereses, expectativas y demandas comunes y que están en capacidad de traducirlas en formas de actuación colectiva con una cierta autonomía frente a otros actores sociales y políticos.



Niveles de Participación

GESTIÓN	Es el manejo de un conjunto de recursos de diversa índole, destinado a ejecutar las acciones necesarias para obtener un resultado final (manejo, solución, satisfacción...)
DECISIÓN	Es la adopción de una idea o de una forma de actuación sobre un problema, escogida a partir de la formulación de dos o más alternativas.
CONCERTACIÓN	Es el acuerdo mediante el cual dos o más personas o grupos de una colectividad definen la solución más conveniente para un problema y los medios para ejecutarla.
FISCALIZACIÓN	Es la vigilancia que ejerce una persona o un grupo sobre el cumplimiento de las decisiones tomadas.
INICIATIVA	Es la formulación de sugerencias por parte de los agentes participantes destinadas a resolver un problema o transformar una situación.
CONSULTA	Procedimiento mediante el cual los participantes opinan sobre algunos aspectos de un problema. Esa opinión constituye elemento de juicio para la toma de decisiones.
INFORMACIÓN	Es el conjunto de datos, hechos, nociones y mensajes a través de los cuales los participantes conocen e interpretan una situación y adquieren elementos de juicio.

Tipos de Participación

Participación Comunitaria:

Acciones ejecutadas colectivamente por los ciudadanos en la búsqueda de soluciones a las necesidades de su vida cotidiana. Estas acciones están vinculadas directamente al desarrollo comunitario y pueden contar o no con la presencia del Estado.

Participación Ciudadana:

Intervención de los ciudadanos en la esfera pública en función de intereses sociales de carácter particular.

Participación Política:

Intervención de los ciudadanos a través de ciertos instrumentos (voto, por ejemplo) para lograr la materialización de los intereses de una comunidad política.

Como debe ser...

1. Activa: con plena conciencia de sus contenidos y alcances.

2. Crítica: considerar y analizar las propuestas, discutir los pros y los contras, presentar alternativas colectivamente.
3. Organizada: debe realizarse a través del consenso, brindando información permanente, acordando funciones y con confianza en los demás.
4. Creativa: debe ser innovadora y buscar cambios.
5. Legitimadora: porque permite conquistar derechos, defender los existentes y establecer mecanismos de negociación.
6. Definidora: porque permite decidir sobre aspectos vitales en la vida de la comunidad.

Para qué sirve...

1. Construir nuevas relaciones comunitarias en donde se reconozca, se acepte y se valore a cada miembro, rescatando las diferencias entre cada uno de estos.
2. Construir una nueva ética en la familia, basada en el respeto a la diferencia, en la cooperación y la solidaridad.





3. Hacer que el derecho a vivir dignamente, el acceso a la educación, el respeto a la vida, faciliten a los miembros de la comunidad las posibilidades de crecer en su calidad de vida y en los aspectos humanos.
4. Hacer realidad entre los miembros de la familia, el derecho a un espacio y a un ambiente apropiado para vivir.
5. Recuperar el espacio de reflexión al interior de la comunidad, sobre el Proyecto de Vida de cada uno de sus miembros.

En la toma de decisiones

Habrá verdadera participación en la toma de decisiones, cuando cada miembro de un colectivo coincida con los demás en una idea que resulte de un proceso personal de análisis. En otras palabras, es cuando la persona ha llegado al convencimiento de que ésa es la mejor decisión, se identifica con ella, la siente como propia y está suficientemente motivado (a) a llevarla a cabo.

5. Sobre la Visión y Misión de un Colectivo

La Visión:

- Establece el lugar en el cual la organización proyecta situarse en un futuro no mayor a cinco (5) años.
- Permite direccionar acciones, decisiones y esfuerzos de la organización en pos de alcanzar el lugar deseado.

- Debe incluir los propósitos tangibles factibles pero desafiantes de la organización ya que ella determina la evolución futura de la organización y establece su dirección a largo plazo.
- Debe ser breve y clara y debe incluir aspectos como posicionamiento en la comunidad, acciones que contribuyan a la promoción de procesos de convivencia, la comunicación.

La Misión:

- Define la razón de ser de la organización
 - Debe incluir aspectos relacionados con la definición de los programas y servicios, sus compromisos con la comunidad y con otras organizaciones.
 - Genera motivación y sentido de pertenencia para con la organización.
- Considera la responsabilidad social y con el medio ambiente.

Técnica a utilizar:

Convivencia

Metodología:

1. Ambientación del espacio

Se ambientará el espacio con fotografías de las diversas actividades que haya realizado cada colectivo de trabajo, mostrando imágenes positivas que lleven a los y las participantes a recordar gratos recuerdos del trabajo en equipo y les permita valorar su relación como organizaciones integrantes de un espacio de coordinación y articulación.

2. Dinámica de Integración "La Ronda del Saludo"

Se busca que los participantes puedan acercarse entre sí, valorando las cualidades de las diferentes personas que hacen parte del equipo, evidenciando similitudes y diferencias entre ellos, reflexionando sobre sí mismos y sobre su relación con los otros miembros del grupo.

Pasos

La dinámica consiste en que el grupo debe movilizarse por el espacio e irse saludando entre sí con alguna parte del cuerpo (orejas, codos,



rodillas, nariz, barbilla, ombligo, nalgas). Se interrumpirá cada saludo con un número, el cual corresponde al número de personas que deben conformar un grupo y escuchar un breve mensaje. Los pasos son:

Uno: Singularidad. Reconocernos y Valorarnos. Somos únicos, irrepetibles.

Dos: Reconocer y Valorar al Otro. Convivimos con otras personas que tienen iguales derechos y merecen ser tenidos en cuenta.

Tres: Compartir nuestras ideas y aportes. Valorar nuestras ideas y las de los demás

Cuatro: Trabajo en Equipo: Aprender a confiar en los demás. Aprender a establecer relaciones de cooperación y solidaridad nos hace más fuertes.

Cinco: Comunicación: La comunicación es esencial para fortalecer nuestras relaciones interpersonales y para un verdadero trabajo en equipo. Para comunicarnos debemos saber escucharnos y para escucharnos debemos saber hacer silencio.

3. Realización de Ejercicios experienciales:

Busca que de manera lúdica, los participantes del grupo puedan evidenciar algunas características que los hacen únicos y que pueden estar afectando de manera positiva o negativa sus relaciones como un colectivo de trabajo. Esto se hace a partir de un ejercicio grupal o por parejas y permite, posteriormente, recoger las impresiones, percepciones, aportes, ideas, inquietudes, comentarios y reflexiones personales en torno a la comunicación, el liderazgo, la participación, el trabajo en equipo, el manejo de los conflictos, entre otros. A continuación se hará una breve descripción de cada ejercicio propuesto.

3.1. Jugando a Conocernos

Este ejercicio grupal permite que los participantes se integren de manera lúdica y conozcan algunos aspectos más íntimos de sus compañeros, lo que propicia la construcción de relaciones interpersonales más cercanas. Asimismo, se promueve el trabajo en equipo.

Pasos

Uno: Cada participante recibe una cinta con un número que lo identificará durante el ejerci-



cio y una hoja guía en la cual encontrará una serie de preguntas y pruebas que involucran a sus demás compañeros de juego.

Dos: Cada participante debe ubicar el compañero del grupo que tiene el número solicitado en la guía y realizar lo que allí le piden. (Se anexa Guía "Jugando a Conocernos")

Tres: Se hace la reflexión grupal sobre el ejercicio.

3.2. Ejercicio Cruzando El Bosque

El ejercicio permite abordar los temas liderazgo, comunicación, planeación y organización. Consiste en el desarrollo de una prueba grupal donde los integrantes tienen los ojos vendados y deben realizar un recorrido por un espacio abierto, preferiblemente con obstáculos.

El grupo debe cumplir con las siguientes consignas o reglas:

A) No pueden hablar sino a través de un lenguaje que construirán conjuntamente, el cual puede utilizar números, colores, sonidos, letras, pero no las palabras que se utilizarán comúnmente durante un recorrido. B) El grupo no conocerá el recorrido, solamente su guía lo conocerá, pero éste no puede decirle cuál es, si lo hacen pierden la prueba. C) Todos deberán ir con los ojos vendados, sólo el guía podrá ver. Aquella persona del grupo que se quite la venda hará perder a todo el grupo. D) Todos los miembros del grupo



deben ir cogidos de alguna parte del cuerpo. Si alguien se suelta de su compañero perderán la prueba. E) El guía no podrá coger a nadie del grupo, solamente los podrá guiar con su voz. F) Ganan la prueba si cumplen el recorrido y las reglas establecidas.

Pasos

Uno: El grupo deberá elegir un(a) guía.

Dos: El o la guía conocerán el recorrido.

Tres: El o la guía volverán al grupo y tendrán 5 minutos para planear la forma de realizar el ejercicio, estableciendo el código de comunicación a utilizar.

Cuatro: Realización del recorrido.

Cinco: Se hace la reflexión grupal sobre el ejercicio.

3.3. La Rayuela

Este ejercicio permite abordar los temas de comunicación, organización, liderazgo. Consiste en cruzar un camino trazado en el suelo, este camino consta de espacios en forma de avión. La prueba está en que cada miembro del grupo debe adivinar el camino correcto según como lo haya definido el facilitador.

Consignas: A) El grupo debe hacer una fila e iniciar el recorrido uno por uno. B) Si el miembro el grupo no acierta deberá devolverse y continuar otro miembro pero empezando desde el punto de partida. C) La meta es que todos los miembros del grupo descubran el recorrido, lo aprendan y lo realicen.

Pasos

Uno: Se conforman 2 subgrupos.

Dos: Cada miembro del subgrupo deberá iniciar el recorrido e ir acertando de manera que coincida con la ruta predefinida por el facilitador, la cual sólo conocerá éste.

Tres: El ejercicio termina cuando todos los miembros del grupo hayan realizado el ejercicio.

Cuatro: Se hace la reflexión grupal sobre el ejercicio.



3.4. Plataforma de futuro

Este ejercicio permite abordar la organización, planeación y comunicación grupal. Consiste en que todo el grupo debe ubicarse dentro de un cuadrado trazado en el suelo. Consignas: A) Ninguna persona del grupo puede tener ninguna parte del cuerpo fuera del cuadrado. B) Si pueden permanecer allí por lo menos 10 segundos, la plataforma de futuro despegga y los lleva a cumplir sus sueños. C) No pueden ensayar dentro de la plataforma. D) Tienen 10 minutos para planear la actividad. E) Cuando el grupo crea estar listo el facilitador empezará contar los 10 segundos. F) Si alguien del grupo tiene una parte de

su cuerpo por fuera del cuadrado pierden la prueba. G) No pueden utilizar ayudas como asientos u otros materiales.

Pasos

Uno: El grupo tendrá 10 minutos para planear la realización del ejercicio.

Dos: Cuando el grupo crea estar listo deberá avisar al facilitador.

Tres: Realización del ejercicio.

Cuatro: Se hace la reflexión grupal sobre el ejercicio.

3.5. Jugando a la pelota

Este ejercicio aborda el tema de la visión y misión del colectivo: cuáles son sus metas, sus retos y sus posibilidades. Consiste en que el grupo conforma un círculo y debe sostener en el aire una pelota tocándola con las manos y pasándola entre sí. Consignas: A) Cada miembro del grupo deberá pasar la pelota con las manos, no se permite los pies u otra parte del cuerpo B) Una sola persona no la podrá tocar 2 veces seguidas. C) Si la dejan que toque el suelo perderán la prueba.



Pasos

Uno: El grupo establecerá la meta; es decir, cuántos toques considera que lograrán realizar sin que la pelota caiga o toque el suelo.

Dos: Cuando el grupo crea estar listo deberá avisar al facilitador.

Tres: Realización del ejercicio.

Cuatro: Se hace la reflexión grupal sobre el ejercicio.

3.6. Saltando la cuerda

Este ejercicio aborda el tema de la comunicación, la organización y el manejo de conflictos. Consiste en que el grupo debe pasar al otro lado de una cuerda que se ha templado en un lugar libre de obstáculos. Consignas: A) En el grupo todos deben estar cogidos de alguna parte del cuerpo y pasar al otro lado sin soltarse B) No pueden tocar la cuerda con ninguna parte del cuerpo o con la ropa. C) Si alguien se suelta el grupo pierde la prueba. D) No pueden utilizar ayudas como asientos u otros materiales.

Pasos

Uno: El grupo tendrá 7 minutos para planear la realización de la actividad.

Dos: Cuando el grupo crea estar listo deberá avisar al facilitador.

Tres: Realización del ejercicio.

Cuatro: Se hace la reflexión grupal sobre el ejercicio.

3.7. El Museo

Este ejercicio hace énfasis en los procesos de comunicación grupal. Consiste en que todos los participantes deben hacer un recorrido por un Museo imaginario, donde hay 5 carteleros o cuadros. En cada cuadro hay una imagen y los participantes deben escribir en esa misma cartelera lo que esa imagen les da a entender. Las imágenes son 2 burros en diferentes situaciones así:

- En el primer cuadro hay 2 burros amarrados uno al otro por una soga; tienen la comida a cada lado pero están de espaldas. No se miran ni se comunican.
- En el segundo cuadro los 2 burros tiran de la soga, cada uno para su lado, con el ánimo de alcanzar el alimento pero se hacen daño, tensan la cuerda y no logran alcanzar la comida.

- En el tercer cuadro los 2 burros se sientan frente a frente y parece que dialogan, se ponen de acuerdo para lograr su objetivo.
- En el cuarto y quinto cuadro los 2 burros se han puesto de acuerdo y juntos se mueven primero para un montón de comida y luego para el otro, comiendo juntos.

Pasos

Uno: El grupo tendrá 10 minutos para hacer el recorrido por los 5 cuadros del museo y escribir sus percepciones e ideas.

Dos: Se hace la reflexión grupal sobre el ejercicio.

3.8. El Muro

Este ejercicio aborda el tema del manejo de conflictos. Consiste en que el grupo debe formar una barrera natural con sus cuerpos. Un voluntario del grupo deberá tratar de pasar al otro lado del "muro" de alguna manera: utilizando la fuerza, la razón y la emoción. Consignas: A) El grupo no puede dejar pasar a la persona hacia el otro lado.

Pasos

Uno: El o la voluntaria deberá ensayar cada una de las tres formas para tratar de pasar al otro lado. A) Utilizando su fuerza B) Utilizando argumentos que convencan a sus compañeros C) Haciendo referencia a sus emociones y a las de sus compañeros que forman el muro.

Dos: Se hace la reflexión grupal sobre el ejercicio.

3.9. El Naufragio

Este ejercicio aborda el tema de los valores del grupo. Consiste en conformar 5 subgrupos. Cada grupo recibirá un nombre y sus integrantes deberán sentirse identificados con esta población. Se invita a los grupos a imaginar que van navegando y que una tormenta amenaza el barco. Solamente podrán salvarse 2 de los grupos que allí viajan. Entonces, A) El grupo debe sustentar por qué ellos deben permanecer en el barco. B) Cada grupo podrá escoger a otro grupo para ser salvado con ellos. Los nombres de los grupos pueden ser: a) Los sacerdotes b) Los leprosos c) Los ricos d) Los trabajadores sumisos e) Los políticos.

Pasos

Uno: Cada grupo tendrá 5 minutos para sustentar por qué deben permanecer en el barco y



escoger a otro grupo, explicando las razones para esta elección.

Dos: Cada grupo tiene 3 minutos para presentar su justificación, dar el nombre del grupo escogido y los motivos que los llevaron a escogerlo.

Tres: Después de las presentaciones se les da a todos los grupos 3 minutos más para que vuelvan a reflexionar y si quieren cambien el nombre del grupo que quieren llevar.

Cuatro: Se hace la reflexión grupal sobre el ejercicio.

3.10. El Juego de las Bolsas

Este ejercicio aborda el tema del proceso de toma de decisiones. Consiste en que se muestran 4 bolsas, las cuales contienen diferentes objetos. Se pide la colaboración de 3 participantes, quienes deberán escoger una sola bolsa. Esta selección se llevará a cabo en 3 pasos así:

Pasos

Uno: Sin tocar, ni mirar el contenido de la bolsa, deben seleccionar una de ellas y ubicarse al frente.

Dos: Tocando por fuera la bolsa, deben determinar si se quedan con la que han escogido en el Paso 1 o quieren cambiar con sus compañeros o tomar la bolsa sobrante.

Tres: Mirando el contenido de la bolsa, pueden quedarse con ella o intercambiarla con algún compañero o con la bolsa sobrante.

Cuatro: Se hace la reflexión grupal sobre el ejercicio.

Materiales de Trabajo:

- Papel papelógrafo
- Marcadores
- Lazo
- Pelota
- Cinta enmascarar
- Vendas para ojos
- Fotocopias lecturas de apoyo
- Hojas papel bond

Logísticos



- Sitio de trabajo
- Refrigerios
- Registro fotográfico

Lecturas de Apoyo- Guías de Trabajo:

Guía para la reflexión después de cada ejercicio

Después de la realización de cada ejercicio vivencial, se guiará la reflexión grupal a partir de las siguientes preguntas:

- Cómo se sintieron durante la realización del ejercicio.
- Qué fue aquello que más les gustó del ejercicio y qué fue lo que menos les gustó
- Cuál creen que es el mensaje, la enseñanza o la moraleja del ejercicio.
- Qué podrían mejorar si tuvieran la oportunidad de volverlo a intentar
- Qué relación tienen el ejercicio con su realidad como colectivo de trabajo

El ejercicio No. 3.5 se complementará con la siguiente Guía: Guía para formular la Visión

- ¿Cómo quieren que sea su organización?
- ¿Qué logros les gustaría recordar?
- ¿Qué innovaciones podrían hacer a sus acciones, programas o servicios?
- ¿Qué avances tecnológicos podrían incorporarse?
- ¿Qué otras necesidades podrían satisfacer sus acciones o servicios?
- ¿Qué talentos humanos especializados necesitarían?

Guía para formular la Misión

- ¿Qué problemáticas afronta su organización?
- ¿A que población satisfacen los programas y servicios?
- ¿Cuál es el compromiso de la organización con la comunidad?
- ¿Cuál es el compromiso con el medio ambiente y con el desarrollo social y cultural de su sector?



Bibliografía

- ATHENS, L., The Self as a soliloquy, En: *Sociological Quarterly*, 35 (3): 521-32, 1994.
- BALEGNO, L. Ponencia: "La Resiliencia". Seminario Internacional "Jóvenes en Conflicto y Alternativas de Futuro", Corporación Juan Bosco. 2001.
- BRUNER, J. Realidad mental y mundos posibles. Edit. Gedisa, Barcelona, 1988.
- BURITICÁ, F. Del Padre a la Ley como Objetos Transicionales (entre la palabra y la sangre). En: *Revista Colombiana de Psicología*. No. 2 – año 1993. Universidad Nacional de Colombia.
- COLMENARES, M.E.. Principios Jurídicos de la Protección en Colombia Vistos desde los Valores Psicológicos del Hecho Resiliente. En: Cyrulnik et al. *La Resiliencia: Desvictimizar la Víctima*. Rafué. Cali – Colombia, 2002.
- CYRULNIK, B.. *La Maravilla del Dolor: el sentido de la Resiliencia*. Granica, España, (1999).
- ARROYO, L. & DUQUE, J. Entrenamiento psicoeducativo para la autorregulación de la conducta violenta en un grupo de internos del centro penitenciario de Topas. Master en Intervenciones en Psicoterapia. Universidad de Salamanca, España. (2001).
- ELÍAS, N; ZINS, J. et al. *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development – ASCO, 1997. Tomado de la página web: www.asco.org.



- FUNDACIÓN PARA LA ORIENTACIÓN FAMILIAR, Informe Final de Intervención – Año 2002. Programa: Construcción y Reflexión de Espacios de Vida con Jóvenes en Libertad Asistida. FUNOF, 2003.
- FUNOF. “Plan de Atención Institucional para Jóvenes en Libertad Asistida”, 2002.
- GARCÍA, C., MUÑOZ, A. & RAMÍREZ, H. El Proceso de Creación de Jóvenes Violentos en Cali. Universidad del Valle, 2002.
- GODÍNEZ, R. Familia, Institución y Responsabilidad. En: Revista Reverso del Mundo Contemporáneo. Vol. 2. Diciembre 1998.
- GUERRA, N., TOLAN, P. & HAMMOND, R., Prevention and Treatment of Adolescent Violence, en “Reason to Hope. A Psychosocial Perspective on Violence & Youth”, American Psychological Association, Washington, DC, 1994.
- HERITIER, F., “De la Violencia. Reflexiones para nutrir la reflexión”. Texto introductorio al volumen colectivo De la violence, París, Odile Jacob, 1996. Este libro es la edición de las ponencias presentadas durante el seminario de Françoise Héritier en el Collège de France, entre enero y marzo de 1995 y que agrupó a 10 autores. Traducción de A. Sampson.
- HOWELL, J. (ed). Guide for Implementing the comprehensive Strategy for Serious and Chronic Juvenile Offenders. OJJDP (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention), 1995.
- KAZDIN, A. Interventions for Aggressive and Anti-social Children, en “Reason to Hope. A Psychosocial Perspective on Violence & Youth”, American Psychological Association, Washington, DC, 1994.
- MANGRULAR, L; WHITMAN, CH & POSNER, M. Enfoque de habilidades para la vida, para un desarrollo saludable en niños y adolescentes. Agencia sueca de cooperación internacional para el desarrollo (ASDR), Fundación W.K. Kellogg, ed. OPS.
- MCALISTER, A, La violencia Juvenil en las Américas: Estudios innovadores de investigaciones, diagnósticos y prevención., OPS, ASCI, KELLOG. Marzo, 2000.
- MUNIST, M; SANTOS, H., ET AL. Manual de identificación y promociones de la resiliencia en niños y adolescentes, OPS, ASDI, Kellogg. Septiembre, 1998.
- MANGLULKAR, L. et al. Enfoque de Habilidades para un Desarrollo Saludable de Niños y Adolescentes. OPS – ASDI, 2001.
- OMS. “Informe mundial sobre la violencia y la salud”. Washington, 2002.
- ORPINAS, P. Informe de Avance del proyecto Multicéntrico sobre Violencia (ACTIVA). OPS, 1998.
- PÉREZ, J.F. ¿Por qué somos pacifistas?. En: Revista Universidad Nacional de Colombia. Sede Medellín.
- SANZ, C. A. “Ponencia: programa “Alcazul”: un enfoque normalizador para la prevención de la conducta violenta y el consumo de drogas”. En el marco del seminario Violencia Juvenil, financiado por la OPS.
- SAMPSON, A. Reflexiones Sobre la Violencia, la Guerra y la Paz. En: Papacchini, A. (ed): Violencia, Guerra y Paz: una mirada desde las ciencias humanas. Universidad del Valle. Cali – Colombia, 2001.
- SAVATER, F. Las preguntas de la Vida. Planeta Colombiana Editorial, Santa Fe de Bogotá, 1999.
- THERY, I. Diferencia de Sexos y diferencia de Generaciones: la Institución Familiar sin Herederos. Publicado originalmente en Esprit. Diciembre, 1996.
- THORNTON, T. CRAFT, C. A. et al. Prácticas Óptimas para la Prevención de la Violencia Juvenil: libro de referencia para la acción comunitaria. CDC, Atlanta (USA), 2001.
- VILLALOBOS, M.E. La Organización Social del Sujeto desde la Psicología. En: Rojas, C. (comp.) Simposio Internacional Jóvenes en Conflicto y Alternativas de Futuro (memorias). Corporación Juan Bosco, Alcaldía de Santiago de Cali. Cali – Colombia, 2001.





SOTO SOTO, José Darío. Experiencia de la Corporación Juan Bosco, Colombia. Simposio Internacional. Jóvenes en conflicto y alternativas de futuro. Memorias. CJB. CIVIS. Santiago de Cali. 2000.

FRIERE Paulo, Pedagogía de la Esperanza. Siglo Veintiuno Editores, México: 1993.

Educación en la Calle. CORPORACIÓN JUAN BOSCO. Cali. 1997.

OIM-ANTEC. TOBÓN, VELÁZQUEZ. "Lecturas de silencios". Modelo de intervención en crisis.

Alcaldía de Santiago de Cali. Consejerías de Familia. Modelo pedagógico para el abordaje de familia en conflicto. 1997. Pág. 64.

Una mirada a la situación juvenil en la ciudad de Cali- Radiografía y Cartografía Social- Comunas 6, 7, 13, 14,15, 16, 18 y 20. Proyecto Red de Apoyo a Jóvenes. Fortalecimiento de Redes Sociales de Jóvenes- Programa de Apoyo a la Convivencia, noviembre 2002.



