

Sobre derechos, políticas públicas, voces y conflictos de niñeces y juventudes en América Latina y el Caribe

Editores académicos

Alejandra Barcala
Pablo Vommaro

05



PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Rectora: Maria Amalia Pie Abib Andery

educ

Editorial de la PUC-SP

José Luiz Goldfarb (até 28/2/2021)

Thiago Pacheco Ferreira (a partir de 1º/3/2021)

Consejo Editorial

Maria Amalia Pie Abib Andery (Presidente)

Ana Mercês Bahia Bock

Claudia Maria Costin

José Luiz Goldfarb

José Rodolpho Perazzolo

Marcelo Perine

Maria Carmelita Yazbek

Maria Lucia Santaella Braga

Matthias Grenzer

Oswaldo Henrique Duek Marques

Sobre derechos, políticas públicas, voces y conflictos de niñeces y juventudes en América Latina y el Caribe

Organizadores
Alejandra Barcala
Pablo Vommaro



educ



El Colegio
de la Frontera
Norte



Centro Editorial
CINDE



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



CLACSO

Sobre derechos, políticas públicas, voces y conflictos de niñeces y juventudes en América Latina y el Caribe / Silvia H. S. Borelli ... [et al.], editado por Alejandra Barcala ; Pablo A. Vommaro ; prólogo de Melina Vázquez. - 3a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Manizales : Universidad de Manizales; Sabaneta: CINDE ; Tijuana : EL COLEF, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-953-0

1. Políticas Públicas. 2. Jóvenes. 3. Derechos del Niño. I. Borelli, Silvia H. S. II. Barcala, Alejandra, ed. III. Vommaro, Pablo A., ed. IV. Vázquez, Melina, prolog.

CDD 305.23086

Copyright © 2021. Alejandra Barcala e Pablo Vommaro. Foi feito o depósito legal.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Reitora Nadir Gouvêa Kfourir/PUC-SP

Sobre derechos, políticas públicas, voces y conflictos de niñeces y juventudes en América Latina y el Caribe / Alejandra Barcala ; Pablo Vommaro (eds) - São Paulo : EDUC, 2021. recurso on-line e-book
Bibliografía. Com a colaboração da CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), CIN-DE (Centro Internacional de Educación), Universidad de Manizales

ISBN 978-65-87387-30-7

1. Crianças - Política governamental - América Latina. 2. Jovens - Política governamental - América Latina. 3. Direitos das crianças - América Latina. 4. Educação superior e Estado - América Latina. I. Barcala, Alejandra. II. Vommaro, Pablo. III. Red de Posgrados em Infancia y Juventud.

CDD 342.80857

362.7098 | 305.23098 | 379.8

Biblioteca: Carmen Prates Valls - CRB 8a. 556

EDUC – Editora da PUC-SP

Direção

José Luiz Goldfarb

Produção Editorial

Sonia Montone

Revisão

Thiago Henrique Ribeiro dos Santos e Vera Lidia de Sá Cicaroni

Editoração Eletrônica

Waldir Alves e Gabriel Moraes

Administração e Vendas

Ronaldo Decicino

CLACSO

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Estados Unidos 1168, C1101AAX,

Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Teléfono (54-11) 4304 9505/9332

Correo electrónico:

clacsoinst@clacso.edu.ar

<http://www.clacso.org>

EL COLEF

D. R. © 2014 El Colegio de la Frontera

Norte, A. C.

Carretera escénica Tijuana-Ensenada,
km 18.5

San Antonio del Mar, 22560, Tijuana, B.

C., México

Teléfono (664) 631 6300.

Correo electrónico:

publica@colef.mx

<http://www.colef.mx>

© Universidad de Manizales

Carrera 9 N°19-03 Manizales, Caldas,

Colombia

PBX (57-6) 884 1450

<http://www.umanizales.edu.co/>

© Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde)

Calle 77 Sur N°43^a-27 Vereda San José,

Sabaneta, Antioquia, Colombia

PBX (57-4) 444 8424

<http://www.cinde.org.co/>

© Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

R. Monte Alegre, 984 - Perdizes, São Paulo

SP, 05014-901, Brasil

<https://www5.pucsp.br>

Contenido

Dez anos de desafios, sonhos e conquistas compartilhadas Silvia H. S. Borelli, Sara Victoria Alvarado Salgado e Pablo Vommaro	7
--	---

Presentación Alejandra Barcala y Pablo Vommaro	11
---	----

Prólogo Melina Vázquez	15
---------------------------	----

I. JÓVENES Y FORMACIÓN

Políticas públicas de Educación Superior y dinámicas generacionales en Cuba hoy María Isabel Domínguez	25
---	----

Itinerarios educativos y recorridos laborales de los/as jóvenes que cursan ofertas formativas vinculadas al sector foresto-industrial en Virasoro, Corrientes – Argentina Ana María D’Andrea – María Paula Buontempo	69
---	----

II. DERECHOS Y VOCES DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

El Derecho a ser oído – Opinar y decidir. “Garantía judicial para la infancia y la adolescencia. La representación judicial” Mariana J. Rey Galindo	105
--	-----

La Organización de Pioneros
José Martí: Una experiencia de
participación escolar cubana
Keyla Rosa Estévez García

147

III. JUVENTUDES, CONFLICTOS Y PAZ

Capacidades creadoras de los jóvenes
para hacer las paces territoriales
Mario Hernán López Becerra

183

Movidas juveniles en un territorio
colombiano en conflicto
Dolman Rubio Villa

207

Jóvenes: actores estratégicos
en la creación de conocimiento
en zonas rurales en un contexto
de conflicto en Colombia
Amanda Vargas-Prieto

235



Dez anos de desafios, sonhos e conquistas compartilhadas

Silvia H. S. Borelli¹, Sara Victoria Alvarado Salgado²
e Pablo Vommaro³

A *Red de Posgrados en Infancia y Juventud (RedINJU)* foi criada em 2010, por iniciativa do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

- 1 Doutora e Livre-Docente em Antropologia (Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais) e coordenadora da Cedepe (Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento de Projetos Especiais), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (São Paulo, Brasil). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq "Imagens, metrópoles, culturas juvenis". Investigadora do GT CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) "Infancias y Juventudes". Integrante dos comitês acadêmicos da Red INJU (Red de Posgrados en Infancia y Juventud) e do Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. E-mail: sborelli@pucsp.br.
- 2 Doctora en Educación, Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Directora de la Fundación CINDE y del Centro de Estudios avanzos en niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales. Directora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Coordinadora Red Iberoamericana de Postgrados en Infancia y Juventud, RedINJU. Integrante del comité académico del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, directora del grupo de investigación "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud (categoría A1 en Colciencias). Integrante del grupo internacional de trabajo CLACSO en infancias y juventudes. E-mail: salvarado@cinde.org.co
- 3 Historiador (UBA). Doutor em Ciências Sociais (UBA). Pós-doutor em Ciências Sociais, Niñez y Juventud (PUC-SP, COLEF, U. Manizales/ CINDE, UNLa, CLACSO). Investigador do CONICET e co-coordenador do Grupo de Estudos de Políticas e Juventudes (IIG-F, Sociales/UBA). Diretor de Investigação da CLACSO. Professor na Universidade de Buenos Aires, nas Faculdades de Filosofia e Letras e de Ciências Sociais, na graduação e na pós-graduação. E-mail: pvommaro@gmail.com.

e da Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), como uma aliança entre seis programas de pós-graduação latino-americanos com linhas de investigação em infâncias e juventudes: da Universidad de Manizales e do CINDE (Colômbia), da Pontificia Universidade Católica de São Paulo (Brasil), da Universidad de la República (Uruguai), da Universidad Nacional de San Martín (Argentina), da Facultad de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina), da Universidad de Barcelona (Espanha) e da Universidad Mayor de San Andrés (Bolívia). Logo, passaram a participar o Colegio de la Frontera Norte (México), a Universidad Nacional de Lanús (Argentina) e a Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

Por sua vez, o *Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* também surgiu em 2010 como resultado de uma aliança entre a RedINJU e o Grupo de Trabalho CLACSO em Infâncias e Juventudes. A Pontificia Universidade Católica de São Paulo (via Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais) foi uma das instituições fundadoras, tanto da RedINJU como do Programa Posdoctoral, além de uma das principais protagonistas das atividades e iniciativas resultantes dessas alianças.

A RedINJU propõe a promoção e o estabelecimento de relações solidárias entre programas de pós-graduação, qualificados para contribuir com a reflexão no campo das infâncias e juventudes em diferentes países ibero-americanos; e objetiva estimular alternativas de cooperação capazes de potencializar as forças já consolidadas em cada programa e possibilitar aprendizados produzidos e disseminados em parceria. O principal propósito é compartilhar e construir conhecimentos e alternativas de formação aptos a impactar tanto políticas voltadas às infâncias e juventudes, quanto discursos e práticas sociais vinculados

a processos de atenção e educação de crianças e jovens. Busca, ainda, promover a participação infantil e juvenil em processos culturais, sociais, econômicos e políticos. Cabe ressaltar que tais objetivos estão ancorados no reconhecimento e na defesa dos plenos direitos de crianças e jovens.

O Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud visa proporcionar um espaço de formação em investigação pós-doutoral em Ciências Sociais que, como um dos campos para pensar as infâncias e juventudes, contribua para o avanço nos processos de construção do conhecimento teórico e prático pertinente ao tema, nos contextos latino-americano e caribenho. Da mesma forma, propõe a abertura de um espaço permanente de análise crítica sobre a situação de crianças e jovens, sobre as políticas públicas orientadas a tais grupos sociais e acerca das formas de produção e reprodução social e estatal a eles concernidos.

Tais espaços – RedINJU e Pós-Doutorado – objetivam consolidar redes de investigação e de ação no campo das infâncias e juventudes na América Latina e no Caribe, tal como possibilitar o trabalho conjunto e cooperado, de modo a superar as múltiplas fragmentações que têm caracterizado as práticas de formação e produção de conhecimento. Objetiva-se, assim, a construção de um pensamento diverso e plural que influencie nas experiências e condições de vida desses grupos, caracterizados por desigualdades, estigmatizações e segregações. Desse modo, tanto a RedINJU quanto o Programa Posdoctoral se propõem a reconhecer e visibilizar práticas e propostas de resistências, re-existências e inovações de crianças e jovens, dando lugar à emergência de possibilidades na construção de sociedades melhores, no presente e no futuro.

Um terceiro espaço entrelaçado a essas iniciativas diz respeito ao *Grupo de Trabalho (GT) da CLACSO em Infâncias*

e Juventudes. O GT começou a ganhar forma em 2007, ancorado em uma reflexão sobre as características da participação política das juventudes na América Latina e no Caribe. Em um segundo momento, e a partir de 2010, Silvia Borelli, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, passou a fazer parte da coordenação.

Durante o processo de construção do GT e das diversas atividades e ações que ele possibilitou, ganhou espaço o tema das infâncias e juventudes embasado em um conjunto de questionamentos e perspectivas que permitiram pensá-las de modo situado, relacional, histórico e, sobretudo, do ponto de vista da importância de sua produção sociocultural compreendida como ação política.

Ao completar dez anos, o balanço da RedINJU e do Programa Posdoctoral inclui a realização de 22 sessões de trabalho (três das quais aconteceram na PUC-SP), a publicação de seis livros (em coedição entre as instituições envolvidas), a participação de mais de 130 doutores (dos quais, mais de 70 já completaram o pós-doutorado), e a organização de encontros de referência regional e internacional, como a Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes, iniciada em 2014 (e em sua quarta edição, em 2021). Em todas as iniciativas, a participação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo foi fundamental.

Por tudo isso, e pelos novos projetos já em andamento, publicar este livro em coedição com a Educ – Editora da PUC-SP significa, para nós, a renovação de um compromisso e de uma responsabilidade intelectual compartilhada, no sentido de consolidar o que já foi realizado e sinalizar muitos anos de trabalhos conjuntos pela frente.



Presentación

Alejandra Barcala y Pablo Vommaro¹

Este libro es expresión de un trabajo colectivo que investigadores e investigadoras de América Latina y el Caribe llevaron a cabo entre los años 2017 y 2019 como parte del Programa Posdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventudes, en el marco de la línea de investigación Contextos, Prácticas Políticas y Políticas Públicas, que vislumbra su tercer trabajo editorial en común.

Se compone de siete investigaciones que buscan aportar a la discusión y análisis respecto de las condiciones de existencia de niñas, niños y jóvenes y a la generación, frente a los adversos escenarios sociales y económicos, de alternativas que fortalezcan su capacidad de agencia y permitan vislumbrar horizontes de esperanza respecto a la construcción de proyectos presentes y futuros.

Si bien en cada capítulo se presenta una investigación individual, todas ellas se inscriben en un dispositivo de trabajo que durante dos años propició una dinámica de intercambio, acompañamiento, elaboraciones y reelaboraciones compartidas entre investigadoras e investigadores de la región. Reflexiones situadas, discusiones de abordajes teórico-metodológicos y lecturas compartidas en el marco de los encuentros intensivos de la línea del Postdoctorado enriquecieron cada uno de los trabajos que componen esta obra.

En este sentido, este libro es el testimonio de una construcción colectiva entre intelectuales que pertenecen a diversos países latinoamericanos y caribeños (Colombia,

¹ Coordinadores de la Línea Contextos, políticas públicas y prácticas políticas.

Cuba y Argentina). Constituye la expresión de un proyecto en común sostenido en la capacidad y potencia de los y las autoras para producir conocimientos y generar un espacio de encuentro atravesado por la cooperación, la solidaridad y la circulación afectiva y discursiva.

Por ello, queremos manifestar nuestro reconocimiento a cada uno de ellas y ellos por su participación en este libro y por sus valiosos aportes que articulan rigurosidad y calidad académica, compromiso ético político con las niñeces y juventudes y una intensa capacidad afectiva y poética para construir lazos sociales a lo largo de la ardua tarea de investigación.

Queremos agradecer especialmente al equipo de trabajo del Posdoctorado que radica en el Centro de Estudios de Niñez y Juventudes (Cenju) del Cinde y la Universidad de Manizales, a las y los coordinadores de las otras líneas del Programa (Toya, Karina, Silvinha, José Manuel, Héctor Fabio, Myriam) y a Sara Victoria Alvarado. Este equipo de trabajo y pensamiento colectivo posibilita con su esfuerzo, trabajo y entusiasmo el sostenimiento de este enriquecedor espacio compartido desde el año 2010.

Agradecemos también a Melina Vázquez, por aceptar con generosidad escribir el prólogo y por su rigurosa lectura del libro, a las evaluadoras (Ana María y Griselda) por sus valiosos aportes y sugerencias y a las instituciones coeditoras.

Esperamos que el recorrido por este libro despierte interrogantes, debates y reflexiones y estimule a profundizar los diálogos entre académicos, responsables de políticas públicas y referentes de organizaciones sociales que trabajan con niños, niñas y jóvenes. Asimismo, deseamos que este tercer libro de la línea constituya un eslabón más en la consolidación de una red de investigadoras e investigadores de América Latina y el Caribe que asumen



Presentación

el desafío y el compromiso de pensar en derechos, políticas públicas, voces y conflictos de niñeces y juventudes en nuestro continente y que apuestan a la transformación de las formas actuales de existencia, re-existencia y resistencia y a la construcción de un continente más justo e igualitario.

Buenos Aires, septiembre de 2019



Prólogo

Melina Vázquez¹

Escribir un prólogo para un libro es siempre un desafío interesante. Por un lado, porque nos ofrece la posibilidad de acceder a textos de interés para quienes somos invitadas o invitados a leer y, a la vez, a introducir en la lectura a futuras y futuros lectores. Por otro lado, y en este caso en particular, porque los trabajos forman parte de un ciclo de formación en el marco del Programa Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Esto quiere decir que nos abren una ventana para conocer más de cerca algunos de los múltiples debates colectivos en torno a intereses comunes, como son las prácticas políticas y las políticas públicas de infancias y juventudes. Los diálogos se nutren de experiencias situadas en una diversidad de contextos, escenarios y países y se construyen a partir de una multiplicidad de puntos de vista, que surgen de la articulación de intereses académicos y de reflexiones vinculadas con prácticas profesionales de las y los autores.

Los artículos que podrán leer en este libro están habitados por esa polifonía de voces en tanto son producto de las diversas instancias de discusión, reelaboración y actualización involucradas con este ciclo de formación Postdoctoral. Por ello, se trata menos de una compilación, en el sentido más habitual de reunir un conjunto de trabajos con foco en algún tema de interés común, que de una instancia más de un trabajo colectivo orientado al intercambio y la socialización de saberes que Alejandra

¹ Socióloga, Investigadora do CONICET (Conselho Nacional de Investigações Científicas e Técnicas) e professora da UBA - Argentina.

Barcala y Pablo Vommaro han venido acompañando en el seno de esta rica experiencia.

La reunión de los trabajos puede ser interpretada como la expresión de una metodología de trabajo, al mismo tiempo que en tanto manifestación de un modo de entender a las juventudes y las niñeces. En los textos, la condición histórico social de producción de las infancias y las juventudes no sólo está referida en términos teóricos o conceptuales, sino que es puesta de manifiesto al mostrar las maneras concretas en que son producidas, reproducidas o disputadas en diversos ámbitos (educativos, laborales, legales y normativos, institucionales y territoriales), en relación con una heterogeneidad de prácticas y en un conjunto de escenarios y de países (Cuba, Argentina y Colombia). En otras palabras, la producción social de las experiencias de niños, niñas y jóvenes, lejos de ser un *a priori* normativo de las investigaciones, se revela en sus complejas y múltiples determinaciones, todas ellas situadas histórica y socialmente.

El capítulo elaborado por María Isabel Domínguez, titulado “Políticas públicas de Educación Superior y dinámicas generacionales en Cuba hoy”, y el trabajo en coautoría de Ana María D’Andrea y María Paula Buontempo, “Discursos y prácticas de los jóvenes que cursan ofertas formativas vinculadas al sector foresto-industrial en Virasoro (Corrientes, Argentina)”, integran el primero de los tres bloques temáticos del libro. Allí podemos encontrar una problematización acerca de la producción de la condición juvenil y de las configuraciones generacionales en el seno de prácticas, itinerarios e instituciones del sistema educativo.

La colaboración de María Isabel Domínguez propone un abordaje comprensivo y crítico de las características de las políticas de educación superior en Cuba. Toma

como punto de partida un enfoque histórico social que se inicia en la década del 60, es decir, luego de la Revolución Cubana. El tratamiento del sistema educativo de nivel superior es situado en el seno de ciclos políticos, económicos e institucionales más amplios que invitan a pensar de modo contextual los límites y potencialidades del sistema educativo, como también las singularidades que hacen a los procesos educativos en este país, a diferencia de otros en la región.

Otro de los aportes de este trabajo tiene que ver con la posibilidad de tematizar los mecanismos de producción de las desigualdades en un contexto de masificación y universalización del acceso a la educación, incluso, frente a la persistencia de principios fundamentales que organizan el sistema educativo cubano, como son la educación pública y gratuita y la promoción de una manera de interpretar la educación superior no vinculada con el mercado ni la obtención de ganancias.

El estudio propicia una comprensión histórica y generacionalmente situada del acceso al sistema educativo de nivel superior, incluyendo para ello tanto variables sociales, culturales, políticas y económicas estructurales como también las visiones, expectativas, percepciones e interpretaciones sobre el acceso a diferentes carreras universitarias entre las y los estudiantes. En relación con esto último, resulta interesante el modo en que la autora retrata la reconfiguración de las razones sociales y políticas en el acceso al sistema universitario y en la elección de carreras entre el estudiantado, así como también el peso que va cobrando la aspiración de formarse para viajar fuera del país y emigrar. Este tipo de lecturas, como propone la autora, invitan a pensar en los desafíos de la gestión de políticas educativas en Cuba frente a la eventual migración de profesionales calificados.

El trabajo de D'Andrea y Buontempo explora el acceso a la formación técnica y da cuenta de las valoraciones de la que es objeto dicho acceso entre un conjunto de jóvenes. El artículo realiza una caracterización sociológica de las y los jóvenes; de las maneras en que se vinculan con el mercado laboral (mayoritariamente, de modo temprano); de los motivos por los cuales eligen unas y otras carreras y las configuraciones de sentido en torno a dichas elecciones. Así, aunque para pensar un caso diferente (en Virasoro, Provincia de Corrientes) y un tipo específico de carreras (aquellas de orientación técnica, vinculadas con una rama particular de la economía), permite pensar, al igual que en el caso anterior, en las condiciones de posibilidad, las lecturas e interpretaciones que configuran los itinerarios educativos y laborales de jóvenes.

La segunda parte del libro aborda, desde diferentes puntos de vista, los derechos y las voces de niñas y niños. En concreto, encontramos las interesantes colaboraciones de Mariana Rey Galindo y Keyla Rosa Estévez García. En el primer caso, la autora realiza un análisis del marco legal que propicia el reconocimiento de las voces de niñas y niños en procesos administrativos y judiciales, en los que se toman decisiones que les conciernen e involucran directamente. El texto analiza y muestra las maneras en que se incorpora en el ordenamiento jurídico Nacional en Argentina este importante precepto de la Convención de los Derechos del Niño, pero también evidencia los mecanismos específicos, y los retos jurídicos, que propone el derecho a ser oídos y a participar en los procesos judiciales por parte de niñas y niños. El trabajo tematiza y formula productivos interrogantes en torno a los desafíos, límites y potencialidades de estos derechos a partir del abordaje concreto de la experiencia en la Provincia de Tucumán (Argentina), en la cual la autora se desempeña como Jueza de familia. Rey Galindo realiza un abordaje reflexivo e

invita a pensar en la construcción del acceso a la justicia en tanto que derecho político, económico y social que lejos de poder ser considerado un mero dato de la realidad, representa un *modelo para armar* entre los operadores que integran y forman parte del sistema judicial.

El trabajo de Keyla Estévez García propone una aproximación en profundidad a una experiencia emblemática en Cuba: la Organización de Pioneros José Martí. El tratamiento de la misma se vincula con intereses investigativos, pero también con un análisis de la propia práctica de la autora en una organización de la que ha sido dirigente.

La posición como intérprete y protagonista, invita a conocer las particularidades de una experiencia –como la pioneril– que se articula y forma parte de las dinámicas escolares por las que atraviesan niños y niñas durante nueve años consecutivos de la escuela básica. La participación masiva y la extensión de estas prácticas resultan interesantes para comprender un modelo de socialización de las infancias en experiencias de participación innovadoras que, como nos muestra Estévez García, anticipa varios de los elementos presentes en la Convención de los Derechos del Niño.

La descripción de esta organización nos permite acercarnos a conocer más y mejor algunas de las características de la educación revolucionaria en Cuba, la cual es presentada desde un registro reflexivo y crítico que invita a pensar en algunos desafíos en esta y otras posibles experiencias de promoción de la participación entre infancias y juventudes. A modo de ejemplo, se interroga sobre los efectos que puede tener la rutinización de un dispositivo participativo, los desafíos que supone la construcción de relaciones generacionales entre niñas y niños y adultos en el seno de regulaciones socioestatales y también sobre las, a veces, difíciles articulaciones entre la escuela y

la organización pioneril. El trabajo, al igual que en el texto de María Isabel Domínguez, nos convoca a reflexionar sobre algunas de las importantes inflexiones del contexto cubano actual y los desafíos que presenta la organización pioneril en un escenario de transiciones y reconfiguraciones sociopolíticas más amplias.

En la tercera y última parte del libro se abordan las juventudes en escenarios de conflicto y posconflicto armado en Colombia. Dos de los trabajos incluidos en esta sección, uno realizado por Mario Hernán López Becerra y otro por Dolman Rubio Villa, forman parte del proyecto *Capacidades socio-culturales para la construcción de paz en tres subregiones del departamento de Caldas* (Universidad de Caldas y Universidad Nacional). Estos trabajos presentan interrogantes comunes que se desprenden de la vinculación con un mismo proyecto colectivo orientado al desarrollo de una investigación y de estrategias de intervención orientadas al desarrollo de políticas públicas y la creación de “laboratorios de co-creación de la paz”.

El trabajo de López Becerra – “Capacidades creadoras de los jóvenes para hacer las paces territoriales” – analiza los efectos del conflicto armado centrándose en el departamento de Caldas. Para ello, propone una interesante perspectiva de análisis de las dinámicas específicas, a nivel histórico y social, por las que se hacen inteligibles los modos de producción de las múltiples violencias.

El artículo se enfoca en el análisis de los sucesos que tienen lugar luego del año 2002 cuando, según propone el texto, se produce la finalización del conflicto armado en la región. Para ello, explora un conjunto de políticas públicas no estatales que propician y profundizan las posibilidades para la construcción de aquello que el autor caracteriza como proceso de paz territorial.

La colaboración de Dolman Rubio Villa, que lleva como título “Movidas juveniles en un territorio colombiano en conflicto”, propone salir de los razonamientos binarios que reflexionan tomando como punto de partida una contraposición entre conflicto armado y paz. En su lugar, invita a explorar las grietas y las fronteras porosas entre ambas nociones. De acuerdo con esto, se interroga sobre el potencial de las experiencias de resistencia en torno a las *movidas* juveniles que tienen lugar, incluso, en territorios de conflicto armado; al mismo tiempo que intenta problematizar la emergencia de otras formas de violencia en territorios que atraviesan el posconflicto. La apuesta del trabajo tiene que ver con analizar y proponer modelos de intervención que, sin desconocer el peso central del Estado, revaloricen el papel de un conjunto de agentes que intervienen territorialmente y contribuyen de una diversidad de maneras a construir escenarios de paz. En sintonía con el trabajo de López Becerra, el capítulo explora el potencial de las producciones socioculturales impulsadas por jóvenes en los territorios y la producción territorial de los modos de vida juveniles.

Finalmente, Vargas Prieto también se propone hacer un aporte al análisis y la conceptualización del conflicto armado en Colombia, guiada por un interés de orden teórico-epistemológico. El trabajo se titula “Jóvenes, actores estratégicos en la creación de conocimiento en zonas rurales en un contexto de conflicto en Colombia” y su objetivo central consiste en realizar una revisión de tradiciones de análisis y conceptos con el fin de evaluar su potencial interpretativo en la comprensión de: 1) las formas de producción de conocimiento en zonas rurales, 2) la participación de las juventudes en dichos contextos rurales y 3) caracterizar las formas asociativas y sus relaciones con la producción de saberes y conocimientos. Con

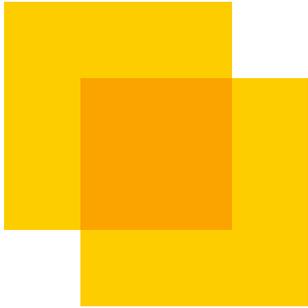
ese fin, el escrito se centra en una revisión en profundidad de la categoría *capital social*.

Los diversos apartados y capítulos que dan forma a esta compilación de trabajos nos muestran un conjunto temas, escenarios y actores centrales en las dinámicas históricas y actuales vinculadas con la producción de saberes, prácticas y sentidos en torno

a las infancias y las juventudes. Propician, además, una aproximación crítica con los diferentes objetos de estudio y/o de intervención y, finalmente, permiten delinear un conjunto intereses comunes, a la vez que el reconocimiento de aspectos singulares, que hacen a las formas de vida de infancias y las juventudes en América Latina y el Caribe. Por ello, no queda más que invitarlas e invitarlos a seguir leyendo las ricas páginas que siguen a continuación.

Buenos Aires, julio de 2019

I JÓVENES Y FORMACIÓN



Políticas públicas de Educación Superior y dinámicas generacionales en Cuba hoy¹

María Isabel Domínguez²

- 1 Este capítulo se desarrolló en la Línea “Contextos, Prácticas Políticas y Políticas Públicas” del Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud que ofrece la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Colombia; la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil; el Colegio de la Frontera Norte de México (COLEF); la Universidad de Lanús, Argentina y el Programa FLACSO- Argentina, bajo el auspicio de CLACSO. Se realizó entre los años 2016 y 2018.
- 2 Doctora en Ciencias Sociológicas, Investigadora Centro de investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), La Habana, Cuba.

CCo-coordina el Grupo de Trabajo «Juventudes e infancias: prácticas políticas y culturales, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo» de CLACSO. Correo electrónico: mariaisabdo-minguezgarcia@gmail.com



Introducción

A cien años de la Reforma de Córdoba que inspiró la Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba en 1962, centrada en los principios de la responsabilidad del Estado en propiciar educación pública, el más alto ingreso de estudiantes, la obligada relación entre docencia e investigación, así como el sentido social de la formación de profesionales como eje del vínculo universidad – sociedad (Aguilera, 2005), resulta pertinente repensar esos principios a luz de las actuales políticas públicas de Educación Superior en el país y sus resultados.

El presente capítulo da cuenta de algunos resultados de la investigación que se planteaba como objetivo profundizar en *cómo han impactado las políticas de Educación Superior en la inclusión social de diferentes generaciones que conviven hoy en la sociedad cubana y qué significado les atribuyen a las oportunidades que les han brindado y les brindan dichas políticas* (Domínguez, 2015: 6).

El estudio parte de un contexto teórico interdisciplinar desde una perspectiva *socio-histórica situada* que permite una aproximación epistemológica y metodológica a las relaciones entre los procesos que se dan a nivel macro en la realidad nacional como resultado de sus políticas públicas, en este caso relativas a la Educación Superior (ES), y las particularidades de los grupos sociales juveniles específicos, sus prácticas y los entramados subjetivos que los acompañan. Nos apoyamos en el *enfoque generacional* (Mannheim, 1993 [1928]; Domínguez, 1994, 2016a; Domínguez, Rego & Castilla, 2014; Leccardi & Feixa, 2014), articulado con una *perspectiva interseccional* (Mc Call, 2005; Hill Collins & Bilge, 2016; Esteves & Santos, 2013), que permite establecer los nexos con otros criterios de diferenciación como el origen social, el sexo/género y el

color de la piel, para develar el impacto de las políticas y sus variaciones en los procesos de inclusión social o reproducción de desigualdades sociales en las juventudes cubanas.

La investigación constaba de tres momentos: en primer lugar, un recorrido por el camino transitado por las políticas de ES en Cuba desde la década de los años sesenta, con una periodización de sus principales etapas en correspondencia con la evolución del contexto económico, social y político del país, a partir del criterio de su potencialidad como espacio de inclusión social para las juventudes. Para ello se tomaron en consideración momentos importantes en las definiciones de políticas para la ES, en particular la *magnitud y estructura de la matrícula y los mecanismos de acceso*.

Un segundo momento, en el que se daba seguimiento a un conjunto de indicadores cuantitativos en cada una de esas etapas que permitieran visualizar los niveles de inclusión educativa alcanzados por los y las jóvenes. Síntesis de esos resultados aparecen publicadas en varios artículos (Domínguez, 2016, 2017 y 2017a).

El tercer momento de la investigación se encaminaba a indagar, desde una perspectiva empírica, en los procesos de subjetivación acerca de las políticas educativas y sus resultados, así como la atribución de significados para la inclusión social y la reducción o (re)producción de desigualdades pues sabemos que no basta que las oportunidades existan, es necesario considerar cómo son percibidas y realmente aprovechadas y qué significan para las personas y los grupos. Para ello la indagación empírica se realizó con estudiantes universitarios y se contrastaron los resultados con una muestra paralela de estudiantes de institutos pre-universitarios.

En este capítulo se brindará una breve síntesis de los dos primeros momentos y se actualizará la información acerca de los cambios que han tenido lugar en la política para la ES en el período 2016–2018, que complementa los análisis realizados en las publicaciones anteriores, al tiempo que aporta resultados preliminares de la indagación empírica aun en curso.

Etapas en las políticas de Educación Superior en Cuba desde la perspectiva de sus efectos para la inclusión social con equidad

La investigación enmarcó cinco etapas en las políticas de ES en Cuba desde la perspectiva de sus efectos para la inclusión social con equidad. Si bien a lo largo de las últimas cinco décadas se han mantenido invariables los principios fundamentales enunciados al inicio respecto a una educación pública y gratuita, una universidad orientada a la sociedad y no al mercado y la obtención de ganancias, sí se han producido variaciones en los mecanismos de acceso que han condicionado las posibilidades de lograr el máximo aprovechamiento de las oportunidades existentes, en correspondencia con el origen social, el sexo/género, el color de la piel y la ubicación territorial.

Las etapas identificadas son (Domínguez, 2016):

- 1960- 1974: la primera universalización
- 1975 – 1990: la meritocratización
- 1991 – 2000: la preservación
- 2001 – 2010: la segunda universalización
- 2011 – 2015 – 2018: la actualización del modelo

Cada una de ellas revela las tensiones entre garantizar universalización en el acceso sin afectar la calidad educativa y la integralidad del sistema, las que se han expresado en cómo resolver la dicotomía entre masificación – calidad; meritocratización – inclusión; y formación para las demandas económicas y sociales de corto plazo – formación general integral. Por ello, cada etapa ha representado cierta alternancia entre el rol de mecanismo integrador o como reproductor de desigualdades sociales, con la intención de atenuar o resolver los problemas creados con el modelo precedente.

Los años sesenta y primera mitad de la década de los años setenta fue una larga etapa de masificación que brindó iguales oportunidades a todas las juventudes y abrió con ello reales caminos de movilidad social ascendente. Ya en la segunda mitad de esa década y a lo largo de la de los años ochenta, al reducir las matrículas y establecer el acceso a través de pruebas de ingreso, entraba en un período de relativa autorreproducción de los sectores profesionales, con predominio de mujeres y de color de la piel blanca, y con ello de producción y reproducción de desigualdades en el acceso al conocimiento y la formación universitaria, según origen social, sexo/género y color de la piel.

Ese proceso se reforzó durante la década de los años noventa, en la que como parte de la crisis económica en que se vio sumido el país, se produjo no solo el decrecimiento de las opciones de estudios superiores por la reducción de las matrículas generales y el reajuste de su composición por tipos de carreras y especialidades, sino una devaluación subjetiva de la ES como canal de movilidad social ascendente. Ello dio lugar a cierta elitización del estudiantado universitario con desventajas para los hijos e hijas de padres no profesionales, especialmente

los jóvenes varones y de color de la piel negra y mestiza, cuestión que se convirtió en el eje central del cambio de política para la etapa siguiente.

La política emprendida en la primera década de los años 2000 generó una explosión de opciones educacionales y su ubicación en el entorno de los municipios (las Sedes Universitarias Municipales – SUM), para lograr una mayor inclusión de los y las jóvenes de todos los grupos sociales a las aulas universitarias y facilitar la continuidad de estudios a todos aquellos que los habían interrumpido (Domínguez, 2010). Ello significó la multiplicación de la matrícula y de los graduados en más de cinco veces a lo largo del decenio (la tasa bruta de matriculación en el curso 2009-2010 llegó a ser del 52,3%) (Oficina Nacional de Estadística e Información [ONEI], 2012: tablas 3.3 y 18. 9)

Esa masificación cambió la composición del estudiantado según su origen social pues se produjo el ingreso masivo de jóvenes cuyos padres y madres eran obreros, campesinos, trabajadores por cuenta propia, amas de casa, etc., y con ello una ampliación del acceso de los distintos grupos por color de la piel. Según una investigación sobre la composición del estudiantado que ingresó a la enseñanza superior en las SUM en el curso 2003-2004, el 86% de las madres y el 83% de los padres no eran profesionales. Por color de la piel ingresaron 52% de jóvenes de piel blanca, 17% de piel negra y 30% de piel mestiza (Martín y Leal, 2006: 13), lo que comparado con las proporciones en la población cubana de aquella fecha (65%, 10% y 25% respectivamente) (ONEI, 2014a), indicaba una sobrerrepresentación de negros y mestizos.

Sin embargo, no se modificó el predominio femenino, para el curso 2009-2010 se mantenían fuertes diferencias en la tasa bruta de matriculación por sexo/género: las mujeres 55,6% mientras los hombres 39,3% (ONEI,

2012: tablas 3.3 y 18.10); ellas continuaron representando el 61,3% del total de matriculados y el 68,9% del total de graduados, lo que consolidaba la tendencia que venía desarrollándose desde hacía casi cuatro décadas.

El mayor crecimiento se produjo en las carreras de Ciencias Médicas y Ciencias Sociales, estas últimas se duplicaron respecto al inicio de la etapa y entre ambas abarcaron el 56% de la matrícula (ONEI, 2012: tabla 18.20).

Si bien los cambios producidos en la política en esa década se expresaron en la magnitud, composición y estructura de la ES y reevaluaron los estudios universitarios, no modificó sustancialmente su papel como vía de movilidad social pues las condiciones del país en el plano económico-financiero han continuado incidiendo en el significado atribuido a la obtención de una formación universitaria, pero, sobre todo, en el ejercicio de la profesión.

En la presente década el país ha emprendido lo que se ha dado en llamar *el proceso de actualización del modelo económico y social*. Sus objetivos se encaminan a resolver los principales desequilibrios macroeconómicos acumulados y para ello ha brindado una mayor prioridad al funcionamiento económico y ajustes en el gasto social, aunque mantiene el propósito de que ello no afecte los logros alcanzados en esas esferas. En ese marco, se han producido importantes variaciones en las políticas sociales en sentido general, en las políticas educativas y, en particular, en las referidas a ES. En estas últimas, es posible identificar dos períodos en el transcurso del actual decenio, cuyas características diferenciadoras pueden estar dando lugar a dos etapas distintas: 2011- 2015 y 2016-2018.

En el primer lustro, aun cuando no hubo importantes variaciones en los recursos financieros destinados a Educación, se produjo un ligero decrecimiento en su proporción dentro del gasto público como porcentaje del

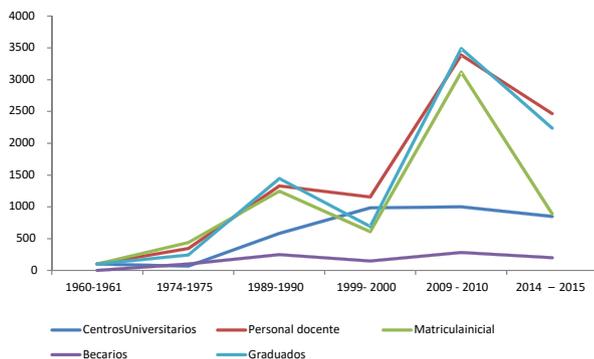
producto interno bruto (PIB) y dentro del presupuesto del Estado (de 8,2% en 2010 a 6,7% en 2014 como porcentaje del PIB y de 18,4% a 16,7% en el presupuesto del Estado en las mismas fechas (ONEI, 2012: tabla 6.4; ONEI, 2014: tabla 6.3).

Se completó el reordenamiento de las Sedes Universitarias Municipales, reagrupadas en los Centros Universitarios Municipales, (CUM) lo que redujo el número a 123 de las 3150 que llegaron a existir hasta el curso 2008-2009, cifra que se mantiene estable desde el curso 2011-2012. Se inició también la compactación de las instituciones de ES en cada provincia, de manera que para el curso 2014-2015 ya se habían reducido de 59 a 51, aunque ello no ha implicado la desaparición de carreras sino la integración de centros³ (ONEI, 2015: tabla 18.5).

Los cambios de política se expresaron con mayor fuerza en la paulatina reducción del programa de universalización de la ES, es decir, de la opción de estudios superiores en las SUM-CUM, el cual fue cerrado como opción de matrícula a partir del curso 2010-2011. Así, mientras en el curso 2009-2010, el 76,6% de los y las estudiantes universitarios/as se concentraban en esa modalidad de estudios, en el curso 2013-2014 solo representaban el 8% del total (ONEI, 2015: tabla 18.9; Tejuca, Gutiérrez & García, 2015). Esta reducción se acompañó con el establecimiento del requisito de aprobación de los exámenes de ingreso para acceder a la ES a través de cualquier modalidad a partir del curso 2010-2011, lo que contribuyó a reducir el número de estudiantes.

3 El proceso que se inició a nivel municipal ha continuado a nivel provincial y nacional.

Gráfico 1: Indicadores de Educación Superior 1960 - 2015



Fuente: ONE, 2008, *La Educación en la Revolución 1958–2008*: tabla 24 y ONEI (2014a: 18.19).

Como muestra el Gráfico 1, la aplicación de la política en el período 2011- 2015 ha dado lugar a decrecimientos significativos en el período, que se hacen más notables al producirse después de una época de explosivo crecimiento como fue la etapa de la *segunda universalización* entre el 2001 y el 2010.

Como resultado, tuvo lugar una fuerte contracción de la educación universitaria: el personal docente se redujo a la cuarta parte; la matrícula en 3,5 veces; los graduados en 1,6 veces y los becarios en 2,7 veces. La tasa bruta de matriculación pasó del 40,9% en el curso 2010-2011⁴ al 15,5% en el curso 2015-2016 (Noda, 2016) y se mantenía la brecha entre mujeres y hombres con tasas de 19,5% y 13,1% respectivamente (ONEI, 2015: tablas 3.3, 18.9 y 18.10), aunque se produjo una ligera reducción del peso

4 A pesar de que ya se venía produciendo una tendencia al descenso pues en el curso 2007-2008 llegó a situarse en el 64% (ONEI, 2010: tabla 18.9).

femenino (de 61,3% a inicios del período a 58,1%). A esta ligera disminución de las mujeres deben haber contribuido los cambios en la estructura de la matrícula por tipos de carreras, con la mayor reducción (a la mitad) en ciencias sociales y decrecimientos más leves en las pedagógicas, económicas y deportivas, casi todas de mayor presencia femenina. Sin embargo, llama la atención el dato que se reportó en los resultados para acceder a las universidades en el curso 2013-2014, en el que si bien las mujeres continuaron siendo mayoría entre quienes accedieron, ello se debió a que también lo fueron entre quienes optaron, pero no entre quienes obtuvieron mayor éxito en los exámenes de ingreso, indicador en el que fueron ligeramente superados por los jóvenes varones (Tejuca et al., 2015). Estos elementos alertan sobre los procesos de reproducción de desigualdades que se pueden estar reconfigurando con afectación para logros alcanzados en la inclusión de las mujeres.

La existencia de un plan de plazas que rige la oferta de matrícula en cada curso y que no siempre se corresponde con los intereses de los y las jóvenes, junto a los requisitos que exigen los exámenes de ingreso, hizo que ni siquiera se cubriera toda la oferta. Por ejemplo, en el curso 2013-2014 solo accedieron el 62,6% del total de optantes (Tejuca et al., 2015) y en 2014-2015 solo se cubrió el 63,3% de las matrículas disponibles para el curso regular diurno y el 13,8% para los cursos por encuentro⁵ (Otamendiz, 2015).

La reducción de la matrícula y el éxito en los exámenes de ingreso como condición para el acceso a la ES reforzó nuevamente las desigualdades según el origen social y el color de la piel. Esos no son datos que se dispongan en las estadísticas continuas y, según informes oficiales

5 Las plazas no cubiertas se concentraron principalmente en las carreras pedagógicas y de cultura física.

sobre un estudio en paralelo a estas medidas, no se habían producido cambios en la composición social luego del establecimiento de los exámenes de ingreso; Noda (2016) afirma que dicha composición “no se diferencia de la amplia representación social de los niveles educativos precedentes” (p.10). Sin embargo, algunas investigaciones ofrecen información que sustenta dicha reproducción desigual, por ejemplo, el estudio ya citado de Tejuca et al., (2015) acerca de la composición de los y las jóvenes que accedieron a las universidades en el curso 2013-2014 revela las diferencias en los resultados obtenidos en los exámenes de ingreso y, en correspondencia, en el acceso según estos indicadores.

Entre los estudiantes blancos que optaron ese año, lograron acceder el 66,3% mientras en los mestizos la cifra fue de 58,3% y entre los de piel negra solo el 49,4% (Tejuca et al., 2015). El índice de acceso poblacional provincial (IAPP) calculado por los autores⁶ reveló resultados favorables para los estudiantes blancos en todas las provincias (excepto Guantánamo y el Municipio Especial Isla de la Juventud), así como valores negativos para los mestizos en todos los territorios, lo que evidencia – como ellos señalan – un *sobreacceso* para los blancos y un *subacceso* para los mestizos (Tejuca et al., 2015).

6 “Para calcular este índice se halla la diferencia entre la proporción que representan los estudiantes de un grupo, en este caso según color de la piel en el acceso provincial y el porcentaje que representa ese grupo en la población de la provincia. Posteriormente, se calcula el porcentaje que representa esa diferencia con respecto a la proporción del grupo en cuestión en la población de la provincia. El indicador puede tomar valor positivo o negativo, lo cual depende de si la proporción de estudiantes que accedió es superior o inferior a la del grupo por color de la piel en la población de la provincia. Adicionalmente, su valor modular indica en términos porcentuales, cuánto se aleja la proporción de estudiantes que acceden a la educación superior de la que representa el grupo en la población de la provincia” (Tejuca et al., 2015, p.48).

De igual forma, tanto entre quienes optaron como entre quienes lograron acceder por obtener resultados exitosos en los exámenes de ingreso, predominaron los hijos e hijas de madres o padres universitarios, los que sobrepasaron en alrededor de diez puntos porcentuales el promedio general de éxito que fue de 62,6%. Entre los hijos de madres universitarias fue de 71,6%, entre los hijos de padres universitarios de 72,5% (Tejuca et al., 2015) y para los casos en que ambos lo eran, el valor fue de 77,8%, muy superior al promedio general. A esto se añade que en este grupo en que madres y padres eran universitarios, el 72,1% eran blancos (Tejuca et al., 2015), lo que muestra la intersección de elementos favorables o no en el acceso a la ES.

En ese escenario de reducción de opciones y aumento de exigencias a través de los exámenes de ingreso, se potenció la figura de los denominados “repasadores”⁷ para poder cubrir con éxito dichas pruebas, lo que impone una nueva demanda a la familia para garantizar una mejor preparación de los y las estudiantes para alcanzar

7 Se trata de personas preparadas profesionalmente, muchos de ellos/as incluso en carreras pedagógicas, que ejercen la función de consolidar los conocimientos que deben ser adquiridos en la escuela y lo hacen de forma privada, para cuyo pago la familia destina unos recursos. Si bien los/as repasadores/as ejercen su función para cualquier etapa del ciclo escolar, los/as que tienen mayor demanda son los/as que se dedican a preparar a los/as estudiantes de preuniversitario en las asignaturas de Matemática, Lengua Española e Historia, que son las que se examinan para ingresar a las universidades. Esta actividad, aunque se viene realizando desde hace años, quedó aprobada entre las que pueden ser ejercidas por cuenta propia, siempre que no sea realizada por maestros y profesores en funciones en el Sistema Nacional de Educación. Ello aparece definido en la Resolución No. 42/2013 del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) de la siguiente manera: “Repasador (excepto a los maestros en activo): Ejercita a los estudiantes en las materias que se imparten en el sistema nacional de educación de cualquier nivel y los prepara para el ingreso a cursos superiores” (MTSS, 2013).

un buen lugar en el escalafón que le permita acceder a la carrera deseada.

La importancia del apoyo de repasadores es reconocida por los/as propias/as estudiantes y su familia, lo que introduce un nuevo factor de desigualdad en el aprovechamiento de las oportunidades que brinda la política educativa pues las familias de menores ingresos están en condiciones más desventajosas para garantizar esos pagos y, cuando los hacen, implican un esfuerzo adicional.

La utilización de esta opción como vía para acceder a estudios superiores de alta demanda lleva a cuestionarse la calidad de la educación que reciben los/as estudiantes para enfrentarse a las exigencias de ingreso a la universidad. Recientemente un directivo del Ministerio de Educación reconocía “la baja calidad en la preparación del alumno que llega al preuniversitario” (Barrios, 2017), pero fundamentaba que ello se debe a que

hay escuelas que reciben una cantidad tal de plazas que permite a estudiantes con 70 de promedio en la Secundaria ingresar a esa enseñanza. Esos alumnos, luego no aprueban el décimo grado, y en muchos casos, si lo logran, no llegan a la Universidad, que es el objetivo fundamental de ser bachiller. (Barrios, 2017)

El interrogante que debe plantearse es por qué son bajos los resultados en Secundaria que no permiten cubrir las plazas disponibles para continuar estudios pre-universitarios con estudiantes de mejores resultados.

La política para el acceso a la enseñanza universitaria aplicada en ese período no mostró resultados muy alentadores en lograr una inclusión amplia y equitativa de las juventudes. Ello ha dado lugar a algunas modificaciones cuyas principales direcciones se han encaminado a:

- Continuar integrando las instituciones en universidades más abarcadoras en cada provincia,

bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación Superior.

- Compensar la reducción de las matrículas en el curso regular diurno con las modalidades de Cursos por Encuentros y Educación a Distancia a los que se les modifican los procedimientos de ingreso: los exámenes de ingreso son sustituidos por la obligatoriedad de vencer los contenidos de las tres asignaturas (Matemática, Español e Historia de Cuba) durante el primer año, así como someterse a exámenes de oposición si la demanda supera la oferta de determinadas carreras en cada centro universitario.
- Ampliar el perfil de las carreras en el nivel de pregrado, acortar su duración y potenciar la especialización en la formación de postgrado.
- Establecer procedimientos específicos que estimulen el ingreso a las carreras pedagógicas.
- Crear un eslabón intermedio que otorga títulos intermedios basados en la adquisición de competencias profesionales (educación superior no universitaria o de ciclo corto⁸).
- Flexibilización de los currículos por modalidad de créditos. Esa flexibilización incluirá distintos grados de presencialidad para la modalidad por encuentros en función de la disponibilidad de tiempo del estudiantado y las posibilidades de las instituciones universitarias, a la vez que las

8 Reconocida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) en su Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, bajo la denominación de educación terciaria de ciclo corto (UNESCO-UIS, 2013).

asignaturas aprobadas tendrán validez por tres años a partir del 2016.

Con esos reajustes, en el curso 2016-2017 se abrieron 77.124 nuevas plazas para la ES; de ellas, menos de la mitad (46,8%) correspondían al curso regular diurno y el 41% del total eran carreras pedagógicas (Barrios, 2016), con el objetivo de compensar la reducción en más de seis veces que se produjo en los egresados de estas disciplinas en el quinquenio (Noda, 2016).

Ello dio lugar a un aumento de la matrícula del 31,8% y de la tasa bruta de matriculación al 21,7%, aunque continuó disminuyendo ligeramente la proporción de la Educación en el PIB y dentro del presupuesto del Estado a 6,2% y 14,2% respectivamente (ONEI, 2017: tabla 6.3). Se elevó nuevamente la proporción de mujeres a 61,6% (ONEI, 2017: tabla 18.10) y continuó la reducción de las carreras en ciencias sociales y humanísticas, las que representaron solo el 9,7% del total, mientras crecen las carreras pedagógicas (ONEI, 2017: tabla 18.19). En el curso siguiente, 2017-2018, la oferta de plazas aumentó casi un 9%, aunque se redujo ligeramente la proporción en los cursos regulares (43,8%) (Barrios, 2017).

Asimismo, la apertura de la Educación Superior de ciclo corto, ha sido aprobada para comenzar a implementarse en el curso 2018-2019. Esta modalidad de estudio se considerará matrícula de ES, no requerirá exámenes de ingreso y se cursará con programas de entre dos y tres años como máximo, por el momento como modalidad presencial en cursos regulares diurnos aunque se valora la posibilidad futura de abrir alguna especialidad en el curso por encuentros. En el primer curso de implementación acogerá la formación de profesores de secundaria básica, especialidades de tecnología de la salud, de seguridad informática y la especialidad de aduana (Rodríguez, 2018).

Según directivos del Ministerio de Educación Superior, estas políticas se orientan a minimizar los impactos en la reducción de las tasas de escolarización, satisfacer la demanda de estudios superiores de las juventudes con una oferta más flexible para el ingreso y, al mismo tiempo, menos costosa para el Estado (Noda, 2016).

Aún es pronto para valorar los efectos de los cambios en la política más allá del crecimiento ya evidenciado en la matrícula. Se impone dar seguimiento a cuestiones tales como la diferenciación en la composición social del estudiantado y la calidad de la formación en las distintas modalidades, y los efectos a largo plazo de los cambios en la estructura de carreras, más orientadas a la satisfacción de necesidades económicas inmediatas que al fortalecimiento del pensamiento social y la cultura.

La Educación Superior en Cuba vista por las juventudes

Composición de las juventudes que conformaron las muestras de la investigación empírica

En este acápite avanzamos algunos resultados de la investigación empírica en curso acerca de la visión que tienen hoy los jóvenes acerca de las políticas de ES⁹. Los datos que aquí se muestran proceden de la indagación realizada

9 La investigación tendrá otra etapa en las que se incluirán egresados de centros universitarios pertenecientes a distintas generaciones, que realizaron sus estudios universitarios en las distintas etapas de la política de ES en el país identificadas en la primera parte de la investigación, de manera que pudieran aportar elementos sobre la relación entre dichas políticas en las últimas décadas y la dinámica generacional. En esa etapa de la investigación se emplearán otras técnicas y se profundizará en aspectos subjetivos desde una perspectiva metodológica cualitativa.

con una muestra central de estudiantes universitarios, la que se complementó con una muestra paralela constituida por estudiantes del nivel preuniversitario. Esta etapa del estudio fue predominantemente cuantitativa, a ambos grupos se les aplicó un cuestionario autoadministrado con preguntas cerradas y abiertas, estas últimas fueron categorizadas y codificadas; el procesamiento se realizó a través del SPSS, versión 18.

La investigación caracterizó socio-demográficamente a los y las jóvenes que formaron parte del estudio, sus trayectorias educativas, el gusto y el deseo de continuar estudiando y hacer una carrera universitaria, si lograron la carrera que querían, qué facilita u obstaculiza lograr esos propósitos, cuáles son sus principales deseos y satisfacciones; se hacen valoraciones comparativas con la generación de sus padres y, finalmente, se indagan sus criterios acerca de las desigualdades que hoy existen entre las juventudes cubanas.

La muestra principal estuvo constituida por 149 jóvenes estudiantes universitarios de cinco de los principales centros de ES de La Habana¹⁰, con edades comprendidas entre 18 y 26 años, una distribución de 62,7% mujeres y 37,3% hombres y una composición por color de la piel de 70% blancos, 18,7% negros y 11,3% mestizos, en correspondencia con el mayor peso femenino y jóvenes de piel blanca en las aulas universitarias.

El 89,3% de los jóvenes reside en la propia capital, aunque es menor la proporción de los que han nacido en ella (70%) pues una gran parte procede de casi todas las provincias como parte del proceso de emigración que ha

10 Los centros universitarios a los que pertenecen los/as estudiantes incluidos en la muestra son la Universidad de La Habana, la Universidad Pedagógica "Enrique José Varona", la Universidad de Ciencias Médicas, el Instituto Superior de Diseño Industrial y el Instituto Superior de Relaciones Internacionales.

tenido lugar en el país hacia las grandes ciudades y en particular hacia La Habana. La décima parte reside en las provincias occidentales aledañas (Pinar del Río, Artemisa, Mayabeque y Matanzas).

También en correspondencia con los rasgos ya constatados del estudiantado de nivel superior, el 68,0% de los y las jóvenes de la muestra tienen madres universitarias y 54,7% padres del mismo nivel educacional, ocupados ambos mayoritariamente en el sector público (75,3% y 57,3% respectivamente), aunque se aprecia una mayor diversidad en el sector de ocupación de los padres con una quinta parte de ellos ocupados en el sector privado o mixto, a tono con los cambios que se vienen produciendo en el marco de la actualización del modelo económico con un mayor espacio para el sector de gestión y propiedad no estatal.

Según la percepción de los y las jóvenes entrevistados, el 70% se considera con nivel socioeconómico medio, frente al 19,3% que lo valora bajo (de ellos dos jóvenes como muy bajo); el 7,3% lo califica de alto (también dos de ellos como muy alto).

El 62% procede de institutos pre-universitarios urbanos (IPU) y solo el 18% de los preuniversitarios vocacionales de Ciencias Exactas (IPVCE)¹¹, lo que evidencia un

11 Los IPVCE son centros preuniversitarios que agrupan estudiantes de alto rendimiento docente en el nivel secundario y al que se accede por un riguroso proceso de selección a partir también de un escalafón, aunque existen cuotas territoriales para garantizar las oportunidades de ingreso y en correspondencia con dichas cuotas el escalafón es territorial pues existe un centro de este tipo en cada provincia. Se reconocen los IPVCE como un circuito de excelencia, son instituciones internas, con un profesorado de calidad, que logran mayores niveles de ingreso a las universidades que otras modalidades de institutos preuniversitarios. Desde su surgimiento se ha demostrado la alta concentración en ellos de jóvenes blancos, hijos de padres universitarios, con condiciones socioeconómicas

amplio acceso de aquellos que estudiaron su enseñanza media superior en instituciones de carácter más standard y abre interrogantes acerca de su significado, si es la resultante de un aumento de la calidad de la enseñanza en los preuniversitarios urbanos o que la formación en los llamados pres vocacionales ha disminuido su rigor.

Por su parte, el segmento de jóvenes que cursa el nivel preuniversitario abarcó un total de 62 jóvenes con edades entre 15 y 18 años, de ellos 34 mujeres (54,8%) y 28 hombres (35,2%); por color de la piel la distribución fue 59,7% blancos, 38,7% mestizos y 1,6% negros (solo un joven).

Todos los entrevistados residen actualmente en La Habana (aunque el 15% nació en otra provincia. La muestra se concentró en los municipios de Guanabacoa (43,5%) y Plaza de la Revolución (30,6%), los que representan condiciones geográficas, socioeconómicas y socioculturales diversas dentro de la capital del país¹². La quinta parte restante reside en otros cuatro municipios (Regla, Cerro, Centro Habana y Marianao).

El origen social de los jóvenes que estudian en preuniversitarios también se corresponde con familias que tienen un alto nivel de inclusión educativa y laboral. Si lo comparamos con los que ya se encuentran en las universidades se evidencia que, aun cuando en ambos grupos

medio-altas (Domínguez, Ferrer & Valdés, 1990; Barreras, 1991; Domínguez, 1994).

- 12 El municipio Plaza de la Revolución es una zona central de la capital, con elevado nivel socioeconómico, en el que se concentra gran parte de las instituciones político-administrativas del país, así como centros educacionales, culturales, hoteles, restauración y ocio en general, por lo que constituye un polo turístico; en él se ubica la Universidad de La Habana. Guanabacoa por su parte, es un municipio geográficamente periférico, de menor nivel socioeconómico, con concentración de población trabajadora pues fue una zona con alta concentración de industrias, con ricas tradiciones culturales y una fuerte identidad.

se expresa ese alto nivel de inclusión, acceden más a las universidades los hijos/as de universitarios y, consecuentemente, ocupados en el sector público, sobre todo las madres, como muestra la tabla 1:

Tabla 1. Escolaridad y sector de ocupación de madres y padres de estudiantes universitarios y preuniversitarios

	Madres		Padres	
	Estudiantes universitarios	Estudiantes preuniversitarios	Estudiantes universitarios	Estudiantes preuniversitarios
Escolaridad				
Nivel escolar universitario	68,0	54,8	54,7	51,6
Nivel escolar medio superior	28,7	40,3	40,0	46,8
Nivel escolar secundario	3,4	3,4	3,2	1,6
Sector de ocupación				
Ocupados en el sector estatal	75,3	54,8	57,3	38,7
Ocupados en el sector de turismo o empresas mixtas	6,7	17,8	11,4	21,0
Ocupados en el sector privado o cooperativo	5,3	6,4	16,0	19,4
Militar	3,2	9,7	6,0	11,3
Ama de casa o No trabaja	6,7	17,7	1,3	6,4

Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación que se reseña

La ocupación de madres y padres debe estar incidiendo en la percepción que tienen ambos grupos acerca de su nivel socioeconómico pues, aunque en los de preuniversitario también predomina la identificación con un nivel medio (74,2% frente al 70% en los universitarios), en ellos es mayor la proporción que valora su nivel como alto

(21,0%) lo que puede estar asociado a una mayor proporción de madres y padres ocupados en el sector de turismo y mixto, con niveles de ingreso superiores. Por el contrario, entre los universitarios es más alta la proporción que se clasifica con un nivel bajo, lo que se asocia a la mayor inserción de su familia en ocupaciones profesionales del sector público con ingresos más bajos.

Estos datos aun cuando no son generalizables permiten fundamentar la hipótesis ya formulada con otras evidencias acerca de la reproducción generacional de los universitarios, aun cuando ello no repercuta en la actualidad de forma directa en la elevación del nivel socioeconómico.

Estudios superiores: deseos y realidades

La casi totalidad de los estudiantes universitarios entrevistados declaró que habían querido hacer una carrera universitaria (98,7%), a pesar de que algunos (8,7%) reconocieron que no les gustaba estudiar. Es muy significativo que la principal razón para querer realizar estudios superiores es la de la superación, la adquisición de conocimientos y el gusto por el estudio que abarcó al 39,3%, seguido en segundo lugar por aquellos elementos de status social que le atribuyen a una profesión universitaria tales como ser un profesional, tener un título, ser alguien, tener reconocimiento (22,9%) y, en tercer lugar, razones de índole económica como tener un mejor futuro, independencia económica, un buen trabajo, buenos ingresos (16,3%). En cuarto y quinto lugar, con mucho menos peso se situaron elementos como satisfacer y ayudar a la familia (7,9%) y ser útil a la sociedad (4,6%).

Señalan que quienes más influyeron en su decisión de hacer una carrera fueron la madre (78,0%) y el padre

(61,3%) aunque también señalan a hermanos/as y otros familiares y amigos, pero apenas la cuarta parte reconoce la influencia de sus profesores, lo que llama la atención acerca del papel de la institución educativa en los niveles precedentes para incidir en la formación vocacional de los/as estudiantes.

Las tres cuartas partes estudia la carrera que quería y lo atribuyen fundamentalmente a que han sido buenos estudiantes, a sus buenas notas, su esfuerzo, constancia, inteligencia, aptitudes, es decir, a sus características personales y al esfuerzo propio (46,1%); también lo atribuyen, aunque en menor medida, al apoyo de su familia (8,9%); solo un estudiante menciona la gratuidad de la educación. Casi la cuarta parte no logró alcanzar la carrera que aspiraba por razones asociadas fundamentalmente a su ubicación en el escalafón según el promedio alcanzado o a que en el año de ingresar a la universidad no abrieron matrículas en la carrera que prefería. El 96,6% aseguró que ser hombre o mujer no influyó porque hay igualdad de condiciones, no hay discriminación ni distinciones (72,7%), y porque depende del esfuerzo, del rendimiento y los resultados en los estudios (19,0%), lo que en este caso da mayor peso a las condiciones que garantiza la política educativa que a las cuestiones personales.

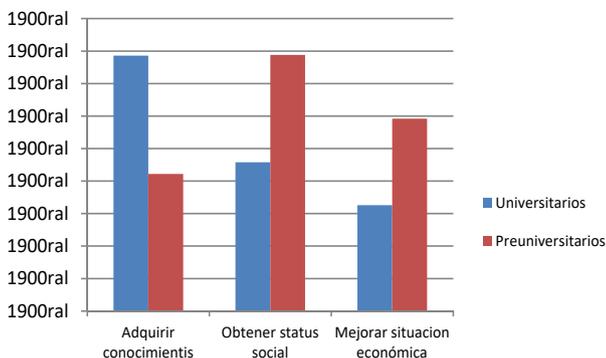
También entre los estudiantes de preuniversitario la mayoría señala que le gusta estudiar como forma de adquirir conocimientos, cultura, preparación (33,8%) y por su utilidad (29,4%). Fueron mencionadas 24 carreras entre las que aspiran a estudiar estos jóvenes, lo que refleja una gran diversidad de intereses, aunque las más demandadas fueron Medicina, Ingenierías, Estomatología y Psicología, en ese orden.

Hay una proporción algo mayor que en los universitarios que declara que no le gusta estudiar (16,1%) y la

quinta parte explícita no solo que no le gusta, sino además que no le interesa, y no hace falta. A pesar de ello prácticamente todos desean hacer una carrera universitaria (96,8%) y señalan como principales motivos la obtención de status social (ser un profesional, tener un título, ser alguien – 39,4%), lograr independencia económica y tener mejor situación económica en el futuro (29,6%) y adquirir conocimientos y cultura (21,1%).

Como se aprecia, aunque en ambos grupos coinciden las tres principales razones para querer hacer estudios universitarios (adquirir conocimientos, obtener status social y garantizar situación económica), el orden entre ambos grupos varía tal y como muestra el gráfico 2:

Gráfico 2: Interés en hacer estudios universitarios



Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación que se reseña.

Entre los factores que favorecen poder acceder a estudios superiores las 2/3 partes de los estudiantes de nivel medio superior los sitúan en sus características y esfuerzo personal para obtener buenos resultados (el esfuerzo, el gusto la motivación, el interés, la capacidad), con particular atención a obtener buenas notas en las pruebas de ingreso que es mencionado por el 15,8%. Asimismo, los

factores obstaculizadores también los atribuyen sobre todo a sí mismos, como falta de interés, de preparación, de gusto por el estudio, de capacidades (20,1%) y aquí también ponen el énfasis en los malos resultados en las pruebas de ingreso (27,3%). Otros elementos alcanzan escaso peso como la falta de apoyo familiar, la existencia de pocas plazas y la situación económica, al tiempo que casi un tercio considera que nada obstaculizará acceder a una carrera (30,9%). La totalidad considera que ser mujer o ser hombre no influye en poder o no estudiar lo que quiere y la mayoría no brinda información acerca de posibles influencias a la hora de definir la continuidad de estudios.

En ambos grupos predomina la visión de que en la etapa en que sus padres y madres eran jóvenes había más interés en hacer estudios superiores, aunque ese criterio alcanza mayor peso en el grupo de estudiantes preuniversitarios, como muestra la siguiente tabla:

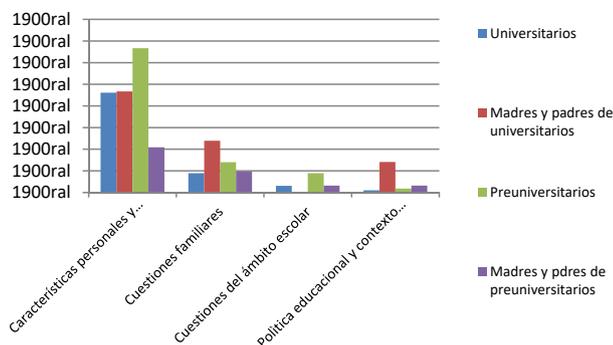
Tabla 2. Interés en hacer estudios universitarios de la generación de los padres en comparación con las juventudes de hoy

Interés	Universitarios%	Preuniversitarios%
Les interesaba más	33,3	51,6
Les interesaba menos	11,3	9,7
Les interesaba igual pero tenían mejores condiciones	10,7	6,5
Les interesaba igual pero las condiciones eran peores	12,7	17,7
No hay diferencias	4,0	6,5
No sabe	25,3	8,1

Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación que se reseña

Al valorar qué favoreció que sus padres pudieran hacer estudios superiores, entre los universitarios hubo coincidencia en atribuir las principales razones a los mismos factores que a ellos/as, es decir, en primer lugar, el esfuerzo, los buenos resultados en el estudio, los deseos de superación, la inteligencia (46,7%) y, en segundo lugar, aunque con más peso, el apoyo y la influencia familiar (23,9%). Sin embargo, hay un reconocimiento algo mayor a las condiciones del contexto, señalado como “el momento en que vivían” y la situación económica (14,1%). Los/as estudiantes de preuniversitario también priorizan los dos primeros elementos (20,9% y 9,7% respectivamente) aunque muchos no respondieron.

Gráfico 3: Factores que favorecen el acceso a las universidades

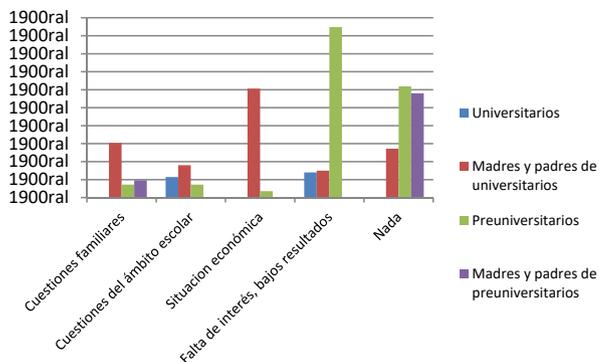


Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación que se reseña

Por su parte, en los factores obstaculizadores sí se apreciaron diferencias interesantes en las valoraciones de los universitarios respecto de las condiciones que favorecieron a sus padres tales como la colocación en primer lugar de la situación económica (30,3%), factor que no fue mencionado como un obstáculo en ninguno de los jóvenes entrevistados. Es de suponer que la etapa de

ingresar a las universidades de la generación de los padres y madres de estos jóvenes debe haber correspondido a la década de los años setenta, donde efectivamente las condiciones económicas del país eran complejas y donde para muchas familias era necesario que los y las jóvenes se incorporaran al trabajo tempranamente. De todas formas, no podemos desconocer que estamos hablando de aquellos/as que hoy están en las universidades y que valdría la pena comparar con los que no continuaron estudios superiores. En los de preuniversitario, la mitad no aportó criterios y de los que respondieron, la mitad consideró que nada había obstaculizado a sus padres y madres, lo que evidencia que es un tema sobre el que estos jóvenes no tienen mucha información u opinión.

Gráfico 4: Factores que obstaculizan el acceso a las universidades



Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación que se reseña.

Aunque la mayor parte opina que todo joven que hoy quiere estudiar una carrera en Cuba puede lograrlo (64,7%), no puede subvalorarse que más de un tercio de los universitarios (35,3%) considera que ello no es posible y lo atribuyen en primer lugar a la situación económica (más de la tercera parte de los que respondieron

negativamente), lo que evidencia el peso que han adquirido las condiciones económicas de los y las jóvenes y su familia para acceder a las universidades a pesar de la gratuidad de la educación y en lo que debe estar teniendo una fuerte influencia la presencia de los repasadores particulares en garantizar los buenos resultados de los estudiantes en los exámenes de ingreso. El resto de los factores mencionados se refieren al esfuerzo, dedicación al estudio y buen desempeño docente, a la capacidad e inteligencia, a la influencia y apoyo familiar y en muy escasa medida a la disponibilidad de plazas.

Entre los/as estudiantes de preuniversitario es más elevada la proporción de los que consideran que quien hoy quiere estudiar una carrera en Cuba puede lograrlo (74,2% frente al 64,7%), lo que refleja las altas expectativas que tienen de poder ingresar a la universidad. La cuarta parte que no comparte esa opinión la atribuye mucho más al esfuerzo y los resultados docentes y en menor medida a la situación económica, que son las dos razones consideradas.

Sobre los procedimientos actuales para ingresar a la universidad, alrededor de la tercera parte en ambos grupos no cambiaría nada. Entre las propuestas del resto predominó la eliminación de los exámenes de ingreso o su adecuación a los perfiles de cada carrera, cuestión que tuvo un peso mayor entre los estudiantes de pre que son quienes aún deben enfrentarse a ese proceso de selección (41,2% frente a 26,5%) y quienes más abogaron porque no existan límites de plazas y cada cual pueda estudiar lo que quiera (17,6% frente a solo 2,3%). En el caso de los universitarios señalaron otros cambios de procedimientos como realizar pruebas de aptitud y eliminar el criterio de lugar de residencia en la distribución de las plazas, entre otros. Resulta interesante que la décima parte de los

jóvenes de nivel superior abogaron por mayor rigurosidad en los exámenes de ingreso, lo que contrasta con el criterio de su eliminación que se expresó con mayor fuerza.

Satisfacción con los estudios superiores y perspectivas de culminación de la carrera

En el grupo de nivel superior es muy alto el porcentaje de los que están satisfechos con su carrera (91,3%) y lo argumentan por cuestiones tales como el gusto por lo que estudian y la correspondencia con sus intereses y con lo que querían (42,1%); el conocimiento y la formación que les está proporcionando (24,1%) y la aplicación práctica, la utilidad y el campo laboral que tiene (15,2%).

En la casi totalidad de los casos creen que llegarán a graduarse porque se lo han propuesto como meta, por el esfuerzo que realizan y por la motivación y el gusto por lo que se encuentran estudiando. Sin embargo, la percepción respecto a sus compañeros/as de estudio no es tan optimista pues solo las 2/3 partes creen que la mayoría lo logrará. Aquí se reitera que los principales factores que consideran que inciden en los resultados son el interés y la motivación por la carrera, el esfuerzo y la dedicación al estudio, pero en tercer lugar colocan factores externos al proceso educativo mismo como la situación económica y la situación familiar.

Principales aspiraciones

Una dimensión de interés en la investigación fue la referida a las principales aspiraciones de los y las jóvenes y su relación con el ámbito educacional y la realización de estudios superiores. Para ello se indagó acerca de sus tres principales deseos y aunque fueron expresados de

muy diversas maneras, pudieron ser agrupados en las siguientes áreas:

Tabla 3. Áreas de las principales aspiraciones

Áreas de las principales aspiraciones	Universitarios* %	Preuniversitarios %
Estudios, superación	87,9	95,1
Condiciones materiales de vida	41,6	27,4
Familia	40,2	48,4
Trabajo, empleo	28,9	9,7
Viajar, conocer otros países, emigrar	25,5	46,8
Satisfacción espiritual (felicidad, amor, paz, etc.)	19,5	14,5
Tener éxito y reconocimiento	12,7	11,3
Salud propia y de familiares	11,4	4,8
Interés y participación social	4,0	-
Recreación	-	4,8

Nota. *Los porcentos están referidos al total de casos de cada grupo que expresó aspiraciones en el área, como podían señalar tres deseos, no suman 100%.

Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación que se reseña.

Como muestran los datos, el peso de las aspiraciones de ambos grupos se concentra en el área de los estudios y la superación, lo que resulta coherente con su condición de estudiantes, más aún en los de nivel preuniversitario que aun no tienen asegurada la continuidad y ratifica su interés en la obtención de una carrera, como fue expresado

de forma explícita al preguntarles sobre su deseo de hacer estudios superiores.

Las áreas referidas a la familia (sobre todo formar una familia propia, casarse tener hijos) y garantizar condiciones materiales de vida (ingresos, vivienda, equipamiento electrónico, auto, etc.) tuvieron alta prioridad, como ha sido recurrente en los estudios sobre aspiraciones que viene realizando la autora con distintas generaciones de jóvenes desde los años ochenta (Domínguez, 1994; Domínguez & Ferrer, 1996; Domínguez & Castilla, 2011). Asimismo, mantienen estabilidad en los lugares cuarto y quinto las áreas referidas al trabajo y el empleo y a la búsqueda de la felicidad.

Sin embargo, dos elementos sí reflejan cambios importantes. En primer lugar, la total desaparición de contenidos políticos explícitos e incluso de aquellos de índole social, los que aparecieron muy poco entre los universitarios y no estuvieron presentes en los de pre, para consolidar la tendencia que ya se venía produciendo en los últimos años. En segundo lugar, el elevado peso que han adquirido las aspiraciones de viajar fuera del país y emigrar, a tono con el crecimiento de la movilidad geográfica de la población cubana, que fue expresado como la búsqueda de espacios donde trabajar, vivir o mejorar condiciones de vida, lo que está también respaldado por los cambios en las regulaciones migratorias que han tenido lugar en los últimos años, que han generado un flujo migratorio temporal que es un proceso nuevo que no vivieron generaciones anteriores¹³. Esta aspiración es

13 A partir del 14 de enero de 2013 se implementó el Decreto-Ley 302 de 11 de octubre de 2012 que modifica la Ley de Migración de 1976 (Ley 1.312, 1976). Entre otros aspectos, cambia la temporalidad y circularidad de la migración, al preservar la condición de residentes y todos los derechos ciudadanos de quienes viajen al exterior por un período de dos años (Ministerio de Justicia [MINJUS], 2012).

particularmente fuerte en los más jóvenes, mencionada por casi la mitad de ellos/as.

Estas dos últimas tendencias revisten particular importancia por sus impactos en los resultados de las políticas públicas de ES pues la ausencia de preocupación social de estos jóvenes unido a la búsqueda de futuros personales fuera de la isla, pueden seguir consolidando la tendencia a la pérdida de los profesionales calificados que se forman y al círculo vicioso de la permanente inversión en educación que no logra revertirse en el desarrollo económico y social.

Percepciones sobre existencia de desigualdades sociales en las juventudes

Resulta interesante para un estudio que tiene como eje central las condiciones de equidad en el acceso a la ES, conocer las percepciones acerca de la existencia o no de desigualdades entre los jóvenes cubanos y a qué las atribuyen.

Entre los/as universitarios casi todos concordaron en que existen desigualdades (92,0%) y el 72,6% las calificó de grandes o muy grandes. En los del nivel educacional anterior, aun cuando la mayoría coincide con esas percepciones, las cifras son inferiores (82,3% considera que sí hay desigualdades y 53,2% que son grandes o muy grandes), lo que puede estar asociado a una experiencia vital más limitada, pero también a la convivencia en grupos más heterogéneos como se mostró en la caracterización inicial de ambos grupos. La tabla a continuación muestra la importancia concedida a distintos factores de diferenciación.

Tabla 4. Factores importantes o muy importantes que condicionan distinciones entre las juventudes cubanas hoy

Factores de diferenciación	Universitarios %	Pre-universitarios%
Estudiar, trabajar o no hacer nada	79,3	69,3
Nivel educacional	71,4	67,7
Tipo de trabajo	63,4	48,4
Trabajar en sector estatal o por cuenta propia	63,3	24,2
Dinero	62,7	38,7
Tenencia de equipamiento tecnológico	62,7	25,8
Edades	58,0	43,6
Tipo y condiciones de la vivienda	50,0	38,7
Recreación y empleo del tiempo libre	49,3	53,2
Criterios políticos	46,6	32,2
Familia de origen	45,4	24,2
Intereses culturales, gustos musicales	43,3	38,7
El barrio	42,7	25,8
Forma de vestirse, tipo de ropa, pelado o peinado	40,0	32,2
Ciudad y campo	39,4	16,2
Orientación sexual e identidad de género	38,6	21,0
Género, entre hombres y mujeres	32,0	11,3
Provincia de origen	31,3	12,9
Color de la piel	22,7	11,3
Creencias religiosas	19,3	19,4
Ser militante de la UJC	19,3	11,3

Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación que se reseña.

Como se aprecia, ambos grupos asocian las mayores diferencias a la inclusión en el estudio, el trabajo o la no realización de actividades básicas y al nivel educacional que abarcan más de las $\frac{3}{4}$ o las $\frac{2}{3}$ partes en cada caso.

En los universitarios, más de la mitad valora con elevada importancia el tipo o sector de trabajo, y elementos de las condiciones socioeconómicas como la tenencia de dinero, de equipamiento tecnológico y el tipo y las condiciones de la vivienda. Es decir, que dan mayor peso a aquellos elementos asociados a las condiciones de inclusión educativa, laboral y socioeconómica que a los de origen social y rasgos sociodemográficos que tienen una consideración menor, con excepción de las distinciones por edades que también fueron altamente valoradas.

Los jóvenes de preuniversitario colocaron en tercer lugar la recreación y el uso del tiempo libre lo que está en correspondencia con intereses propios de su rango etario y cerca de la mitad también consideraron las distinciones por edades. Al resto de los factores atribuyeron menos importancia, aunque alcanzaron cierto peso la tenencia de dinero y las condiciones de la vivienda muy valoradas por el grupo mayor.

El elemento menos tomado en cuenta por ambos grupos fue la militancia política, no así los criterios políticos, a los que atribuyeron más importancia como fuente de diferenciación que a la adscripción a organizaciones.

Las desigualdades con las que se han sentido más afectados directamente tanto unos como otros se asocian a no poder visitar los lugares recreativos que quisieran por falta de recursos económicos (40,0% y 30,6% respectivamente) y entre los universitarios alcanza peso el no poder tener las cosas materiales que desean (30%). Al propio tiempo, se han sentido afectados por otros efectos de carácter subjetivo, tales como ser criticados por sus gustos,

por su forma de vestir o llevar el cabello (20,6% y 25,8%), sentirse fuera de grupo (20,7% y 12,9%) y haberse sentido discriminado (19,3% y 12,9%). Estos criterios alcanzaron mayor peso entre las mujeres y entre los jóvenes negros y mestizos, lo cual es un elemento a tomar en consideración en el ámbito educacional pues se trata de grupos juveniles con tendencias contrapuestas en el acceso a las universidades, el primero, es decir, las mujeres, con una alta presencia y las personas negras y mestizas con menor representación en las aulas de nivel superior.

A manera de cierre

Los resultados que ha venido aportando la investigación en las etapas que ya han sido concluidas evidencia la conservación de las responsabilidades del Estado en mantener vigentes los principios de la Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba, de propiciar educación pública, garantizar el más alto ingreso de estudiantes y fomentar el sentido social de la formación de profesionales como eje del vínculo universidad – sociedad.

A lo largo de las cinco etapas en las que se han periodizado las políticas de ES se han mantenido los principios fundamentales de una educación pública y gratuita, una universidad orientada a la sociedad y no al mercado y la obtención de ganancias, aunque sí se han producido variaciones en los mecanismos de ingreso que no siempre han garantizado el más amplio acceso a todas las juventudes y se han producido diferenciaciones de acuerdo con el origen social, el sexo/género, el color de la piel y la ubicación territorial.

Sin embargo, como se ha ido mostrando, las variaciones de cada etapa se han enfocado en resolver las tensiones creadas con el modelo anterior entre la universalización en el acceso, la calidad educativa y las

demandas de la economía y la sociedad, y cada una de ellas ha favorecido la máxima integración o por el contrario ha permitido cierta reproducción de desigualdades sociales, aunque la tendencia predominante ha sido propiciar la más amplia participación.

Esos son los propósitos de los cambios que se identifican en la última etapa iniciada a partir del año 2016 aún en proceso de implementación, cuyo primer resultado palpable ha sido el incremento notable de la matrícula después de la drástica reducción que se produjo en el período 2011-2015, pero que deja abiertas interrogantes acerca de la diferenciación en la composición social del estudiantado y la calidad en cada una de las modalidades, así como en la estructura de carreras de cara al futuro del pensamiento social cubano y su cultura.

Los datos que brinda el estudio empírico realizado, aun cuando no son generalizables, confirma la conservación de la tendencia acerca de la reproducción generacional de los universitarios, con una alta concentración en hijos de padres y madres universitarios y predominio de mujeres y personas de piel blanca.

Resulta interesante la visión acerca de las desigualdades existentes entre las juventudes, las que fueron consideradas altas o muy altas, pero fuertemente asociadas a sus condiciones de inclusión social, es decir al hecho de encontrarse estudiando, trabajando o no vinculados a esas actividades, al tiempo que el nivel educacional fue considerado entre los criterios diferenciadores más fuertes. Ello se articula con el hecho de que la mayor parte de ambos grupos quiere hacer una carrera aun cuando ello no repercute en la actualidad de forma directa en la elevación del nivel socioeconómico, lo que refleja el papel que se le atribuye a la educación en el imaginario social por encima del nivel socioeconómico.

También resulta relevante a los efectos de nuestro estudio, que a pesar de que los grupos estudiados comparten rangos etarios relativamente comunes y se diferencian más fuertemente por otras características como el sexo/género, el color de la piel, la familia de origen o el lugar de residencia, entre otros factores, atribuyeron un peso mucho mayor a las distinciones sociales que marca la edad, lo que está reflejando el peso de las distancias generacionales que se perciben en una sociedad cada vez más envejecida y en la que las juventudes buscan sus nuevos espacios de inclusión.

Si bien no hay fuertes cuestionamientos a las políticas para acceder a las universidades, lo que se expresó en que alrededor de la tercera parte de ambos grupos considera que no se debe cambiar nada, se aprecia que los exámenes de ingreso no gozan de gran aceptación entre los y las estudiantes pues una buena parte propone su eliminación, o al menos una mejor adecuación al perfil de las carreras por las que optan; téngase en cuenta que con independencia del perfil escogido, todos deben rendir pruebas además de Español que sin dudas es general para cualquier disciplina, de Matemáticas y de Historia de Cuba.

Las principales razones para querer estudiar y graduarse coinciden con las que se han encontrado en estudios con generaciones anteriores de jóvenes: superación y adquisición de conocimientos y cultura, status social, y razones de índole económica. Sin embargo, ser útil a la sociedad aparece con muy poca mención entre los y las estudiantes universitarios y está ausente en los y las jóvenes de preuniversitario, lo que es coherente con su escala de aspiraciones, en las que, si bien las prioridades también mantienen las tendencias que han venido expresando grupos juveniles anteriores (superación, condiciones de vida y familia), aparecen elementos que están

indicando cambios generacionales de interés, no solo para las políticas educacionales sino para las políticas sociales en general, por lo que representa el escaso peso que se le atribuye al significado social de su labor como profesionales y su participación útil a la sociedad, unido a las elevadas expectativas de trabajar y vivir fuera de Cuba, sobre todo en los más jóvenes.

Cabe reflexionar entonces sobre las modificaciones que es necesario introducir en el vínculo universidad-sociedad para articular el interés de las juventudes por los estudios universitarios y el significado que les atribuyen, con las perspectiva de futuro individual y con el aporte al desarrollo económico, social y cultural de la nación, pues situaciones como la migración externa de profesionales obliga a la constante preparación de nuevos estudiantes en una demanda emergente continua, limita la acumulación de experiencia y el desarrollo de las profesiones, al tiempo que hace insostenible la permanente inversión económica que hace el país en un sistema educacional gratuito que no logra satisfacer las demandas y necesidades sociales.

Esto se relaciona con el hecho de que, en casi todos los indicadores estudiados, los y las jóvenes atribuyen con mayor peso los aspectos favorecedores a los factores asociados al esfuerzo individual, a las características personales y al apoyo de la familia, pero hay escaso o nulo reconocimiento a las condiciones que ofrece la política educacional con su carácter público, universal y gratuito. A la vez, la mayor parte conserva la confianza en que en Cuba, el que quiere hacer estudios superiores puede lograrlo y, en particular, en que ellos mismos lo han alcanzado o lo podrán lograr, pero de nuevo ponen el énfasis en los factores individuales y familiares y apenas mencionan la existencia de condiciones sociales para ello.

Hay un segmento que se mueve entre la tercera y la cuarta parte de los y las jóvenes entrevistados, que tiene dudas sobre el alcance de esa meta y entre los obstáculos más mencionados aparece con cierta presencia la situación económica. Ello indica que a pesar de la completa gratuidad de la ES, el nivel socioeconómico de la familia influye de muy diversas maneras. Si bien no es un fenómeno nuevo pues en todas las etapas analizadas no todos los y las jóvenes que desearían continuar estudiando han podido hacerlo frente a la urgencia de trabajar para ayudar a su familia de origen o constituir la propia o por carecer de recursos para sostenerse durante los años de estudio, en la realidad de hoy han aparecido elementos nuevos que añaden exigencias económicas a la familia para que sus hijos e hijas hagan estudios superiores.

Si llegar hoy a las universidades atraviesa por la necesidad de recurrir a la figura del repasador, significa que la preparación en los niveles previos es débil y se produce un salto brusco ante las exigencias del nivel terciario. En cualquier caso, el hecho de que se necesite recurrir a un actor social que cobra sus servicios, implica disponer de recursos económicos, lo que introduce un nuevo factor de desigualdad en el acceso a la ES más allá de la total gratuidad de la oferta pública.

Los resultados que hasta aquí hemos mostrado revelan la necesidad de continuar profundizando en los procesos de subjetivación en las juventudes acerca de las políticas educativas y sus resultados, en la atribución de significados para la inclusión social y la reducción o (re) producción de desigualdades. La información que hoy disponemos es susceptible de análisis más específicos que muestren las diferencias por sexo/género y por color de la piel, dos de los elementos que marcan diferencias

en el acceso a las universidades y que no es posible incluir en este trabajo por cuestiones de espacio.

Al propio tiempo, la investigación continuará y deberá complementarse con la visión de otras generaciones, lo que permitirá contrastar sus visiones y obtener más elementos que permitan repensar las actuales políticas de ES en el país y sus resultados para conservar sus fortalezas por su carácter de bien público, universal, gratuito y de calidad, que pueda ser aprovechado por todas y todos sin distinción de ningún tipo y además sea percibido como una condición que le brinda la sociedad, aun cuando se complemente con su esfuerzo individual y el de su familia y que, por tanto, deberá ser revertido en el bienestar individual y social.

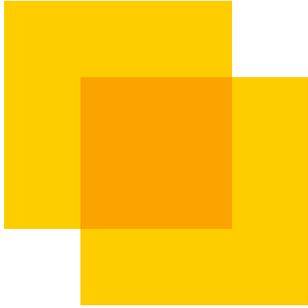
Referencias

- Aguilera, L. (2005). *Epistemología de la Educación Superior. Una concepción para la universidad contemporánea ante la sociedad del conocimiento*, Barranquilla: Uniautónoma.
- Barreras, K. (1991). La raíz socioestructural en la universalización de la educación en Cuba. (Informe de Investigación). La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).
- Barrios, M. (2016, 23 de marzo). Anuncian plan de plazas para el ingreso a la educación superior. *Diario Juventud Rebelde*. Recuperado de <<http://www.juventudrebelde.cu>> [consulta: 23 marzo 2016]
- (2017, 31 de marzo). Estudio sobre ingreso a las universidades facilita ajustes. *Diario Juventud Rebelde*. Recuperado de <<http://www.juventudrebelde.cu>> [consulta: 15 mayo 2017]
- Domínguez, M. (1994). Las generaciones y la juventud en la sociedad cubana: una reflexión sobre la sociedad cubana actual (Tesis inédita de doctorado). La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).

- _____. (2010). Juventud cubana: procesos educativos e integración social. En Castilla, C., Rodríguez, C. & Cruz, Y. (Eds.). *Experiencias de investigación social en Cuba* (pp. 110-127). Cuadernos del CIPS 2009. La Habana: Acuario.
- Domínguez, M. (2015). Políticas públicas de Educación Superior y dinámicas generacionales en Cuba hoy. (Proyecto de investigación). Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CLACSO, CINDE-UManizales, PUCSP, COLEF.
- _____. (2016). Educación Superior en Cuba e inclusión social de las juventudes. *Revista Nómadas* (44) 85-103. Bogotá.
- _____. (2016a). Cuba 1990 – 2015: Las juventudes en los cambios de escenarios. En Pulido, G., Ayala, M. y Consuegra, A. (Eds.) *Mirando a Cuba hoy. Reformas y configuraciones en una nueva etapa* (pp.107-128). Buenos Aires: Imago Mundi.
- _____. (2017). Los retos a la inserción educativa de las juventudes hoy. *Revista Perfiles de la Cultura Cubana* (19). Recuperado de <http://www.perfiles.cult.cu/article_c.php?numero=19&article_id=413>[consulta:16 mayo 2017].
- _____. (2017a). Educación Superior: ¿Espacio de inclusión social o reproducción de desigualdades? *Revista Temas* (87-88) 20-27. La Habana: Ministerio de Cultura.
- _____. & Ferrer, M. (1996). *Jóvenes cubanos: Expectativas en los noventa*. La Habana: Ciencias Sociales.
- _____. , Ferrer, M. & Valdés, M. (1990). Características generacionales de los estudiantes y los desvinculados del estudio y el trabajo. (Informe de investigación). La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).
- _____. & Castilla, C. (2011). Prácticas participativas en grupos juveniles de ciudad de La Habana. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v.1 (9) 141-160. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales.

- , Rego, I. & Castilla, C. (2014). *Socialización de adolescentes y jóvenes. Retos y oportunidades para la sociedad cubana actual*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Esteves, A. & Santos, D. (2013). *Construyendo un sistema de indicadores interseccionales. Procesos de armonización en instituciones de educación superior de América Latina*. Quito: FLACSO – MISEAL.
- Hill Collins, P. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press.
- Leccardi, C. & Feixa, C. (2014). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. En Feixa, C. *De la generación@ a la #generación. La juventud en la era digital* (pp.47-64). Barcelona: Ned Ediciones.
- Mannheim, K. (1993[1928]). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigación Sociológica* (62) 193-242, Madrid.
- Mc Call, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, (vol. 30) (3) 1771-1800. University of Chicago Press. Recuperado de <<http://www.jstor.org/stable/10.1086/426800>>. [consulta: 28 diciembre 2015].
- Ministerio de Justicia (MINJUS) (2012). Gaceta Oficial de la República de Cuba, Edición Ordinaria (44) 1357-1387, 16 de octubre, Año CX.
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) (2013). Resolución No. 42/2013. Gaceta Oficial de la República de Cuba No. 027 Extraordinaria, de 26 de septiembre. Recuperado de <<http://www.gacetaoficial.cu>>. [consulta: 13 enero 2016].
- Noda, M. (2016). Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016. Informe Nacional: Cuba. Recuperado de <<http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/CUBA-Informe-Final.pdf>>. [consulta: 16 mayo 2017].
- Oficina Nacional de Estadísticas e Información (ONEI) (2010). Anuario Estadístico de Cuba. Recuperado de <<http://www.onei.cu/PublicacionesDigitales/PublicacionesDigitales.asp?cod=A>> [consulta: 26 mayo 2011].

- _____. (2011). Anuario Estadístico de Cuba. Recuperado de<<http://www.one.cu/PublicacionesDigitales>> [consulta: 6 julio 2013].
- _____. (2012). Anuario Estadístico de Cuba. Recuperado de<<http://www.one.cu/PublicacionesDigitales>> [consulta: 6 julio 2013].
- _____. (2014). Anuario Estadístico de Cuba [en línea]. La Habana. Recuperado de<<http://www.one.cu/aec2014.htm>> [consulta: 11 septiembre 2015]
- Oficina Nacional de Estadísticas e Información (ONEI) (2014a). Censo de Población y Viviendas 2012. Informe Nacional. Resultados definitivos de indicadores seleccionados en Cuba, provincias y municipios. Recuperado de <<http://www.one.cu/PublicacionesDigitales>> [consulta: 20 septiembre 2014].
- _____. (2015). Anuario Estadístico de Cuba. Recuperado de<<http://www.one.cu/aec2015.htm>> [consulta: 8 febrero 2016]
- Otamendiz, J. (2015, 6 de septiembre). Las cuentas del empleo juvenil. Entrevista a director de Empleo del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS). Diario Juventud Rebelde. Recuperado de<<http://www.juventudrebelde.cu>> [consulta: 14 enero 2016].
- Rodríguez, L. (2018, 3 de abril). Nuevo nivel de estudio incrementa opciones de ingreso a la educación Superior. La educación superior de ciclo corto constituye un nuevo nivel educativo que se implementará a partir del curso escolar 2018-2019. Diario Granma. Recuperado de<<http://www.granma.cu>> [consulta: 15 mayo 2018].
- Tejuca, M., Gutiérrez, O. & García, I. (2015). El acceso a la educación superior cubana en el curso 2013-2014: una mirada a la composición social territorial. *Revista Cubana de Educación Superior* (3), 42-61. La Habana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Instituto de Estadística de la UNESCO (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación - CINE 2011: Montreal. Recuperado de <<http://www.uis.unesco.org>> [consulta: 14 abril 2017].



Itinerarios educativos y recorridos laborales de los/as jóvenes que cursan ofertas formativas vinculadas al sector foresto- industrial en Virasoro, Corrientes – Argentina¹

Ana María D'Andrea² – María Paula Buontempo³

- 1 En este capítulo se presentan parte de los resultados de la investigación "Las políticas de formación para el trabajo para jóvenes en el sector foresto-industrial de la provincia de Corrientes (Argentina)", realizada en el marco del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales, CINDE, Universidad Católica de São Paulo, COLEF, Universidad de Lanús, FLACSO, CLACSO.
- 2 Profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Epistemología y Metodología de la Investigación. Doctora en Antropología Social. Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Correo electrónico: anadandrea@gmail.com
- 3 Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista y Magíster en Desarrollo Social. Doctora en Antropología Social.



Introducción

El presente capítulo tiene como objetivos analizar los itinerarios educativos y los recorridos laborales de los/as jóvenes de la localidad de Virasoro (Corrientes, Argentina) que cursan ofertas formativas vinculadas al sector foresto-industrial, describir sus disposiciones subjetivas (motivaciones, valoraciones y significados) y sus relaciones con los itinerarios construidos.

Trabajamos con datos provenientes de fuentes primarias, particularmente cuestionarios semiestructurados a los/as estudiantes a fin de indagar sobre características sociodemográficas, itinerarios educativos y recorridos laborales, significados que atribuyen a estudiar, trabajar y ser joven y completamos la información contextual con entrevistas a los/as docentes y directivos/as, así como análisis documental de fuentes secundarias procedentes de la normativa, informes técnicos y datos estadísticos. Presentamos los resultados en forma descriptiva y como nubes de palabras identificando los patrones comunes que se manifiestan en los discursos y prácticas de este grupo de jóvenes.

El sector forestal está considerado a nivel mundial dentro de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) como meta para el 2030. Específicamente, el objetivo 15 de los ODS señala: "Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad" (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2017).

Según un informe del Banco Mundial (2009), el sector productivo más dinámico de la provincia de Corrientes es el forestal. La provincia posee el 38% de la superficie

forestada del país. El polo de desarrollo se encuentra en la localidad de Virasoro (Departamento de Santo Tomé).

Jóvenes, educación y trabajo en la Argentina, en la región NEA (Nordeste Argentino) y en Corrientes

Numerosos trabajos de investigación en el campo de la juventud utilizan como sinónimos las nociones de itinerarios y recorridos. En primer lugar consideraremos la génesis de estos conceptos y luego discutiremos su inclusión en este estudio.

El término itinerario proviene del latín *itinerarius*, de *iter*, *itineris*, perteneciente o relativo a un camino. La acepción es espacial, dirección y descripción de un camino con expresión de los lugares, accidentes, paradas, etc. que existen a lo largo de él. La ruta que se sigue para llegar a un lugar. También se refiere a la guía, lista de datos referentes a un viaje (Real Academia Española, 2018). El concepto de itinerario no está constreñido por el origen social sino que es el resultado de una multiplicidad de factores (Kossov, 2012).

El recorrido se define como acción y efecto de recorrer. Espacio que ha recorrido, recorre o ha de recorrer alguien o algo (Real Academia Española, 2018). En francés se lo define como el conjunto de etapas por las que pasa alguien o algo en su elaboración, en su desarrollo (Kossov, 2012). El uso de la noción de recorrido se asemeja al de itinerario, en la medida en que su direccionalidad también es multirreferencial, pero en él se destaca la voluntad del actor, su reflexividad para decidir qué rumbo tomar (Lahire, 2004).

La discusión sobre estas nociones hace referencia a problemas sociológicos centrales: la relación individuo-sociedad y la importancia de la dimensión espacio-temporal. Asimismo, están emparentadas con otros conceptos provenientes de estudios anglosajones y franceses que también otorgan una centralidad al sujeto: las trayectorias, el curso de vida, la historia de vida, el relato de vida. Todos ellos exponentes del campo de investigaciones cualitativas ancladas en lo biográfico (Kossoy, 2012).

Casal, García, Merino & Quesada (2006) recurren a la noción de transición a la vida adulta (TVA), que estaría integrada por el tiempo recorrido y el tiempo a recorrer. Sus posturas epistemológicas se ubican en un espacio intermedio entre las posiciones deterministas y las interaccionistas.

El concepto de transición alude implícitamente al cambio, remite a los itinerarios y recorridos experimentados por los sujetos -actores sociales en distintos espacios sociales como la familia, la escuela, el mercado laboral-. En todos estos espacios los/as actores sociales actúan y toman decisiones, se enfrentan a diferentes problemáticas y pruebas, desarrollan estrategias e interactúan con otros/as. Y, lo significativo de los procesos de transición es que estos se enmarcan en sistemas de transición específicos propios de las condiciones sociohistóricas de una época con su horizonte de oportunidades y limitaciones (Casal, 1996).

De allí que el estudio de las transiciones implica conectar proceso social y proceso vital, cambio social y biografía, como lugar donde se dirimen buena parte de los dilemas relacionados con la inserción social, tanto en lo que se refiere a la colocación laboral y social como en lo que atañe a la interiorización de conocimientos, actitudes y aptitudes. (Santos Diniz & Cardenal de la Nuez,

2012). Casal (2002) señala como elementos claves para el análisis de la transición de los/las jóvenes a la vida activa, por un lado, la dimensión biográfica (quienes construyen determinados itinerarios vitales a partir de elecciones y decisiones racionales, pero bajo determinaciones del entorno próximo, determinaciones estructurales del contexto amplio, y determinaciones de orden cultural y simbólico) y, por el otro, la dimensión política del Estado y sus instituciones (que son quienes definen e implementan dichos itinerarios e intervienen en ellos a través de diferentes dispositivos).

En nuestra sociedad, moderna y occidental, la educación representa un hito clave y transversal en el curso de vida de una persona y más en la etapa de la juventud. Ciertamente, en nuestros días como manifiestan Córlica & Otero (2018), la continuidad educativa dejó de ser un fenómeno coyuntural para convertirse en una constante con signos de perdurabilidad, como efecto de los cambios macro sociales a los que asisten las sociedades hacia finales del siglo XX y principios del siglo XXI. La permanencia y extensividad en el tiempo, así como el engrosamiento de quienes son partícipes de los procesos educativos, renuevan los interrogantes sobre el entendimiento del rol que ocupa la educación en una época de profundas transformaciones. La permanencia en la educación se impone como una tendencia que se consolida e incorpora a nuevos grupos sociales. En paralelo, las transformaciones en los modelos de acumulación y el ingreso a modelos societales bajo lógicas de mercado en el marco del capitalismo flexible reconfiguran los ámbitos de socialización y las exigencias hacia los individuos para ser incluidos bajo nuevas prácticas y relaciones en el mundo del trabajo.

Si tomamos en cuenta el contexto local, en la Argentina la Encuesta Nacional de Jóvenes (ENJ) (Instituto

Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC, 2015), arroja como resultado un 40% de la población juvenil con la secundaria completa y un 46% de jóvenes que trabajan. A pesar de la igualdad lograda en otros ámbitos, en el caso de la educación, hay mayor presencia femenina y, en el trabajo, los varones triplican a las mujeres. Como principales causas de abandono escolar las mujeres aducen el embarazo, la maternidad y la formación de pareja y los varones, la necesidad de trabajar. Cerca de un 34% de jóvenes, principalmente mujeres, se dedican al cuidado de niños/as y, en menor medida, de enfermos/as o ancianos/as en la mayoría de los casos de la propia familia, alrededor de 10 horas diarias. Esto impacta negativamente en el estudio y en el trabajo. Otro dato significativo es que la mayoría de los/las jóvenes (8 de cada 10) consiguen el primer trabajo principalmente a través de conocidos, amigos, familiares (INDEC, 2015).

Si bien esta encuesta se aplicó en el ámbito urbano, es la información más nueva y completa que tenemos en el país acerca de los/las jóvenes.

Respecto a los datos de la región NEA (Nordeste Argentino), según el último censo nacional, observamos una diversidad nacional y una homogeneidad regional. Corrientes se encuentra entre las provincias de la región con más altos niveles de analfabetismo y las tasas más bajas de actividad ocupacional (INDEC, 2010).

De acuerdo a esta misma fuente, un 95% de los/las adolescentes correntinos/as de 12 a 14 años asiste a algún establecimiento educativo. Este porcentaje disminuye a un 78% en la franja de jóvenes de 15 a 17 años. Pero el hecho de que estos/as jóvenes asistan al sistema educativo, no implica que estén en el curso/año que les corresponde por la edad. Existen grupos que todavía no tienen acceso al nivel secundario por cuestiones geográficas (falta de

cobertura en el ámbito rural). Además, el derecho a la educación compite con el derecho a trabajar y, a veces, con la necesidad de trabajar o de cumplir con las obligaciones de cuidado (de hijos/as, hermanos/as, padres/madres y/o abuelos/as). Sin olvidar a los/las adolescentes y jóvenes que no están en el sistema educativo ni en el productivo.

Respecto a la inserción laboral, existe un leve incremento de la participación juvenil en el Nordeste Argentino. Los/las jóvenes ingresan al mercado de trabajo con mejores niveles educacionales, se evidencia una mayor permanencia en el sistema educativo debido a la extensión de la obligatoriedad y la creación de nuevas ofertas. Como resultado de este proceso hay una menor presión en la oferta laboral juvenil y una mayor calidad de la mano de obra de los/las jóvenes que acceden al mercado de trabajo (Barbetti, Pozzer&Sobol, 2014).

Marturet, Barbetti& Cardozo (2014) entrevistaron a jóvenes que transitaban por experiencias de Formación Profesional y de Capacitación Laboral en la última década y propusieron una tipología de significados que los mismos atribuyen a la educación y al trabajo. Respecto a la educación pudieron identificar cuatro categorías: la educación como desarrollo personal; como una inversión para obtener credenciales de valor simbólico y económico; como superación de las condiciones familiares; y como preparación para el mundo laboral. En relación con el trabajo definieron tres categorías: el trabajo como medio para obtener ingresos, como un espacio de aprendizaje que favorece el desarrollo personal y profesional y como un servicio para otros/as.

La Educación Técnico Profesional en la Argentina y en Corrientes

En este apartado nos detendremos en la modalidad del sistema educativo que articula las esferas educativa y laboral. Revisar el contexto de la Educación Técnico-Profesional (ETP) en la Argentina nos permite comprender o arrojar luz sobre las características de esta modalidad y entender la vinculación que propone entre las esferas mencionadas.

La oferta de Formación Profesional, Secundaria y Tecnicatura Superior está estructurada por distintas leyes que regulan su funcionamiento. El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) es quien registra a las instituciones que están habilitadas para emitir títulos y certificaciones.

“La Formación Profesional (FP) es el conjunto de acciones cuyo propósito es la formación socio laboral para y en el trabajo, dirigida tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores y permite compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local” (Resolución 13, 2007, art. 30).

Además de la oferta de cursos de FP, se distinguen dos tipos de titulaciones técnicas, según corresponda al nivel de educación secundaria o al nivel de educación superior:

“Titulación Técnica I: Corresponde a títulos técnicos que acreditan, además de la adquisición de las capacidades vinculadas con la formación general y la formación científico tecnológica establecidas para el nivel de educación secundaria, la posesión o dominio de un conjunto integrado de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para desempeñarse en situaciones reales de trabajo, conforme a criterios

de profesionalidad y responsabilidad social propios de cada área” (Resolución 13, 2007, art. 21).

“Titulación Técnica II: Corresponde a títulos técnicos en el nivel de educación superior que acreditan, además de la formación general y científico tecnológica establecida para el nivel superior, el dominio de conocimientos y saberes diversificados o especializados, propios de un sector profesional específico” (Resolución 13, 2007, art. 23).

A fin de enfocarnos en el sector productivo que nos interesa, seguidamente nos detendremos en las ofertas de esta modalidad vinculadas al sector foresto-industrial en la provincia de Corrientes (Argentina).

Entre las ofertas de Formación Profesional, encontramos: Auxiliar de aserradero, Operador de moldurera, Carpintero de banco, Carpintero de obra; Operador de sala de afilado; Carpintero para hormigón armado y Carpintero de obra fina.

Por su parte, la oferta de Educación Secundaria es de Técnico en industrialización de la madera y el mueble. Mientras que las de Educación Superior son: Técnico superior forestal y Técnico superior en higiene y seguridad orientada a la producción forestal.

Desarrollo

Ofertas formativas del sector foresto-industrial de la localidad de Virasoro

La localidad de Virasoro (ver figuras N° 1 y 2) presenta el mayor desarrollo económico y poblacional de la provincia, con el 2% de la superficie total y una explotación del 78% en forestación, yerba mate y té. Esto la convierte en uno de los polos económicos de la provincia y el que posee la mayor proporción de empleo joven registrado en la misma (13,8%). Este dato es importante si consideramos

Itinerarios educativos y recorridos laborales de los/as jóvenes que cursan ofertas formativas vinculadas al sector foresto-industrial en Virasoro, Corrientes – Argentina

que la desocupación es muy alta en los grupos de hasta 30 años en la provincia y en el país.

Figura 1. Mapa de Corrientes en la Argentina



Fuente: Ministerio de Turismo de la Provincia de Corrientes.

La población que concurre al Instituto, es muy joven y un 30% de los/as estudiantes son de Virasoro. El resto son de otras localidades de las provincias de Corrientes, Misiones, Entre Ríos, Chaco y Formosa. En su mayoría son egresados del secundario que cursan por primera vez una carrera terciaria, también hay jóvenes que abandonaron la universidad y deciden continuar sus estudios y, otros que trabajaron durante unos años y optaron por retomarlos. El nivel socio-económico de los mismos es medio-bajo. La mayoría supera el nivel de escolaridad de los padres.

Pocos/as estudiantes abandonan. Las autoridades suponen que se debe a que algunos/as eligen estudiar porque saben que esas ofertas tienen salida laboral y no por vocación. Lo que se condice con resultados de otras investigaciones llevadas a cabo en otros países, donde se observa que en la educación técnica-profesional los/las jóvenes no siempre deciden estudiar por una cuestión vocacional, sino que responden más bien a factores económicos. Además, confirman que la decisión no es autónoma, sino más bien es el sistema quien empuja a tomar esa determinación (Sweet, 2014). En este caso, el gobierno (provincial y nacional) ha dado un importante impulso al desarrollo del sector.

El *CFP Pablo Navajas Artaza* actualmente ofrece cursos de formación profesional y cursos de capacitación en las ramas: forestal, agropecuaria y afines destinados a jóvenes que tengan por lo menos el nivel primario aprobado. La institución atiende una variada población de estudiantes de toda la provincia. Quienes asisten son principalmente jóvenes –varones y mujeres- de 18 a 20 años, algunos de ellos están cursando una Tecnicatura Superior en el Instituto Agrotécnico Víctor Navajas Centeno, otros no poseen la secundaria completa y unos pocos sólo la educación primaria. Algunos se encuentran

trabajando, principalmente en aserraderos, motivados por la idea de tener algo propio y otros lo hacen como hobby (son artesanos).

La *Escuela Técnica Nuevo Milenio* posee la oferta de educación secundaria técnica con las especialidades: Técnico en construcciones, Técnico electromecánico y Técnico en industrialización de la madera y el mueble. Además, brinda formación profesional en: Construcciones de base húmeda, Auxiliar en instalaciones domiciliarias y Carpintero de banco.

El porcentaje de abandono de los/las estudiantes es alto. Coincidentemente con lo que dicen los directivos de las instituciones anteriores, los de esta escuela también consideran que los/las estudiantes eligen las carreras por la salida laboral y no porque se sientan motivados a hacerlo o les guste.

En lo que sigue presentamos las prácticas y sentidos que los/las jóvenes encuestados/as, atribuyen a la educación, al trabajo, al cuidado, al tiempo libre y al ser joven. Cabe aclarar que para la presentación de dicha información consideramos a la totalidad de jóvenes, sin discriminar por curso o carrera.

Prácticas y discursos de los/las jóvenes

Analizamos los cuestionarios respondidos por 25 varones y 10 mujeres que cursaban alguna oferta formativa del sector foresto-industrial en Virasoro. En su mayoría de 15 a 18 años de edad, pertenecientes a dicha localidad (en menor proporción a otras localidades del interior de Corrientes, Misiones, Entre Ríos, Chaco y Formosa). Presentamos los resultados en forma descriptiva y como nubes de palabras identificando los patrones comunes

manifestados en los discursos y prácticas de este grupo de jóvenes.

Una nube de palabras es una representación visual de las palabras que conforman un texto, en donde el tamaño es mayor para las que aparecen con más frecuencia. Tiene la capacidad de producir un impacto visual que permite captar los términos más frecuentes a primera vista.

Generamos una nube de palabras por cada una de las siguientes preguntas: ¿qué significa estudiar?, ¿qué características tendría una institución educativa ideal?, ¿qué significa trabajar?, ¿qué características le atribuyen al trabajo ideal?, ¿qué piensan de los/las otros/as jóvenes? Estas preguntas figuraban en el cuestionario que los/as estudiantes respondieron por escrito. Las mismas fueron transcritas y procesadas con el software Atlas Ti versión 7.

El escenario educativo

La información recabada nos permite mostrar, en primer lugar, los cursos y carreras que se encuentran cursando los/las jóvenes encuestados. De 35 estudiantes varones y mujeres: 12 pertenecen a FP, 8 a secundaria, 7 a técnico superior y 8 a técnico superior y FP.

En segundo lugar, pudimos advertir los motivos por los que eligieron el curso o la carrera. En la mayoría de los casos fue por interés personal (N=15), le siguen en orden de importancia el tener salida laboral (N=11), continuar estudios superiores (N=7), porque no había otra mejor opción en la localidad (N=4) e incentivado por la familia (N=1).

En cuanto al nivel de escolaridad alcanzado, 8 estudiantes de ambos sexos poseen nivel de estudios primarios (pero están cursando la secundaria) y el resto secundario. De ellos, 23 no repitieron nunca y 11 sostienen

haber repetido algún año de escolaridad, sólo uno repitió dos años y 6 dijeron haber abandonado en algún momento sus estudios, en general, por cuestiones de trabajo (sólo uno por enfermedad y otro por cuidado de un familiar), 4 de ellos lo hicieron durante un año y 2 durante dos años.

El tiempo que dedican al estudio fuera de la institución, en general, es de 1 a 3 horas diarias. Esto nos permite pensar en la importancia de las prácticas de enseñanza generadas en la institución y, específicamente, en la optimización del “tiempo escolar”, esto es, el tiempo que destina cada docente al desarrollo de sus clases. Si bien consideramos que en el caso de la educación secundaria técnica hay un mayor “tiempo escolar” (doble escolaridad y un año más que la secundaria orientada), lo que queremos poner en consideración es la calidad del tiempo (no la cantidad de horas).

En cuanto a las prácticas profesionalizantes, los/las estudiantes manifestaron que, por lo general, se realizan dentro de la institución. Respecto a las que se realizan afuera, valoran la experiencia, el saber hacer y la adquisición de conocimientos. Y, como negativo, destacan las malas condiciones del espacio laboral y las dificultades para que todos las realicen por los costos que implican.

En general, las prácticas profesionalizantes se resuelven a nivel institucional a través de talleres específicos que se presentan como la opción/alternativa más resguardada, cuidada, para los directores. Lo que nos genera una serie de preguntas relacionadas con hasta qué punto esto favorece la vinculación con el entorno socio-productivo, si esta alternativa está dada porque es una opción que plantea mayor protección y seguridad a los/las estudiantes o en realidad se trata de una manera más sencilla de poder llevarlas a cabo, o de una respuesta por parte de las instituciones que muestra ciertas resistencias a salir de ellas y vincularse con otros actores que operan con lógicas diferentes.

Si nos detenemos en qué significa estudiar para estos/as jóvenes, observamos que, en general, existe una valoración positiva. El estudiar aparece asociado a la idea de “futuro”. Se estudia no para el presente sino para “ser alguien en la vida”. También el estudiar está asociado a la institución educativa, el lugar donde uno “aprende”, “adquiere” un capital social, se vincula con otras “personas” ya sean adultos/as u otros/as jóvenes. Para nuestros/as encuestados/as, el motivo principal por el que van a la escuela es el de la socialización con los pares (ver Figura N° 3).

Figura 3. El significado de estudiar para los/las jóvenes (Virasoro, 2016)



Fuente: Elaboración propia.

Los estudios de Marturet, Barbetti y Cardozo (2014) muestran resultados similares en jóvenes –de ambos sexos- que transitaron por alguna experiencia de Formación Profesional y/o Capacitación Laboral en Corrientes

y Resistencia en la década anterior al estudio. Para estos jóvenes la educación es entendida como inversión para obtener credenciales de valor simbólico y económico y como preparación para el trabajo.

Otras investigaciones que abordan la significación de la asistencia escolar para los/las jóvenes (Mekler, 1993; Duschatsky, 1998; Jacinto, Pomes, Silvestrini, Budzynski, G. & Bessega, 1999) muestran que la escuela es valorada como un espacio simbólico de inclusión social. Estas mismas significaciones encontramos en otros estudios realizados en la provincia de Corrientes en la escuela secundaria orientada como en la de modalidad EPJA (Educación Permanente para Jóvenes y Adultos) (D'Andrea, 2011; D'Andrea et al., 2012; D'Andrea, Sobol & Almirón, 2016).

En definitiva, para los/las jóvenes de la presente investigación, el estudiar está valorado positivamente. Aspecto que también aparece mencionado en el relevamiento realizado por el Ministerio de Educación de la Nación (2017) sobre percepciones de adolescentes y jóvenes sobre la escuela secundaria argentina.

Otros significados que encontraron Marturet, Barbetti y Cardozo (2014) pero que no aparecen en el discurso de nuestros entrevistados son el considerar a la educación como desarrollo personal o como superación de las condiciones de vida familiares.

En cuanto a los aspectos positivos que destacan de sus cursos y carreras, los/las jóvenes encuestados manifiestan: el aprendizaje, los profesores y el buen desempeño de los mismos, así como también las prácticas que llevan a cabo.

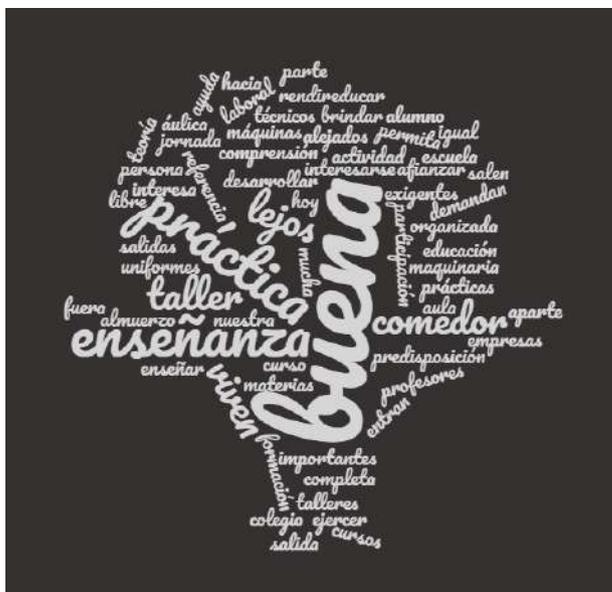
Por otra parte, en cuanto a los aspectos negativos, aparecen como principales características: la poca práctica, la considerable cantidad de horas, las dificultades de aprendizaje y la falta de buena infraestructura.

Como visualizamos en la Figura N° 4, para estos/as jóvenes, una institución educativa ideal es aquella que imparte

Itinerarios educativos y recorridos laborales de los/as jóvenes que cursan ofertas formativas vinculadas al sector foresto-industrial en Virasoro, Corrientes – Argentina

“buena enseñanza”, tiene infraestructura adecuada, principalmente para las clases en el “taller” y con “comedor” porque tienen que cumplir con la doble escolaridad, más horas de “prácticas”, mayor “articulación teoría-práctica” y con rápida “salida laboral”. Resultados similares fueron encontrados en un relevamiento realizado por el Ministerio de Educación de la Nación (2017) sobre percepciones de adolescentes y jóvenes sobre la escuela secundaria cuando les preguntaron a jóvenes no escolarizados cómo sería la escuela ideal. Estos/as jóvenes caracterizaron a la escuela ideal como actualizada, bien equipada y con comedor, en primer lugar. Pero, en segundo lugar, aparecieron otras cuestiones como la necesidad de orientación y tutorías que no mencionan nuestros encuestados.

Figura 4. La institución educativa ideal para los/las jóvenes (Virasoro, 2016)



Fuente: elaboración propia.

Respecto a los planes al finalizar el curso/carrera, la mayoría de los encuestados (N=27) dijeron que pensaban seguir estudiando y todos dijeron que pensaban trabajar. Esta es una diferencia importante respecto a lo encontrado en la ENJ (INDEC, 2015) donde sólo un poco más de la mitad de los mismos dijeron que después de la secundaria pensaban estudiar y trabajar.

El escenario laboral

Continuando con el análisis del grupo de jóvenes de este estudio, nos propusimos caracterizar sus vínculos con el mundo del trabajo. Así, recuperamos desde sus voces, las ocupaciones de sus progenitores, sus ocupaciones anteriores y actuales, así como los significados que les otorgan a las mismas.

Los padres se desempeñan en ocupaciones que, en general, no están vinculadas con la especialidad foresto-industrial, ni siquiera con la modalidad técnico-profesional. La mayoría de las madres son amas de casa y los padres albañiles, choferes o agricultores.

De 35 estudiantes –de ambos sexos-, 28 trabajaron en algún momento. Lo hicieron entre los 10 y 22 años de edad, encontrándose el mayor rango entre los 14 a 16 años. Con respecto a la edad que declaran comenzaron a trabajar, puede señalarse que la Ley N° 26.390, 2008, sobre Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente, elevó la edad mínima de admisión al empleo a 16 años. La norma introduce cambios en la Ley de Contrato de Trabajo N° 20.744, 1974, que no contenía ninguna referencia concreta a la prohibición del trabajo infantil. La ley amplía la protección respecto al trabajo adolescente basándose en los postulados de la Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes que sostiene la Convención de los Derechos

del Niño. Introdujo un nuevo artículo (189 bis) referido a la empresa de familia: los mayores de 14 y menores de 16 años podrán ser ocupados en empresas cuyo titular sea su padre, madre o tutor: pero no por más de 3 horas diarias y 15 horas semanales, siempre que no se trate de tareas penosas, peligrosas o insalubres y cumpla con la asistencia escolar. La empresa de familia deberá gestionar para ello un permiso por parte de la autoridad administrativa laboral. Dicha autorización no será otorgada si la empresa está subordinada económicamente, es contratista o proveedora de otra empresa.

Teniendo en cuenta este marco normativo, la mayoría de los/las jóvenes encuestados/as estuvo fuera de la ley porque empezaron a trabajar antes de los 14 años y/o quienes lo hicieron entre los 14 y los 16 no lo hicieron en empresas familiares. La mayoría se desempeñó en el sector construcciones, en manejo de bosques, cuidado de niños, limpieza y gastronomía y, en menor medida, en la agricultura, la jardinería y la administración.

Entre los motivos por los que empezaron a trabajar, los/as encuestados/as argumentaron que lo hicieron para tener su propio dinero y ayudar a la familia, en menor proporción para tener experiencia y por vocación. Resultados similares fueron encontrados en la ENJ (INDEC, 2015).

En su mayoría accedieron al primer trabajo a través de familiares, amigos o conocidos (N=17), mientras que otros se iniciaron en un negocio familiar (N=5), contactaron al empleador (N=3) o a través de la misma institución educativa (N=2).

Actualmente trabajan 16 estudiantes varones y mujeres (un poco más de la mitad), en ocupaciones que consideran no estar vinculadas con el estudio: comercio, agricultura, limpieza y electricista. Según el informe de la

ENJ, 7 de cada 10 jóvenes trabajaron alguna vez y 45,6% trabaja en la actualidad (INDEC, 2015).

Nuestros/as encuestados/as accedieron a estos trabajos a través de familiares, amigos o conocidos (N=9), también mencionan el contacto directo con el empleador (N=5) y a través de la institución educativa (N=2). Del mismo modo, en la ENJ, los contactos personales aparecieron como el canal predominante de acceso y, en segundo lugar, el contacto directo con el empleador (INDEC, 2015).

El tiempo de trabajo oscila entre las 2 y las 12 horas, encontrándose el mayor número en 8 horas laborales diarias. En cuanto a la organización del tiempo de trabajo en relación al estudio, manifiestan estudiar durante los fines de semana (N=6), en contra-turno (N=5) y aprovechar la flexibilidad horaria de la que disponen (N=5).

La mayoría de los/las jóvenes encuestados/as considera que uno de los momentos claves de sus vidas fue el “empezar a trabajar”, siendo tan importante como la “separación de los padres” o “la muerte de un progenitor”. Asociado a esto, tal como observamos en la Figura N° 5, el significado que los/las mismos otorgan al trabajo aparece vinculado a aspectos tales como la “independencia” que produce tener las “propias cosas”, considerando para ello como dimensiones relevantes la “remuneración” y la “responsabilidad”.

El cuidado de personas (remunerado y no remunerado)

En el análisis de las características vinculadas con el mundo del trabajo de estos/as jóvenes, pudimos observar un aspecto que merece nuestra atención y está vinculado a la mención que los mismos hacen sobre el cuidado de personas. En tal sentido, 14 estudiantes manifestaron que en algún momento tuvieron que cuidar de personas, lo que se dio en su mayoría entre los 13 y 17 años. En general tanto varones como mujeres cuidaron de sus hermanos, aunque también mencionan haberlo hecho con abuelos, padres y primos. Resultados similares fueron encontrados por la ENJ (INDEC, 2015). Según la misma, 34% de los/las jóvenes cuida niños habitualmente, aunque éstos se distribuyen entre los pertenecientes al propio hogar y ajenos. Otra diferencia importante es que en el país, la mayoría de quienes realizan esta actividad son mujeres.

En cuanto al tiempo de cuidado, en su mayoría manifestaron haberlo realizado durante un mes, aunque también encontramos un caso de tiempo prolongado de 36 meses.

Frente a esta situación, les preguntamos cómo se organizaron con sus estudios y 9 de ellos/ellas dijeron que lo hicieron en contra-turno, mientras que otros/as dijeron haber recibido ayuda de los padres, tener flexibilidad horaria o hacerlo los fines de semana.

Por último, 10 estudiantes comentaron que no recibieron remuneración por este cuidado, mientras sólo 4 manifestaron haberla recibido.

El tiempo libre

En el marco de este estudio, también buscamos aproximarnos a las actividades que estos/as jóvenes realizan en sus tiempos libres. En particular podemos señalar que la mayoría de los/las encuestados/as mencionaron que optan por: mirar TV/videos/escuchar música, practicar algún deporte y estar con amigos. Los mismos resultados encontramos en un estudio que hicimos sobre las percepciones de los/las estudiantes acerca del Plan de Mejora Institucional en la provincia de Corrientes, política educativa destinada a las escuelas secundarias (D'Andrea et al., 2011). El uso de medios de comunicación entre los/las jóvenes ha aumentado considerablemente. No es comparable la cantidad de consumo televisivo del/de la joven actual con el de hace sólo una década, entre otras cosas, porque tampoco lo es la oferta televisiva, infinitamente más alta.

También un alto porcentaje de jóvenes practica algún deporte. Debemos considerar que sólo la escuela secundaria ofrece el espacio curricular de Educación Física, no así el Centro de Formación Profesional ni la Tecnicatura Superior. Sin embargo, la empresa a la que está asociada la Fundación posee un club en el predio cercano con canchas de fútbol, de tenis y de paddle para uso del personal.

La mitad de los/las jóvenes encuestados/as dice que fuera del horario escolar tiende a agruparse con sus pares. Las amistades son muy diferentes de las relaciones familiares. Son más igualitarias que las relaciones con los padres, quienes detentan un mayor poder, o con los/las hermanos/as que suelen ser mayores o menores.

El ser joven

Respecto a las cualidades que les atribuyen estos/as jóvenes a sus pares, reflejadas en la Figura N° 7, nos llama la atención la cantidad y variedad de adjetivos negativos que señalan carencias y dificultades como “falta de educación”, “sin límites”, “sin respeto por la propia vida”, “irresponsables”, “soberbios”, “conformistas”, “flojos”, etc.

Probablemente esto se deba a las influencias del discurso de los adultos. Según Arévalo (1996), el adultocentrismo es la categoría pre-moderna y moderna que designa en nuestras sociedades una relación asimétrica y tensional de poder entre los/las adultos/as (+) y los/las jóvenes (-). Esto se traduce en las prácticas sociales que sustentan la representación de los adultos como un modelo acabado al que se aspira para el cumplimiento de las tareas sociales y la productividad. Ello orienta la visión de futuro para establecer los programas y políticas, los enfoques de fomento y protección del desarrollo juvenil (Krauskopf, 2000).

El enfoque adultocéntrico sostiene un imaginario del ser joven con su carácter de transitorio y problemático. Este imaginario sitúa al joven como carente de herramientas para sobrellevar esta etapa de su vida y refuerza así la importancia del control adulto para asegurar la maduración acorde al orden social establecido. Además, concibe a la juventud como una etapa universal y homogénea en su despliegue (Duarte, 2015).

resultados no son generalizables al resto de los/las jóvenes. Sin embargo, advertimos muchas similitudes con los resultados que se derivan de la ENJ realizada a jóvenes urbanos (INDEC, 2015).

Estos/as jóvenes valoran positivamente la educación y la consideran como una inversión para el futuro porque a través de la misma adquieren un capital social y económico que les permite ser alguien en la vida. No aparece en sus discursos el considerar a la educación como desarrollo personal o como superación de las condiciones de vida familiares.

La institución ideal para ellos es aquella que les brinda buena enseñanza, mayor cantidad de horas de práctica, más articulación teoría-práctica y mayor salida laboral. Además, una institución ideal debería contar con infraestructura adecuada principalmente para las clases en los talleres (lugares donde transcurren las prácticas) y con comedor.

Esta imbricación de dimensiones respecto a lo educativo, nos apela a pensar sobre la importancia de la “optimización” de las horas de clases, la calidad de las estrategias de enseñanza y los espacios y tiempos de prácticas de estas instituciones.

Las características de las trayectorias laborales, muestran que para la mayoría de estos/as jóvenes un momento clave de sus vidas fue el “empezar a trabajar”. Lo hicieron a muy temprana edad y con el objetivo de independizarse, tener una remuneración y no como un medio de desarrollo personal y profesional o como un servicio para otros.

En general, la mayoría de estos/as jóvenes cuidaron de sus hermanos, aunque también mencionaron a sus abuelos, padres y primos, en este orden. Estas prácticas domésticas están invisibilizadas y muchas veces interfieren

en las trayectorias escolares y laborales, y, en la mayoría de los casos, no son remuneradas.

También indagamos acerca de las actividades que realizan los/las jóvenes además de estudiar, trabajar y cuidar personas. Más de la mitad mira TV, videos, escucha música, practica algún deporte y está con los amigos. Llama la atención la poca cantidad de tiempo destinada a la navegación por internet y otras actividades vinculadas a la web 2.0 así como la falta de mención a la práctica de actividades artísticas pensando en la edad de nuestros encuestados.

Además identificamos una caracterización negativa del ser joven, más propia del adulto que de quienes están transitando por esta etapa de la vida.

En general, esta perspectiva adultocéntrica tiñe la mirada de este grupo de jóvenes ya que aparece, también en sus concepciones respecto a la educación y al trabajo, valorados de manera pragmática, instrumental y para conseguir objetivos concretos como la remuneración para obtener sus propios bienes.

Atendiendo a estas cuestiones proponemos revisar las políticas educativas vinculadas al sector foresto-industrial promoviendo la participación activa de los/las jóvenes para visibilizar otras dimensiones de sus trayectorias vitales como el acceso al trabajo a temprana edad, el despliegue de estrategias de cuidado y sus intereses recreativos. Esto fortalecería el vínculo educación-trabajo en el sector promoviendo el desarrollo sostenible.

Referencias

Banco Mundial. (2009). *Provincia de Corrientes. Estrategia de Desarrollo Productivo. Informe Primera Fase. Corrientes*. Recuperado de: http://recursosforestales.corrientes.gob.ar/assets/articulo_adjuntos/231/original

- Estrategia_de_desarrollo_productivo_(Primera_Fase). pdf?1383917454 [en línea]. Acceso: 4 de junio de 2019.
- Barbetti, P; Pozzer, J. & Sobol, B. (2016). Situación Laboral de los Jóvenes en el Gran Resistencia y Corrientes durante el período 2010-2013. *RFCE - Revista de la Facultad de Ciencias Económicas. Resistencia, N° 13*, pp. 148-173. En: http://eco.unne.edu.ar/revista/publicaciones/2014/primavera/revista_13_AyP_digital.pdf [en línea]. Acceso: 4 de julio de 2016.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida activa en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, pp. 295-316.
- Casal, J. (2002). TVA y políticas públicas sobre juventud. *Estudios de juventud, Madrid, N° 59*, pp. 35-59.
- Casal, J.; García, M.; Merino, R. & Quesada, M. (2006). "Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo". *Trayectorias*. México, Universidad Autónoma de Nuevo León. 22: 9-20.
- Córica, A. & Otero, A. (2018). Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina. *Revista Última década*, N°48, julio 2018, pp. 133-168. En: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362018000100133 [en línea]. Acceso: 30 de mayo de 2019.
- D'Andrea, A. (2011). *Escuelas de Verano*. Corrientes, Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes, Corrientes.
- D'Andrea, A.; Sobol, B. & Almirón, M. (2017). El programa "Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes" en la Provincia de Corrientes desde la Perspectiva de los Actores Institucionales. *Espacios en Blanco. Tandil (v. 26)*, N° 2, pp. 211-242. En: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v26n2/v26n2a04.pdf> [en línea]. Acceso: 23 de noviembre de 2017.
- D'Andrea, A. et al (2011). *Planes de Mejora Institucional. Los estudiantes de educación secundaria*. Corrientes,

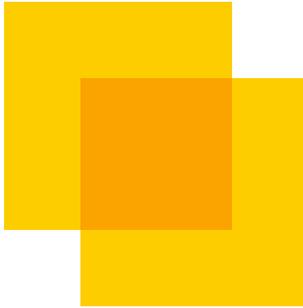
- Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa,
Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes,
Corrientes.
- D'Andrea, A.M. et al (2012). *Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs). Línea 2* (Corrientes, 2012). Corrientes, Ministerio de Educación, Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, Coordinación de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos.
- España. Real Academia Española (RAE). (2018). *Diccionario de la Real Academia Española*. 23ª ed. Madrid. En: <http://www.rae.es/> [en línea]. Acceso: 3 de junio de 2019.
- Duarte, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y como sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duschatzky, S. (1998). *La Escuela como Frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda. 2010*. Buenos Aires.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2015). *Encuesta Nacional de Jóvenes. 2014. Principales Resultados*. Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2000). Jóvenes Vulnerables y Políticas Públicas de Formación y Empleo. *Estudios de la Juventud*. N° 1 pp. 103-121. En: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro258/libro258.pdf> [en línea]. Acceso: 30 de octubre de 2017.
- Jacinto, C; Pomes, A.; Silvestrini, L.; Budzynski, G. & Bessega, C. (1999). *La formación profesional de jóvenes de bajos niveles educativos. Sistemas, programas, instituciones ¿políticas?*, Documento de Trabajo CEIL, Buenos Aires.
- Kossov, A. (octubre de 2012). "Trayectorias subjetivas, trayectorias objetivas, las trayectorias sociales de jóvenes de clases populares". *III Reunión de la Red de Investigadores sobre Juventud de Argentina (RENIJA). De las Construcciones Discursivas sobre lo Juvenil hacia los Discursos de las y los Jóvenes*. Viedma, Universidad

- Nacional del Comahue. En: <http://www.redjuventudesargentina.org/attachments/article/18/ACTAS%20II%20ReNIJA%20GT%20x11.pdf> [en línea]. Acceso: 3 de junio de 2019.
- Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. San José: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Lahire, B. (2004). *El Hombre Plural. Los Resortes de la Acción*. Barcelona, Bellaterra.
- Marturet, A., Barbetti, P. & Cardozo, D. (2014). *Trayectorias educativas y laborales de jóvenes que transitaron por experiencias de formación profesional y capacitación laboral*. Trabajo presentado en IV Reunión Nacional de investigadores/as en Juventudes Argentina. Villa Mercedes (San Luis), Universidad Nacional de San Luis.
- Mekler, V. (1993). *Juventud, Educación y Trabajo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2017). *Relevamiento de percepciones de adolescentes y jóvenes sobre escuela media*. Buenos Aires, Fundación SES.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (29 de agosto de 2007). *Títulos y Certificados de la Educación Técnico Profesional*. Resolución 13. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/13-07.pdf> [en línea]. Acceso: 4 de junio de 2019.
- Organización de las Naciones Unidas (2017). *Objetivos de desarrollo sostenible*. En: <http://www.un.org/sustainable-development/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> [en línea]. Acceso: 28 de diciembre de 2017.
- Poder Ejecutivo (13 de mayo de 1976). *Contrato de trabajo*. Ley 20.744. Texto ordenado por Decreto. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.economia.gob.ar/concursos/biblio/LEY%2020744%20REGIMEN%20DE%20CONTRATO%20DE%20TRABAJO.pdf> [en línea]. Acceso: 4 de junio de 2019.
- Poder Legislativo (4 de junio de 2008). *Prohibición del trabajo infantil y prohibición del trabajo adolescente*. Ley 26.390.

- Buenos Aires. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141792/norma.htm> [en línea]. Acceso: 4 de junio de 2019.
- Santos Diniz, A. & Cardenal de la Nuez, M. E. (2012). Los Sujetos, la Educación Superior y los Procesos de Transición, Aportaciones del enfoque biográfico. *Revista Lusófona de Educação*, 21, pp. 121-138.
- Sweet, R. (agosto de 2006). Los desafíos que enfrenta la educación técnica profesional en Chile: lecciones de la experiencia internacional. *III Seminario Internacional DesarrollaT: Trazando el camino de la Educación Media TP en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.



DERECHOS Y VOCES
DE LAS NIÑAS
Y LOS NIÑOS



El Derecho a ser oído – Opinar y decidir. “Garantía judicial para la infancia y la adolescencia. La representación judicial”¹

Mariana J. Rey Galindo²

- 1 Este artículo presenta los resultados de la investigación denominada “El acceso a la justicia de niños, niñas y adolescentes en la provincia de Tucumán. Sujetos de derechos y actores del proceso. La importancia de sus opiniones y el derecho a participar con abogado”. La misma concluyó en agosto del año 2017 en el marco del “Programa de Investigación Posdoctoral en Ciencias Sociales, Infancias y Juventud, en la línea Contextos, Prácticas Políticas y Políticas Públicas”, de la Red CLACSO de Posgrados.
- 2 Abogada. Posgraduada en Derecho de Familia, Niñez y Adolescencia. Experta Prevención de la Violencia Doméstica. Doctora en

Derechos Humanos. Postdoctorada en Ciencias sociales Niñez y Juventud de la Red Clacso, Flacso Argentina, CINDE - Universidad de Manizales Colombia, Colegio de la Frontera Norte México y Universidad Pontificia católica de Sao Paulo Brasil. Docente de grado y posgrado. Jueza de Familia y Sucesiones de la 1º Nominación del Centro Judicial de Monteros (Tucumán) República Argentina.



*La Infancia tiene su propia manera
de ver, pensar y sentir.*

*Nada hay más insensato que tratar
de suplirlas por las nuestra.*

JEAN JACQUES ROUSSEAU

Presentación - Estrategia metodológica y técnica de la investigación jurídica

Lo que el lector tendrá oportunidad de conocer en las próximas líneas y capítulos, es el cierre –o quizás otros comienzos - de un trabajo de investigación nacional que fuera iniciado en el año 2015³. Esa investigación, de la cual esta autora participó como ayudante de campo en la provincia de Tucumán (República Argentina), fue impulsada por la Secretaria Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

El objetivo general de esa investigación, fue conocer y explicar las maneras en que se manifiesta la participación del niño en el marco de un proceso judicial, mediante sus dos expresiones: a) *el derecho a ser oídos y a contar con la asistencia y patrocinio de un letrado* de su confianza, y b) *cómo este derecho se estaba efectivizando* en diferentes regiones de la República Argentina. También estuvo orientada a describir cómo el derecho de las familias y las prácticas de los tribunales, en ocasiones de manera más explícita y en otras de forma más velada, han ido

3 Investigación: “El derecho del niño a ser oído y la implementación del abogado del niño en la justicia de familia”, Secretaria Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, octubre 2015

incorporando en los últimos años un enfoque de derechos humanos respetuoso de los derechos y garantías de todas y todos aquellos que transitan por sus estrados. En definitiva, se pretendió indagar y profundizar sobre la compleja interacción entre derecho y práctica a los fines de observar y valorar los importantes avances logrados en los últimos años, como así también, explicitar algunos de los desafíos que quedan por delante teniendo en cuenta que en el año 2015, durante el cual se ha llevado a cabo el trabajo de campo para esta investigación, se habían cumplido 10 años de vigencia de un hito normativo como lo es la ley nacional 26.061, la cual instituye el Sistema de Protección Integral de Niños Niñas y Adolescentes (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y familia. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2015)

En aquella investigación las provincias elegidas, fueron siete (7): Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Tucumán, Chaco, Santa Fe, Ciudad de la Plata, Mendoza, Chubut. El motivo de la selección estuvo dado en que esas regiones habían adherido a la Ley Nacional 26.061, o bien, habían legislado individual y específicamente sobre la materia, como ser el caso de Tucumán.

Como consecuencia de los resultados obtenidos en la investigación precedente, es que esta autora aspira ahondar aún más en las sub-regiones de la provincia de Tucumán. Teniendo en cuenta que, si bien es cierto, se cuenta con una Ley Nacional y otra Provincial donde se instaura el Sistema de Protección Integral –el cual enmarca específicamente entre sus normas las garantías mínimas procesales para los niños, niñas y adolescentes - aún no se logra un consenso judicial sobre dos cuestiones cardinales: a) la *formalidad que debe regir el acto de las audiencias* en las cuales los niños y niñas son “escuchados por un/a

juez/a" (teniendo en cuenta que una de las características del proceso judicial es justamente la formalidad; y, b) *la implementación -o resistencia disfrazada- de la figura del "Abogado del Niño"* con un marco reglamentario propio y proporcionado al sistema constitucional y convencional en vigencia.

La investigación que se presenta es de tipo descriptiva y exploratoria. La estrategia metodológica y las técnicas para la investigación que se implementaron fueron de tipo cuanti-cualitativa y de triangulación.

Introducción

En la historia legislativa reciente en materia de derechos de la infancia y la adolescencia, existe un hito trascendental que se comparte con la mayoría de los países del mundo, en especial de Latinoamérica, y concretamente voy a referirme a mi país que es Argentina: en 1990 se ratifica la Convención de los Derechos del Niño, momento en el cual tiene vigencia y es operativa para el derecho interno nacional. Luego en el año 1994, al momento de una importante reforma constitucional, la Convención de los Derechos del Niño – junto con otros 10 Tratados Internacionales- al texto mismo de la Constitución Nacional, alcanzando el mismo rango de supremacía jurídica, conforme el artículo 75 inciso 22.

El impacto de su ratificación, y posterior incorporación constitucional, fue el cambio sustancial en materia de reconocimientos de derechos y garantías procesales para los niños, niñas y adolescentes. Lo que implicó que todo el derecho interno, y las normas infra-constitucionales, deban adecuarse en virtud de las nuevas directrices internacionales. Tanto fue, que en el año 2006, se sancionó la Ley Nacional 26.061 por la que se instituye el Sistema de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, con

la cual se aspira –logrado por cierto- adaptar el derecho interno al derecho internacional y constitucional.

A partir de entonces, los Tribunales se vieron obligados – aún permanecen en deuda- a lograr un proceso de implementación de las reformas para la protección de los derechos y las garantías judiciales a favor de la infancia y la adolescencia, especialmente para que se garantice el derecho a ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta en los procedimientos administrativos y judiciales donde se toma decisiones en asuntos que le conciernen, tal como: responsabilidad en la crianza (cuidados parentales, y comunicación con los/las padres, madres), medidas cautelares en materia de violencia familiar, filiación, identidad, adopciones, restitución internacional, etc.

El principal reto desde la perspectiva Jurídica, es uniformar la práctica judicial para: a) llevar a cabo el acto del *derecho a ser oído*, y b) luego que se garantice el *derecho a participar* en los procesos judiciales con asistencia técnica (abogado del niño).

Pues bien, sentando que en la República Argentina existe un Bloque Constitucional en plena vigencia, y que en ese marco normativo se incluyen los derechos humanos de la niñez y la adolescencia, deviene expreso el mandato legal impuesto por el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño⁴, por el que se garantiza el acceso a la justicia a las personas menores de edad, en sus tres dimensiones: 1) a ser oídos, 2) a que su opinión sea tenida en cuenta en todo procedimiento judicial y administrativo que lo afecte, y 3) a contar con un abogado que lo/a patrocine.

El punto de partida son los Tratados de Derechos Humanos, en especial la CDN, como instrumentos

4 En adelante CDN.

generadores de derechos individuales a favor de los niños, niñas y adolescentes.

Así el artículo 12 de la CDN, es el eje medular de las dimensiones antes señaladas, como un principio pro-homine, que contempla un conjunto de pautas y criterios que deben ser observadas desde lo institucional, lo gubernamental, lo judicial, entre otras, al tiempo de emplear una norma, de resolver un caso, o diseñar políticas públicas.

A los fines de una ilustración mejor para el lector, se presenta lo que se conoce en el mundo legal como la pirámide jurídica de Kelsen (1979)⁵, la que describe el predominio jerárquico de las normas y la primacía de la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales:

- **1º Orden** (vértice de la pirámide): la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales en igual y máxima jerarquía jurídica. Todo ello, se denomina "*Bloque Constitucional*"
- **2º Orden**: Leyes Nacionales y Leyes Especiales (entre estas últimas están: Código Civil y Comercial, Código Penal, Ley 26.061 del Sistema de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, y otras leyes especiales que conceden operatividad a los demás tratados internacionales suscriptos por el país)
- **3º Orden**: Leyes Provinciales
- **4º Orden** y subsiguientes en orden descendente: Ordenanzas Municipales, reglamentos, etc.

5 Kelsen Hans, jurista alemán. La pirámide kelseniana representa gráficamente la idea de sistema jurídico escalonado. De acuerdo con Kelsen, el sistema no es otra cosa que la forma en que se relacionan un conjunto de normas jurídicas y la principal forma de relacionarse éstas, dentro de un sistema, es sobre la base del principio de jerarquía.

A partir de la Reforma Constitucional 1994, y la incorporación de los Tratados Internacionales como *normas de rango privilegiado* (en la cima del orden jurídico), comienza una innovación significativa del sistema reglamentario interno nacional, que se conoce como “el inicio de la constitucionalización del derecho privado intrínseco”, porque a partir de esa reforma constitucional, todo el derecho interno e infra-constitucional debe tomar muy en cuenta las reglas y los principios instituidos por el Bloque Constitucional, no pudiendo hacer ninguna otra interpretación que no responda a los estándares internacionales vigentes.

A partir de 1994, toda ley “debe” ser interpretada a la luz de los principios pro-homine; toda sentencia debe respetar las directrices internacionales de los derechos humanos. Es así, que cualquier norma o pronunciamiento que escape a ese parámetro *sobreviene inconstitucional*. Justamente este proceso de constitucionalización y la necesidad de lograr una adecuación entre el bloque constitucional y el resto del ordenamiento interno es lo que provoca la necesidad de dictar leyes nacionales que reconstruyan la coherencia entre el sistema de derechos humanos y el derecho interno.

En lo que atañe a los derechos humanos de la infancia y la adolescencia –lo que en este trabajo nos interesa–, en el año 2006 se instaura la tutela jurídica para los niños/as, cuando se sanciona la Ley 26.061 por la cual se instituye el Sistema de Protección Integral a favor de los Niños, Niña y Adolescentes⁶. A nivel provincial, cada provincia podía adherirse al texto nacional, o dictar una ley propia. En la región de Tucumán, en el año 2010 se sanciona la Ley 8.293 como norma provincial, y que instaura aquel Sistema de Protección.

6 En adelante NNA.

Luego en el año 2014, ya a nivel nacional se produce otro gran cambio legislativo cuando se sanciona la Ley 26.994, por la que se modifica y unifica el Código Civil y el Código Comercial, y se erige en un solo texto normativo: el Código Civil y Comercial de la Nación⁷. En todos estos textos, no solo se incorporan, sino que se consagra el acceso a la justicia de los NNA, y el derecho a ser oído y participar de los procesos judiciales y administrativos en los que sean parte, con asistencia letrada.

Pero aún, con tal coronación de derechos y garantías procesales –a favor del colectivo de la infancia y la adolescencia- entendemos que faltan herramientas instrumentales para *que su ejercicio sea no solo apropiado sino pleno*.

Garantías procesales: “Derecho a ser oídos” y “tener representación letrada”

Los pilares jurídicos del *derecho a ser oído* de la infancia y la adolescencia, se erigen desde las normas internacionales, nacionales y provinciales. Entre ellas se complementan -y en algunos casos no existen diferencias-, pero aun así en las normas regionales, *no se cuentan* con la reglamentación posterior y necesaria para la implementación de los derechos declamados.

Enumeración de esas normas:

En el ámbito internacional

- Declaración Ginebra (1924)
- Declaración de los Derechos de los Niños (1959)

7 El Código Civil anterior, redactado por Dalmacio Vélez Sarsfield, tuvo una vigencia de 150 años.

- Reglas de Beijín (1985 – 1º documento internacional referido a los niños y adolescentes en conflicto con la ley penal): Mínimo de condiciones aceptadas internacionalmente
- Convención de los Derechos de los Niños (1989). Documento que asume al niño, niña y adolescente como un “sujeto de derechos”, y que puntualmente garantiza el derecho el acceso a la justicia de forma integral a través de su artículo 3 y 12 entre otros⁸.

En el ámbito nacional

- Ley 26.061 (2010). Sistema de Protección Integral de NNA⁹

8 Artículo 3: En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño... (el resaltado nos pertenece)

Artículo 12: Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimientos de la ley nacional.

9 Artículo 24: Derecho a opinar y a ser oído. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a:
a) Participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés; b) Que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo...

Artículo 27: Garantías mínimas de procedimiento. Garantías en los procedimientos judiciales o administrativos. Los organismos del Estado deberán garantizar a las niñas, niños y adolescentes en cualquier procedimiento judicial o administrativo que los afecten... los siguientes derechos y garantías: a) A ser oído ante la autoridad competente cada vez que así lo solicite la niña, niño o

- Ley 26.994 (2015) Código Civil y Comercial Común¹⁰

En el ámbito provincial de Tucumán

- Ley 8.293. Sistema de Protección Integral de la infancia y la adolescencia¹¹

adolescente; b) A que su opinión sea tomada primordialmente en cuenta al momento de arribar a una decisión que lo afecte; c) A ser asistido por un letrado preferentemente especializado en niñez y adolescencia desde el inicio del procedimiento judicial o administrativo que lo incluya. En caso de carecer de recursos económicos el Estado deberá asignarle *de oficio un letrado que lo patrocine*; d) *A participar activamente en todo el procedimiento*; e)... (las cursivas nos pertenece)

- 10 Artículo 26: EJERCICIO DE DERECHOS POR LA PERSONA MENOR DE EDAD. La persona menor de edad ejerce sus derechos a través de sus representantes legales. No obstante, la que cuenta con edad y grado de madurez suficiente puede ejercer por sí los actos que le son permitidos por el ordenamiento jurídico. En situaciones de conflicto de intereses con sus representantes legales, *puede intervenir con asistencia letrada. La persona menor de edad tiene derecho a ser oída en todo proceso judicial que le concierne así como a participar en las decisiones sobre su persona...*(las cursivas nos pertenecen)
- 11 Artículo 24: DERECHO A SER OÍDO. La niña, niño o adolescente tiene derecho a ser oído en todos los ámbitos donde se desempeñe: familiar, escolar, social, así como también en los procedimientos administrativos, judiciales o de cualquier índole en los que estén involucrados cualquiera de sus derechos o conduzcan a una decisión que afecte a su esfera personal, familiar o social. En todos los procedimientos o ámbitos donde la niña, niño o adolescente ejerciere este derecho, su comparecencia se realizará de forma adecuada a su singularidad y a la etapa evolutiva en la que se encuentre, considerando siempre que se trata de un sujeto pleno de derechos en adquisición progresiva de su autonomía. La niña, niño o adolescente ejercerá personalmente este derecho, en todos los casos, ante la autoridad competente y además en presencia de un profesional especializado en temas de niñez y adolescencia...
- Artículo 25.- GARANTIAS PROCESALES. El Estado reconoce a las niñas, niños y adolescentes en el ejercicio de la defensa de sus derechos, en cualquier ámbito donde esta deba ejercerse, las siguientes garantías:

El derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser oídos y que sus opiniones sean tenidas en cuenta como garantía del debido proceso judicial y extrajudicial (Artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño, art. 27 de la Ley Nacional 26.061)

Implicancias del reconocimiento de NNA como sujetos activos de derecho

El reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes a opinar y a ser oídos es uno de los progresos más interesantes, importantes y revolucionarios de la Convención de los Derechos del Niño (CDN). Su incorporación dentro del ordenamiento jurídico nacional (por medio del artículo 75 inc.22 de la Constitución Nacional), está llamado a impulsar cambios trascendentales en las relaciones entre las personas adultas y quienes no han alcanzado la mayoría de edad, tanto en el plano familiar, escolar y comunitario

1. A la debida defensa material y técnica en cualquier ámbito en la cual esta deba ejercerse; 2. Al pleno y formal conocimiento del proceso en el que se involucren sus derechos o intereses; 3. A la igualdad en la relación procesal, a cuyo efecto podrán valerse de todos los instrumentos legales necesarios para su debida defensa; 4. A ser asistidos por un letrado preferentemente especializado en temas de niñez y adolescencia desde el inicio del procedimiento judicial o administrativo que los incluya, proporcionado gratuitamente por el Estado; 5. A ser escuchados por la autoridad competente en persona, quien deberá receptor las expresiones de la niña, niño o adolescente, con el auxilio de un profesional psicólogo capacitado en temas de niñez y adolescencia teniendo en cuenta la etapa evolutiva en que se encuentre y el tipo de proceso de que se trate;... 14. A que la opinión de la niña, niño o adolescente sea tomada en cuenta previo a tomar una decisión que lo afecte....Estas garantías son plenamente operativas desde la vigencia de la presente Ley.

como, muy especialmente en las relaciones con las autoridades administrativas y judiciales. Esto se conjuga con el plexo normativo señalado en el apartado introductorio.

La piedra basal de este derecho y garantía procesal lo constituye el artículo 12 de la CDN. A partir de allí, es que se pliega el artículo 24 de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley N° 26.061, 2005), y más tarde lo hace el artículo 24 de la Ley provincial 8293. Recordemos que este derecho se encuentra ligado íntimamente a la concepción que tienen esos instrumentos jurídicos sobre la condición de los niños, niñas y adolescentes como *sujetos activos de derechos*, lo que implica entender que éstos disfrutan de plena capacidad de goce para ser titulares de derechos, garantías y deberes, pero sobre todo, que tienen una *capacidad de ejercicio* muy especial, contemplada en el artículo 5 de la CDN y el artículo 26 del Código Civil y Comercial Común de la Nación.

Estas normas superan el criterio de la doctrina jurídica tradicional según el cual los “menores de edad” estaban sometidos a una incapacidad de ejercicio plena, general y uniforme, y muy por el contrario, prevén a texto expreso que los niños, niñas y adolescentes (NNA) tienen autonomía para decidir progresivamente sobre sus vidas, sobre sus derechos y sobre sus deberes, es decir que tienen posibilidades de autodeterminarse (Tribunal Supremo de Justicia (TJS), 2008) y para celebrar actos jurídicos válidos.

Sin embargo, se trata de una capacidad de ejercicio especial, distinta a la que disfrutaban las personas mayores de edad y definida claramente por tres particularidades:

- Los NNA tienen capacidad para ejercer directamente sus derechos y garantías, como así también para asumir sus deberes, obligaciones y responsabilidades

- Esta *capacidad de ejercicio es progresiva*, y por tanto, aumenta en la medida en que avanza el desarrollo evolutivo de los NNA. A mayor edad y grado de madurez, se reconoce mayor capacidad de ejercicio.
- Esta capacidad de ejercicio y de autodeterminación está sujeta a la debida dirección y orientación de las personas encargadas de la crianza de los NNA, sean los padres, madres, representantes o cualquier otra persona responsable de la familia o la comunidad, según determina la Ley Nacional N° 26.061 (2005).

Ahora bien, el derecho a ser oído del art. 12 CDN y luego reconocido en el art. 27 de la Ley 26.061 (2005), se proyecta –desde la perspectiva jurídica- en distintos niveles (Gil, Fama y Herrera, 2006).

En primer lugar: la norma delimita el alcance y contenido del derecho a ser oído a partir de la consagración de ciertas pautas que los autores denominan “de mínima”. En esa línea, la norma reconoce expresamente el derecho del niño a tomar la iniciativa de ser oído cada vez que lo solicite, determina como contrapartida el deber inexcusable de ser escuchado de modo directo e inmediato, cualquiera fuera su edad, en todo proceso que afecte su persona y sus derechos. Tras la sanción de la Ley Nacional N° 26.061 (2005) (Sistema de Protección Integral), se elimina cualquier discrecionalidad judicial o administrativa para determinar la conveniencia de oír al niño, al punto que algunos autores locales afirman que *el deber de escuchar al niño es tan esencial en la protección de sus derechos que la ley ritual debería fulminar con la nulidad toda actuación jurisdiccional que afecte a un niño en el cual éste no haya tenido participación* (Mizrahi, 1993).

Sentados estos principios genéricos, cabe señalar que como contrapartida del derecho a ser oído y a opinar, es necesario de forma previa e ineludible el reconocimiento de otro derecho: a ser informado. En efecto para que el niño pueda expresarse debe antes habersele dicho dónde está, con quien está, para qué está, cual es la finalidad de su presencia, qué derechos le asisten, etc. (Cardenas, Cimadoro, Herscovici y Montes, 2007).

En segundo lugar: a modo de garantizar la intervención del niño en el proceso, en principio – salvo que por causas excepcionales ello no sea posible- la comunicación deberá ser directa, de modo de conocer sin tamices ni filtros que puedan alterar de algún modo su sentido ni contenido. Resulta razonable que el juez que decidirá respecto de cuestiones trascendentes en la vida de una persona, pretenda conocerlo personalmente, sobre todo si el niño cuenta con grado de madurez y edad suficiente como para facilitar la comunicación. Al contrario, resulta más razonable que el niño, quiera conocer al juez o autoridad que tiene a su cargo una decisión que pesaría sobre “su proyecto de vida”. Esto es lo que en el lenguaje jurídico se conoce como *inmediatez*. Una derecho/deber reconocido por otros documentos legales para garantizar el debido proceso¹².

En tercer lugar: el derecho a ser oído implica ciertas condiciones mínimas espaciales para que el niño se sienta confortable en la entrevista, pueda expresarse con tranquilidad y vea resguardada la intimidad de sus dichos. Al

12 Entendido éste como “el derecho de toda persona a ser oída con las debidas garantías y dentro de un plazo razonable por un juez o tribunal competente, independiente e imparcial, establecido con anterioridad por la ley, en la sustanciación de cualquier acusación penal formulada en su contra o para la determinación de sus derechos de carácter civil, laboral, fiscal u otro cualquiera”, tal y como lo dispone el artículo 8 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

mismo tiempo, entre esas condiciones también se encuentra la posibilidad que todo lo que él/ella haya expresado en presencia del juez o autoridad competente, sea instrumentado mediante un acta especial, la cual pueda ser pública o privada, todo de acuerdo a lo que la persona menor de edad – NNA- considere conveniente a sus intereses judiciales. En definitiva, el/la niño/a o adolescente necesita ser mirado y escuchado, considerando que el acto procesal contenido en el artículo 12 de la CDN y el artículo 24 de la ley nacional es el que nos lleva -al decir de Jofré- *a interesarnos más a fondo por el saber del otro* (Jofre, 2012).

Un precedente valioso de la Corte IDH es el caso “Ata-laRiffo vs Chile” del año 2012¹³. En ese caso, la Corte se expide sobre varios temas: Género. Orientación sexual-Igualdad y no discriminación-Derecho a la intimidad-Interés superior del niño-Debido proceso- Derecho a ser oído- No repetición de las entrevistas. En lo que a nosotros nos interesa, vamos a centrar la mirada en lo que atañe al derecho del niño a ser oído y que su opinión sea valorada por el juez. A continuación la transcripción de los principales párrafos de la sentencia en ese sentido:

197¹⁴. [L]a Observación General No. 12 de 2009 del Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas resaltó la relación entre el ‘interés superior del niño’ y el derecho a ser escuchado, al afirmar que ‘no es posible una aplicación correcta del artículo 3 [interés superior del niño] si no se respetan los componentes del artículo 12. Del mismo modo, el artículo 3 refuerza la funcionalidad del artículo 12 al facilitar el papel esencial de los niños en todas las decisiones que afecten su vida.

13 <http://www.corteidh.or.cr>.

14 La numeración corresponde al párrafo de la sentencia.

“El acto procesal de oír la opinión de los/as niños, niñas y adolescentes en el ámbito judicial”

Una aproximación al concepto

En este trabajo se aborda de forma simple y breve el estudio del “acto procesal” de la escucha del/a NNA, y sin el rigor que normalmente caracteriza a los trabajos en el área del Derecho, desde luego sin menoscabo de la claridad, precisión y comprensión exigibles por todos aquellos los que buscan orientación sobre esta temática.

Esta autora propone el siguiente esquema de exposición: concepto, naturaleza del acto, las formalidades de la audiencia, registración o instrumentación de ese acto.

- Concepto: la opinión de los/as NNA es un acto voluntario, informado, informal, individual, sin fines probatorios y obtenidos mediante declaraciones espontáneas y/o preguntas libres del juez o jueza que tiene por finalidad conocer su juicio o valoración sobre una cuestión o conjunto de ellas, suministrar información y aclarar los hechos en que tengan interés y del cual pueden deducir argumentos que deben ser tomados en cuenta en función de su grado de madurez, para adoptar la decisión a que haya lugar con base en su interés superior.
- Naturaleza jurídica: el acto procesal de oír la opinión de los/las NNA es la manifestación de un sentimiento o parecer, que puede influir o afectar la decisión que se va a dictar en un proceso, pero no tiene fines probatorios, por lo tanto, no es un medio de prueba ni debe valorarse como tal (Dubac, 2008)

- La convocatoria para el acto de escuchar: el acto debe ser fijado mediante un decreto judicial en el marco de un expediente que involucre al NNA. Ese decreto debe notificarse formalmente, es decir, de modo instrumental y por las vías que la ley lo ordena. El Código Procesal local, exige que sea una notificación formal, y por escrito. Ahora bien, la polémica en esta temática era "¿a nombre de quien se remite esa notificación? ¿Sería a nombre del propio/a NNA o bien a nombre del progenitor conviviente o tutor a cargo?". Finalmente, la praxis judicial (puesto que aún no tenemos un procedimiento específico en la materia) indica que la notificación para la convocatoria a la audiencia *es de tipo personal* e individual para el/la niño, niña o adolescente en la representación del adulto con quien conviva, ejemplo: "Se notifica a XXX (niño/a). Se notifica a YYY en su carácter de progenitor/a conviviente con XXX, en el domicilio de calle Laprida N° 76 de la localidad de San Miguel de Tucumán, Provincia de Tucumán".
- Momento procesal oportuno: insisto, no tenemos una ley específica procesal en esta materia¹⁵, con lo cual, la oportunidad de escuchar al NNA no se encuentra determinada. La guía procesal para ello, está dada por el marco normativo supranacional del artículo 12 de la CDN, las Observaciones Generales de la CIDH que en la materia haya dictado, y en el orden nacional la pauta es el artículo 24 de la Ley 26.061 (2005), el que contiene "garantías mínimas procesales para NNA". En ese contexto, es obligatorio para el juez

15 En nuestro País, el dictado de las leyes procesales, está reservada a los gobiernos provinciales, según la Constitución Nacional (Título Primero. Sección Primera).

o jueza oír al niño –al menos- antes de tomar la decisión final. Aunque nada obsta a que el acto procesal (audiencia) de la escucha se produzca al comienzo y en varias veces hasta llegar a la sentencia final. Puede ser oído también en la segunda instancia, es decir, cuando el expediente por las razones que fuera, haya sido apelado por alguna de las partes (o por el propio NNA), y los jueces o juezas de la Cámara necesite oír al NNA y conocer su opinión. También es válido recordar que ningún proceso judicial –al menos en nuestro país- es tan ágil y rápido, como para que la opinión del NNA quede inalterable en el transcurso de una causa judicial. Muchas veces, el niño ha dado una opinión cuando “era niño” y resulta que el proceso se mantiene “hasta en la adolescencia”, momento en el cual, su opinión puede ser otra. Y en este sentido, es válido traer a colación *el valor del tiempo*, en los tiempos de un sujeto menor de edad. El tiempo no es inocuo. El paso del tiempo puede consolidar situaciones, en las que pasado mucho tiempo, resultan lesivas a los intereses de una persona. No es un simple juego de palabras, se los ubico en un ejemplo: “irregularidad en las guardas de niños”: en más de una vez, la lentitud de los procesos de este tipo (en los que está prohibida las guardas o entregas de hecho de los niños, sin pasar por los procedimientos tendientes a la adopción: inscripción en Registros de Adoptantes, la declaración e adaptabilidad del niño/a, etc), consolidan el derecho a vivir en esa familia para ese NNA, puesto que, declarar la irregularidad de la situación fáctica y separar a ese niño/a de esa familia para hacerlos ingresar a institutos u hogares sustitutos, se traduce

en un verdadero acto lesivo para la identidad e integridad de esa persona, quien ha forjado vínculos parentales y familiares con las personas que lo acogieron.

- Forma de la celebración de la audiencia: El acto procesal de oír la opinión ha sido concebida fundamentalmente como un *acto oral*, en el sentido de que la gran mayoría de los casos el NNA manifestará su criterio o parecer en un lenguaje hablado y simple, sin perjuicio de que en otros casos se manifieste por medios escritos o documentados e incluso no verbal. Es dable resaltar también, que el acto es privado, es decir, a solas con el juez o la jueza, y solo con la presencia del Defensor de Menores y un profesional de la multidisciplina (psicólogo, traductor, intérprete, etc). Aunque si el niño prefiere que su audiencia sea a solas con el juez o jueza, tiene derecho a solicitarlo de esa manera. En esa audiencia se le informa al niño quienes son las personas que participan en ese acto, y cuál es el motivo de su llamado. Aunque si el pedido de audiencia viene de su lado, es decir, es el mismo NNA quien solicita hablar o ser escuchado por el juez, y ante la obligatoriedad de esa escucha hacia ese juez, el acto se lleva a cabo de forma espontánea, preferentemente en presencia del Ministerio Público o el abogado del niño si es que lo tuviere. Lo importante en esto, es tener en cuenta que, los NNA cuentan con las mismas garantías que los adultos: derecho a ser oídos, derecho a peticionar, derecho a ser asistidos técnicamente; pero con un “plus”, que son las adecuadas previsiones para que la intervención de ese niño/a se ajuste a

las condiciones de éste y no redunde en perjuicio de su interés genuino.

- **Registración del acto:** La realización de todo acto procesal supone la ulterior documentación para garantizar el control de su legalidad. En esto tampoco existe consenso en la práctica judicial. Antes, los jueces y juezas solo dejaban la constancia en el expediente que el niño/a había sido escuchado/a; sin que se labrara un acta con el contenido de sus expresiones. Esto trajo como consecuencia graves problemas, puesto que, no resulta posible recordar con fidelidad toda la conversación con el otro sujeto. En la actualidad, el consenso forense es que todo acto procesal de la escucha de un niño, quede registrado en una pieza instrumental que contenga toda la conversación en el lenguaje y la modalidad que el niño/a haya expresado. En principio ese instrumento es *de carácter privado*, es decir, queda resguardado en las Secretarías del Juzgado, y solo puede ser conocido por el Defensor de Menores o Abogado del Niño; salvo que el niño/a requiera que sea público, y en ese caso el instrumento se incorpora al expediente para que pueda ser conocido por las partes involucradas.

Consecuencias de no OIR al niño/a en los procesos judiciales

Con mayor o menor extensión, el derecho a ser oído ha sido consagrado en distintas legislaciones locales de la República Argentina, las que instituyen la protección integral.

En una primera vertiente se encuentran aquellas que leyes que solo reconocen el derecho a ser oídos en

términos generales, sin proponer mayores especificaciones, salvo cuando se hace referencia a las garantías del debido proceso de los adolescentes en conflicto con la ley penal, que es ajeno a nuestro estudio. Este es el caso de la Ley Nacional que venimos analizando (Ley N° 26.061, 2005) y el artículo 12 de la CDN.

En otra vertiente, y de manera más enfática existen legislaciones locales que prevén la nulidad del proceso para el caso que el niño no haya sido escuchado¹⁶.

En el caso de la provincia de Tucumán, no se cuenta con una sanción jurídica de esas. Sin embargo, de la definición esbozada por el artículo 12 de la CDN y el artículo 24 de la Ley N° 26.061 (2005), se desprende claramente que el derecho del niño a ser oído forma parte del debido proceso. Sabido es que el debido proceso como garantía procesal prevé la petición, el ejercicio de una defensa, realización de la prueba y la obtención de una sentencia, que concluya el proceso y se resuelva su pretensión procesal. Así, siguiendo esta línea de pensamiento, el derecho del niño a ser oído se ubica dentro del derecho de defensa en juicio y de la tutela judicial efectiva, que asiste a todo partícipe (grande o chico) en un proceso judicial.

En consecuencia, se puede afirmar que el derecho del niño a ser oído es una clara y evidente manifestación del ejercicio de derecho de defensa material en juicio. El derecho de defensa en juicio y la tutela judicial efectiva, dentro del cual se halla el derecho a ser oído, encuentra ubicación legal en el Art. 18 de la Constitución Nacional, según el cual "(...)es inviolable la defensa en juicio(...)" capaz de provocar la nulidad de las actuaciones procesales en caso de no darle cumplimiento.

Ahora bien, si el derecho a ser oído forma parte de la tutela judicial efectiva, y si el derecho de defensa en juicio

¹⁶ Art. 28 de la Ley 7338 de San Juan (Argentina).

hace los presupuestos de la garantía del debido proceso, y si la violación al debido proceso provoca la nulidad absoluta de las actuaciones procesales llevadas a cabo, entonces se puede afirmar que el derecho del niño a ser oído es un derecho irrenunciable constituyente del debido proceso, que en caso de no respetárselo conlleva a la nulidad del proceso.

De ese sentido se ha expresado la CIDH en el fallo “Mendoza vs Argentina” cuando sostiene que:

144. Tratándose del debido proceso y garantías, esta Corte ha señalado que los Estados tienen la obligación de reconocer y respetar los derechos y libertades de la persona humana, así como proteger y asegurar su ejercicio a través de las respectivas garantías (artículo 1.1), medios idóneos para que aquéllos sean efectivos en toda circunstancia, tanto el corpus iuris de derechos y libertades como las garantías de éstos, son conceptos inseparables del sistema de valores y principios característico de la sociedad democrática. Entre estos valores fundamentales figura la salvaguarda de los niños, tanto por su condición de seres humanos y la dignidad inherente a éstos, como por la situación especial en que se encuentran. En razón de su nivel de desarrollo y vulnerabilidad, requieren protección que garantice el ejercicio de sus derechos dentro de la familia, de la sociedad y con respecto al Estado. Estas consideraciones se deben proyectar sobre la regulación de los procesos, judiciales o administrativos, en los que se resuelva acerca de derechos de los niños y, en su caso, de las personas bajo cuya potestad o tutela se hallan aquéllos.

148. Las garantías consagradas en los artículos 8 y 25 de la Convención se reconocen a todas las personas por igual, y deben correlacionarse con los derechos específicos que estatuye, además, el artículo 19, en forma que se reflejen en cualesquiera procesos administrativos o judiciales en los que se discuta algún derecho de un niño. *Los principios y actos del debido proceso legal constituyen un conjunto irreductible y estricto que puede ampliarse a*

la luz de nuevos avances en el Derecho de los derechos humanos...” (Las cursivas me pertenecen)

Representación y actuación procesal del niño/a- adolescente en juicio. Intervención con asistencia letrada propia: la figura del “Abogado del niño”

En un proceso dado (según la garantía judicial del artículo 8 del Pacto de San José de Costa Rica), la escucha y la designación de un abogado constituyen dos manifestaciones del derecho de defensa, que pueden o no complementarse según el caso. El piso irrenunciable e irreductible lo constituye el derecho a ser escuchado y su consecuente derecho a las explicaciones, los que no pueden ser omitidos en ningún supuesto.

Un peldaño más adelante se encuentra el *derecho a tener un abogado*, toda vez que es la proyección técnica del derecho a ser escuchado. Significa que este niño participe activamente del juicio como una parte más y diferente a la de sus representantes legales, y con un patrocinio letrado personal como resguardo para el respeto de este último. Se erige en una garantía frente al poder del estado.

La pregunta sería entonces ¿Por qué y ante qué un NNA necesitaría de su propio abogado? ¿En todos los casos?

En razón del mandato instituido en el artículo 12 de la CDN, para los Estados suscribientes de ese instrumento, nuestro país se vio obligado a adecuar sus normas internas, y en consecuencia al sancionar la Ley 26.061 incorpora en su artículo 27 las garantías mínimas procesales, entre las que contienen el derecho a la asistencia

técnica (abogado del niño) a favor de las personas menores de edad.

Luego, al sancionarse el actual Código Civil y Comercial Común (Ley N° 26.994, 2015), se añaden normas concretas en las que se permite la participación del niño con abogado propio en los procesos judiciales que los atañe (art. 26 y 596 expresamente lo admiten para conflictos con sus representantes legales: progenitores y tutores; en cuanto al derecho de la persona adoptada a conocer sus orígenes y participar en el proceso de adopción con asistencia letrada¹⁷)

Hasta la sanción del Código Civil y Comercial Común, se perfilaron distintas posiciones acerca de la facultad del niño para designar un abogado. Una parte de la doctrina entendía que debía estar prevista; otros autores, en una posición intermedia, consideraban que le cabía el nombramiento cuando cuente con madurez suficiente (Mizrahi, 2006); por su lado, la Corte Suprema de Justicia de la Nación sostuvo en el año 2012 que "debido a la incapacidad de hecho del menor, éste no tiene facultades de selección de su defensor"¹⁸.

Hasta el año 2015 (fecha de la vigencia del Código Civil y Comercial Común), la jurisprudencia y la doctrina tuvo sus interesantes vaivenes en relación al tema. Más de 20

17 ARTICULO 26. Op. cit. ARTICULO 596.- Derecho a conocer los orígenes. El adoptado con edad y grado de madurez suficiente tiene derecho a conocer los datos relativos a su origen y puede acceder, cuando lo requiera, al expediente judicial y administrativo en el que se tramitó su adopción y a otra información que conste en registros judiciales o administrativos...Además del derecho a acceder a los expedientes, *el adoptado adolescente está facultado para iniciar una acción autónoma a los fines de conocer sus orígenes. En este caso, debe contar con asistencia letrada* (Las negritas me pertenece).

18 CSJN, 26/6/12 "Recurso de hecho deducido por la Defensora Oficial de M.S.M" en la causa "M. g. c P., C. A.H. para decidir sobre su procedencia.

años de coexistencia de sistemas antagónicos (Situación Irregular/Patronato vs Sistema de Protección Integral. Habida cuenta que, si bien se reconocía la raigambre constitucional del derecho a ser oído, y el derecho a tener un abogado; también es cierto que no se lograba integrar y asociar el criterio de que ambos derechos constituirían la herramienta por excelencia para que se garantice *la participación efectiva del niño en el proceso*.

Son dos garantías específicas pero diferentes. Sin embargo, yacen estrechamente vinculadas y que son especies dentro de un género que las abarca a las dos, que es “la participación”. Aparece como una verdad hartamente evidente entonces que el *derecho a ser oído* (arts. 12 de la CDN, 3º, 24 y 27 de la Ley N° 26.061, 2005) sólo se puede ejercer de un modo útil y eficaz en los procesos judiciales o administrativos *con asistencia letrada especializada* (art. 26 y 596 CCC).

En este sentido la defensa técnica directamente posibilitará -como regio vehículo- introducir válidamente las manifestaciones o postulaciones del niño, sus peticiones, formulaciones e impugnaciones en los respectivos procesos, con un acorde o suficiente correlato técnico y procesal. Con aptitud en definitiva para hacer valer sus derechos, que de lo contrario serían sacrificados por carecer de los mentados requisitos técnicos. Entonces la conexión de la garantía de defensa técnica con el derecho del niño a ser oído es íntima como dijimos y los liga a ambos en forma inseparable con el derecho constitucional de defensa en juicio (Artículo 18 de la Constitución Nacional) que los comprende, y con las reglas del debido proceso legal (Jáuregui, 2012). Máxime teniendo en cuenta que parece ser a veces único camino para arribar a la de doble instancia, también consagrada por el mentado art. 27 de la Ley N° 26.061 (2005), pues en su virtud se les asegura

el derecho a recurrir ante el superior frente a cualquier decisión que lo afecte.

Así pues, conforme lo expresado, la designación de un abogado no se asimila al derecho a ser escuchado, sino que se erige en una garantía para su vigencia.

Edad a partir de la cual el niño tiene derecho a tener un abogado

La ley no distingue. Con lo cual, el operador del sistema (judicial o extrajudicial) tampoco puede distinguir.

El artículo 26 del Código Civil y Comercial de la Nación, solo hace referencia a la “capacidad progresiva” del niño. Y por otro lado, el artículo 596 del mismo texto, en los procesos de adopción se le permite al niño adoptado de 10 años de edad el derecho a acceder a los expedientes, como así también para iniciar una acción autónoma a los fines de conocer sus orígenes. A partir de esa norma, se sienta la base -y se despejarían algunas dudas- acerca de edad para la participación procesal. En consecuencia, la persona menor de edad puede participar en todo proceso y cualquiera fuera su rango etario. Cierto es, luego, tendrá que valorarse si esa participación es con abogado designado por el propio niño (autonomía y capacidad progresiva¹⁹), o en su caso *un tutor ad-litem*²⁰.

19 A partir de esas nociones, podemos aproximarnos a decir que, desde la perspectiva jurídica, la autonomía progresiva se trata de la posibilidad de niños, niñas y adolescentes de tomar “sus propias e individuales decisiones” en materia de derechos fundamentales, conforme el alcance de un cierto grado de madurez y desarrollo, a valorar prudentemente en cada caso (art. 5 y 18 de la CDN, art. 19, 24 de la ley 26.061).

20 La diferencia entre las figuras del Defensor de Menores, Tutor Ad-litem y Abogado del niño, exceden el marco de este trabajo, sin embargo para una breve descripción solo explico que: a) El Defensor o Asesor de Menores, es un representante de los intereses del

¿Y cómo designa un niño a su abogado?

Para responder a ello no se puede olvidar que los niños no se encuentran en las mismas condiciones que un adulto para evaluar la idoneidad de un profesional, y como lógica consecuencia, se propone que esto sea garantizado por el Estado²¹.

Por esta razón, Laura Rodríguez sugiere el establecimiento de un marco regulatorio de la actividad que contemple capacitación y formación de los profesionales del derecho, actualización permanente, financiamiento de la actividad, gratuidad del servicio que se preste al niño, niña y adolescente. Se trata de organizar la actividad de modo tal que los niños, niñas y adolescentes puedan acceder en forma gratuita a distintos profesionales cuya idoneidad el Estado les garantiza, a fin de que puedan, en lo posible, designar a aquél con quien puedan establecer un vínculo personal que satisfaga sus expectativas (Rodríguez, 2013)

Siguiendo con este razonamiento, vale reiterar que la libre elección de un abogado es un derecho del niño. No obstante, en el supuesto de que el niño no ejerza este derecho, el Estado deberá proceder a designar de oficio un letrado, pues están comprometidas garantías del debido proceso legal.

Estado en el proceso judicial, y tiene la finalidad de resguardar la legalidad del proceso, *tiene una mirada adulta sobre el proceso*; b) El Tutor Ad-Litem, lo designa el juez y representa al niño cuando tiene intereses contrapuestos con sus padres, *actúa sustituyendo la voluntad del niño*; c) El "Abogado del Niño", lo designa principalmente el niño, no sustituye la voluntad de éste, y actúa según los intereses e instrucciones del cliente (niño/adolescente).

- 21 Bassi, Silvina, "El abogado del Niño y la ley 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes", Congreso Internacional Derechos y Garantías del Siglo XXI" Asociación de Abogados, 2007.

Implementación de las garantías procesal en la provincia de Tucumán. Resultados de una investigación

La información que en este capítulo se expone, es el resultado de la investigación sobre la implementación del derecho a ser oído y a la asistencia técnica de los NNA en los procesos judiciales en el fuero de familia, en aquellos casos donde sus intereses pudieran estar no solo en juego, sino contrapuestos con el de los adultos involucrados en el expediente.

Los datos relevados en el marco de la investigación sobre la participación de los niños, niñas y adolescentes en el proceso, asistidos con sus propios abogados, se circunscriben al periodo comprendido entre Enero 2014 a Abril 2017. Ese periodo temporal tiene un sentido específico, puesto que la nueva legislación civil (Código Civil y Comercial Común) se sanciona en Octubre del año 2014, y entra en vigencia el 01/08/2015. En ese texto normativo se incorporan expresamente reglas sobre el acceso a la Justicia de los NNA, ya sea por actuación personal e individual o bien por medio de sus representantes legales. Igualmente prevé la participación procesal con abogados especializados (abogado del niño).

Los límites del trabajo: resulta de suma importancia aclarar que los datos que se obtuvieron fueron recolectados en la medida de la voluntad de las fuentes consultadas (jueces, secretarios, abogados, etc), puesto que, sin perjuicio de las invitaciones cursadas, no todo/as fueron propensos a proporcionar información. Con lo cual, la investigación reviste un carácter cualitativo y exploratorio. Lo interesante es poder apreciar, como ambas garantías

fluyen una con más énfasis que la otra, pero de ninguna manera se las desecha.

En primer lugar, se exhibirá el resultado de los informes que produjeron las Mesas de Entrada Civil, tanto del Centro Judicial Capital como Concepción (el Centro Judicial de Monteros, tuvo apertura recién en Mayo de 2017, con lo cual no pudo ser relevado en ese periodo). Luego se expondrá, el resultado de las entrevistas que se pudo lograr con operadores de los juzgados (juez/a y secretario/a) y abogados/as del niño.

(A) Relevamiento de informes

Mesa de Entradas Civil (Marzo 2014/Abril 2017):

Los tipos de procesos seleccionados fueron:

- a) Filiación
- b) Guardas con fines adopción
- c) Adopciones
- d) Alimentos
- e) Régimen comunicacional (visitas)
- f) Cuidados personales del niño/a (custodia)
- g) Restitución Internacional
- h) Medidas cautelares (violencia familiar)

En todos estos procesos, el Interés Superior del Niño es el que debe primar por sobre los intereses de los adultos, y el operador jurídico (juez, auxiliares de la justicia, abogados, etc) debe garantizar el goce de derechos a las personas menores de edad involucradas en esos asuntos.

Colegio de Abogados de la Capital – Colegio de Abogados del Sur

El Colegio de Abogados de Tucumán, de acuerdo al artículo 21 de la Ley 5.233, modificada por Ley N° 5.480,

6508 y 7637, tiene entre otras atribuciones: a) El gobierno de la matrícula de los abogados y b) La defensa y asistencia jurídica de los pobres.

Igualmente, y por propia disposición legal, los Colegios tienen a su cargo el Servicio Jurídico Gratuito para personas de escasos recursos económicos.

En la actualidad, ambos Colegios formaron la “Consultoría o Comisión especial de atención a niños, niñas y adolescentes”.

A las dos Instituciones se solicitaron informes en relación a:

- Numero de Abogados del Niño que se encuentren litigando entre el periodo Enero 2014/Abril 2017

(B) Relevamiento de entrevistas

La selección de actores a ser entrevistados se realizó tomando en cuenta, los datos proporcionados por los Colegios de Abogados, y los resultados de la cantidad de casos ingresados por Mesa de Entrada en los Juzgados de Familia.

- Las guías de entrevistas se confeccionaron con temáticas específicas.
- Profesionales que actúan en el rol del Abogado del Niño
- Para el caso de los profesionales que actúan como Abogados del Niño, se tomó una muestra de 4 abogados de la Capital, y 2 abogadas del Sur.
- Las guías para las entrevistas semi-estructuradas para abogados, se estructuraron en torno a los siguientes ejes centrales:
- Cantidad de clientes menores de edad

- Edad del cliente representado
- Tipo de proceso
- ¿Cómo llega al expediente, quien lo designa?
- ¿Cómo entrevista al cliente?
- ¿Qué obstáculos tuvo que sortear en el ejercicio específico de abogado del niño?

Juzgados de Familia donde se ventilan y deciden asuntos que afectan los intereses de los NNA

Para el caso de los Juzgados, se solicitó información a la totalidad de los Juzgados de Familia tanto de la Jurisdicción de San Miguel de Tucumán (Capital) como los de Concepción (Sur). Solo respondieron: 4 por la Capital y 1 por el Sur. El resto se excusó en proporcionar información y en otros casos pidieron disculpas por –diferentes razones- en no hacerlo.

Para las guías de la entrevista semi estructurada de los Juzgados tuvieron como ejes centrales, la indagación sobre el derecho del niño a ser oído y a que su opinión sea tenida en cuenta, y en relación a la figura del Abogado del Niño, su funcionamiento e implementación.

A continuación, se exteriorizará en cuadros comparativos, algunos de los datos antes mencionados, puesto que la totalidad de la información recogida, excedería el marco de este trabajo colectivo. De 10 juzgados con competencia en Familia en toda la provincia, solo 5 proporcionaron información.

El Derecho a ser oído – Opinar y decidir.
 “Garantía judicial para la infancia y la
 adolescencia. La representación judicial”

Tabla 1. El acto procesal de la “escucha” del NNyA

Juzgado	Oportunidad	Características de la escucha	Tipo de constancia de la escucha	Opinión en la función e implementación del abogado del nna
Capital 1º Nom	En todas las causas donde la resolución involucre el Interés Superior del niño. El NNA es escuchado desde el ingreso de los conflictos a la unidad del juzgado	Flexibles, sin reglas predeterminadas, y de acuerdo a la capacidad progresiva del NNA, y en respeto a sus posibilidades de verbalización. Dirigidos por psicólogos o intérpretes. Siempre en presencia del juez y del Defensor del Niño	Textual Se agrega al expediente según el NNA preste conformidad. De lo contrario el acta es reservada y solo tiene acceso el Juez y los funcionarios	a) No se tiene una directriz concreta. b) Puede ser a pedido del NNA o a pedido de otros. c) Siempre que tenga conflicto de intereses con los adultos d) Se los convoca a través del Colegio de Abogados porque no existe ley específica al respecto
Capital 4º Nom.	En todos los casos en que el NNA interviene en un proceso de familia	Flexible, informal S/reglas determinadas. Se tiene en cuenta la edad evolutiva y el grado de madurez. Dirigidos por psicólogos o intérpretes. Siempre en presencia del juez y del Defensor del Niño. “Se intenta romper la rigidez del ámbito judicial”(sic)	Textual Se agrega al expediente según el NNA preste conformidad. De lo contrario el acta es reservada y solo tiene acceso el Juez y los funcionarios	a) Por edades, es decir a partir de determinada edad el NNA puede designar un abogado per se, y en otros casos debería ser un tutor especial b) Debería actuar en todos los casos en donde el juez entienda conveniente. c) Preferentemente especializado en materia de niñez d) Se lo convoca a través del Colegio de Abogados hasta que se cuente con ley específica s/su ejercicio
Capital 5º Nom	En todos los casos en que el NNA interviene en un proceso de familia	Amplia, flexible, S/reglas predeterminadas. Se tiene en cuenta la edad evolutiva y el grado de madurez. Dirigidos por psicólogos o intérpretes. Siempre en presencia del juez y del Defensor de Niños	Textual Se agrega al expediente según el NNA preste conformidad. De lo contrario el acta es reservada y solo tiene acceso el Juez y los funcionarios	a) La participación del abogado del niño puede darse a cualquier edad b) Debería actuar en todos los casos de intereses contrapuestos con sus padres c) Se convoca a través del Colegio de Abogados hasta que se cuente con una ley específica
Capital 9º Nom	En todos los casos que los afecte y cada vez que el niño/a o adolescente lo pida. Para este juez el artículo 12 de la CDN no solo es un derecho del NNA sino una obligación del juez	La escucha es amplia, flexible, sin límites de edad. Este juez considera al espacio de escucha no como un acto aislado, sino como un proceso. S/reglas predeterminadas, y de acuerdo a la capacidad progresiva del niño. Asistidos por intérpretes o psicólogos. Siempre en presencia del Juez y del Defensor del Niño.	Textual Se presenta en sobre cerrado y resguardado por secretaria del Juzgado, salvo a petición expresa del niño	a) No se tuvo oportunidad de designar abogado del niño. b) La participación del abogado del niño debería ser desde el inicio del proceso a petición de partes o del Defensor. c) El abogado debería tener la mayor preparación académica posible en materia de niñez
Concepción 1º Nom	a) No siempre se escucha al NNA b) Recién comenzó a escucharse a partir del mes de Febrero 2015. c) No lo hace el juez sino en el ámbito de la Defensoría de Menores	NO EXISTE	NO EXISTE	s/CRITERIOS, se solicitó Colaboración e información al Colegio de Abogados y los ámbitos académicos para poder convocar por 1º vez a un abogado del niño, en el mes de Mayo 2017

Nota: Los Juzgados de la capital tienen mayor escucha y garantizan mayor inmediatez con el juez/a, que el Juzgado del interior de la provincia.

Tabla 2. Cantidad de Abogados del Niño que participara en procesos

Juzgado	Cantidad de procesos con abogados del niño
1º de Familia de Capital	6
2º de Familia de Capital	2
4º de Familia de Capital	1
5º de Familia de Capital	5
6º de Familia de Capital	5
7º de Familia de Capital	0
9º de Familia de Capital	0
1º de Familia de Concepción	1
2º de Familia de Concepción	0
3º de Familia de Concepción	1

Nota: en los Juzgados de la capital de la Provincia, se implementa con mayor aceptación que en los Juzgados del interior de la Provincia.

Tabla 3. La participación procesal del abogado en capital por tipo de juicios (Enero 2014/Abril 2017)

Tipo procesal	Cantidad de casos	Cantidad de NNA representados por abogados
Filiación	762	1
Guardas	518	0
Adopciones	180	0
Alimentos	4255	2
Régimen comunicacional (Visitas)	399	6
Cuidado Personal del niño/a (custodia)	4200	1
Restitución Internacional	26	1
Medidas cautelares por violencia familiar (alimentos, custodia, cuidados personales, comunicación con el otro progenitor, etc).	5037	6

Nota: sobre un total de 15.377 causas donde algún niño/a o adolescente tuvo intereses particulares en juego, solo en 17 de esos procesos fueron asistidos por un abogado/a. Esto representa el 0,1%.

El Derecho a ser oído – Opinar y decidir.
 “Garantía judicial para la infancia y la
 adolescencia. La representación judicial”

Tabla 4. La participación procesal del abogado en Concepción por tipo de juicios (Enero 2014/Abril2017)

Tipo procesal	Cantidad de casos	Cantidad de NNA representados por abogados
Filiación	324	1
Guardas	S/registros	0
Adopción	S/registros	0
Régimen Comunicacional (Visitas)	402	0
Cuidado personal del niño/a (custodia)	109	0
Restitución Internacional	S/registros	0
Medidas cautelares por violencia familiar (alimentos, custodia, cuidados personales, comunicación con el otro progenitor, etc.)	1721	1

Nota: sobre un total de 2.556 causas ingresadas donde algún niño/a o adolescente tuvo o tiene intereses en juego, solo en 2 casos, pudieron ser asistidos por un abogado/a. Esto representa el 0,1%.

Tabla 5. Cantidad de profesionales que actuaron como abogados

Capital	Concepción
19	1

Nota: En la capital existe una mayor implementación de las garantías procesales a favor de los NNyA.

Aclaración ulterior: También corresponde a la ética académica de esta autora, poner en conocimiento, que luego del periodo investigado (Enero 2014/ Mayo 2017), y como consecuencia del impacto que este relevamiento de datos tuvo en la práctica judicial, se ha puesto en conocimiento de esta autora –informalmente- que los números antes proporcionado habrían cambiado cualitativamente en la jurisdicción de Capital, y que hasta Agosto 2018 se registraron 23 designaciones más desde el colegio de

Abogados. Existen otras 6 o 7 (datos inciertos) que no fueron hechos desde la colegiatura, sino por designación directa del adolescente ante el juez. En el caso del Colegio de Abogados del Sur, aumentaron a 22 designaciones de abogados del niño. Para concluir, en la actualidad – por la suma de todas las designaciones hasta Agosto 2018- son alrededor de 72 los niños, niñas y adolescentes que intervienen en los procesos judiciales (en el fuero de familia) con “abogados del niño”. Para cotejar esos datos, podemos decir que, según informes de Mesa de Entradas Civil, informó que los ingresos de causas, entre Enero 2017 a Agosto 2018 –y en los mismos procesos elegidos para la investigación- fueron los siguientes: a) Capital: 4835 (, b) Concepción: 1544.

*Si a estos datos los llevamos a un porcentaje, podríamos concluir que: **el 1.1%** de las personas menores de edad que participan en un proceso, logran hacer efectiva una garantía judicial básica.*

Conclusiones

El acceso a la justicia para la infancia y la adolescencia, como un derecho político, económico y social, es decir, como un “derecho humano al igual que los derechos de los adultos” sigue siendo –aun hoy 2018- *un modelo para armar* entre todos los operadores del sistema judicial.

Esencialmente, el acceso a la justicia del niño y el adolescente en general implica:

- Justicia adaptada a la infancia, niñez y adolescencia.
- Justicia adaptada a la capacidad de cada niño, niña o adolescente.
- El derecho del niño y el adolescente a ser oído, a opinar, y a que su opinión sea tenida en cuenta.

- El derecho a una resolución motivada en sus intereses.
- A la revisión de la sentencia.
- A la ejecución de la sentencia.

Como eje principal de este artículo (y del trabajo de investigación de la autora), nos ceñimos a dos derechos fundamentales: 1º el derecho a ser oído, y que la opinión sea tenida en cuenta, 2º el derecho a tener abogado, lo que lleva a la consumación del debido proceso judicial.

Sin embargo, a lo largo de la exposición pudo apreciarse, que este derecho aplicado a la infancia aparece como un "*juego de rompecabezas*", pues se sirve de la habilidad, de la experiencia, y del criterio *de cada jugador* (jueces, defensores, operadores) para la recomposición o el armado de la figura (garantías procesales), y además, que cada jugador tenga la capacidad y la sensibilidad de combinar de manera correcta las piezas disponibles, que puedan crear una realidad diferente (la tutela judicial efectiva para la infancia y la adolescencia).

- **La pieza Nº 1** / *Para el derecho a ser oído*
- **La pieza Nº 2** / *Para la implementación y funcionamiento de la figura del Abogado del Niño en la justicia de familia*

A modo de cierre, nos permitimos afirmar que "aun siendo como un juego de encastrés el derecho al acceso a la justicia para la infancia y la adolescencia", ello no deja de reflejar una realidad palmaria y que solo debe encontrar una adecuada categorización.

Desde el Modelo Trialista del Derecho²², en el que se conjugan tres dimensiones: hechos, normas y valores,

22 Fundada por Werner Goldschmidt, jurista alemán. Sostiene que el fenómeno jurídico es una totalidad compleja que denomina "Mundo Jurídico". Se propone así el estudio del Mundo Jurídico mediante

podemos afirmar que el derecho a “un debido proceso”, no son cosas solo de gente grande.

Para el acceso a la justicia de los NNA, y la doble garantía “de ser oídos” y “ser representados por un abogado”, el mundo jurídico cuenta:

- Con los hechos (conflicto de intereses con sus padres o intereses propios)
- Con las normas: Tratados Internacionales, Leyes Nacionales y Regionales
- Con los valores: equidad-igualdad-justicia para la implementación del derecho a estar en juicio, ser oído y contar con un abogado.

Para cerrar, y desde una perspectiva de los DDHH, el modelo para armar importa inexorablemente un cambio paradigmático, que sitúa a la *persona menor de edad como sujeto de derechos*, y que conlleva una necesaria reformulación de todos los sistemas jurídicos, pues no solo es “titular” de tales derechos, sino que puede y es capaz para “ejercerlos”. En esta línea, destella como eje medular el principio pro-homine, que implique el ejercicio de la jurisdicción, la tutela judicial efectiva, con dictados de sentencias lógicas, razonadas, fundadas, y que aseguren el predominio de los derechos humanos implicados en el enjuiciamiento que se trate.

el análisis de los tres grandes elementos que lo integran (hechos, normas y valores) [se debe tener en consideración que es un proceso, esto quiere decir, una secuencia]. La teoría trialista del mundo jurídico sostiene que ese mundo resulta identificable, en definitiva, por las posibilidades de realizar la justicia en la realidad social y en las normas. (GOLDSCHMIDT, Werner, “Introducción filosófica al Derecho - La teoría trialista del mundo jurídico y sus horizontes”, Editorial Depalma.). Luego esta teoría es perfeccionada por Ciuro CALDANI, filósofo argentino; y Miguel REALE, filósofo y jurista brasilero.

Sin embargo, según los resultados obtenidos se observó que las garantías procesales establecidas en el Art. 12 de la CDN y sus concordantes normas nacionales:

A) Decididamente son de cumplimiento parcial, dependerá del criterio del Juez o la Jueza que entienda en la causa, será el destino que tenga la intervención del niño en el proceso conjuntamente con su abogado.

B) Aún persiste una deuda en la práctica judicial con la infancia y la adolescencia. Aún hoy existen, no sólo prejuicios y estereotipos adultos, sino que enfrenta un desafío corporativo que lo lleva a desterrar múltiples barreras y elementos disuasorios en el acceso a la justicia para los NNyA.

C) Pese a todo ello, y como contracara de la misma investigación, surge como un elemento inusitado y maravilloso, el cual permite completar esta investigación, señalando que: aún con barreras, incluso con resistencia, y *contra toda adversidad del sistema adultocéntrico ya son varios los NNyA quienes realzando su voz en un proceso judicial, exigen, demandan y reivindican el cambio que les pertenece y de los que son protagonistas.*

En definitiva, los Derechos Humanos no solo no diferencian entre razas, credos, etnias, género, sino que tampoco distinguen el rango etario de sus titulares.

Ergo, la satisfacción de los derechos básicos y fundamentales es tanto para el “mundo de los grandes” como también lo es para el “mundo de los chic@s”. (La autora)

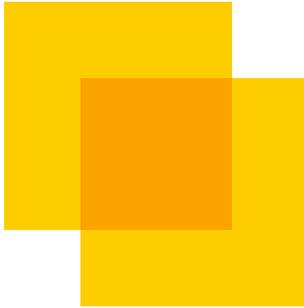
Referencias

- Dubuc Pineda, Enrique "Notas sobre el acto procesal de oír la opinión del de los niños, niñas y adolescentes", Recopilaciones de la SCJ de Venezuela en "la Garantía del derecho de niños, niñas y adolescentes a opinar y ser oídos", Caracas, 2008
- Gil Domínguez, Andrés; Fama María Victoria, Herrera Marisa "Derecho Constitucional de Familia", Buenos Aires, Ediar 2006
- Jáuregui, Rodolfo "La CSJN y un fallo que deja dudas a propósito de la intervención del abogado del niño", Revista Derecho de Familia y las Personas, Noviembre, 2012
- Jofré, Graciela Dora "Los niños y la Justicia", Revista de Derecho de Familia y las Personas, La Ley, Abril 2012
- Kelsen, Hans; Teoría Pura del Derecho, 1º Edición en español 1979, Universidad Autónoma de México, Dirección General de Publicaciones, México, 1979
- Mizrahi, Mauricio Luis "El niño: educación para una autonomía responsable", La Ley 1993 – E1269
- Mizrahi, Mauricio Luis "Familia, Matrimonio y divorcio", 2º Edición actualizada y ampliada, Buenos Aires, Astrea 2006
- Rodríguez, Laura "La implementación del abogado del niño en la Provincia de Buenos Aires – A propósito del proyecto de ley D 1720-2011, creación en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires de la figura del Abogado del Niño", revista La Ley, Derecho de Familia y de las Personas, Junio 2013, pág. 13
- Recopilación de aportes por el Tribunal Supremo de Justicia de Venezuela, para la formación del ámbito judicial "La garantía del derecho de los niños, niñas y adolescentes a opinar y ser oídos", Grafica Acea, Caracas, 2008
- Informe de Investigación "El derecho del niño a ser oído y la implementación del abogado del niño en la justicia de familia", Secretaria Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Octubre 2015

El Derecho a ser oído – Opinar y decidir.
“Garantía judicial para la infancia y la
adolescencia. La representación judicial”

Revista Interdisciplinaria de Derecho de Familia y de las Per-
sonas, Editorial La Ley, recuperado de: <https://informacionlegal.com.a>

Base jurisprudencial de la Corte Interamericana de Derechos
Humanos, recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/>



La Organización de Pioneros José Martí: Una experiencia de participación escolar cubana¹

Keyla Rosa Estévez García²

-
- 1 En este capítulo se presentan parte de los resultados de la investigación "Participación escolar de niñas y niños en Cuba", realizada en el marco del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad Católica de São Paulo, Universidad de Manizales, CINDE, Colef y CLACSO.
 - 2 Doctora en Ciencias Pedagógicas (ICCP, Cuba). Jefa del Departamento de Investigaciones sociopolíticas del Centro de Estudios sobre Juventud. Correo electrónico: jinvsociop@cej.ujc.cu.



"Nosotros queremos que la organización de pioneros cubanos sea una gran organización; nosotros queremos que nuestros niños sean los niños más estudiosos, los niños que mejor se porten; nosotros queremos que nuestros niños sean los más organizados; nosotros queremos que nuestros niños sean los más felices; nosotros queremos sentirnos siempre orgullosos de los niños, ver que los niños comprenden, y ver que los niños están ayudando a hacer la Revolución, y que de verdad los niños son revolucionarios".

FIDEL CASTRO RUZ, 6 DE ENERO DE 1962

"(...) hay que seguir prestándole la mayor atención a la organización de los pioneros, hay que seguir desarrollándola, hay que seguir mejorándola, hay que seguir avanzando. Esta organización tiene mucha importancia".

FIDEL CASTRO RUZ, 6 DE JULIO DE 1974

Introducción

Con frecuencia, la inversión en la educación para la participación no es reconocida explícitamente como prioridad en los países en desarrollo. El hecho de que no se haga más explícita como necesidad y, por ende, su atención más formalizada en estructuras particulares, es un indicador de esta falta de reconocimiento. No obstante, para las sociedades insertas en verdaderos sistemas democráticos y de justicia social, intencionar la educación para la participación y la democracia que la sustentan, así como asegurar las vías adecuadas para la formación ciudadana de las distintas generaciones a través de programas educativos. Poco a poco se ha ido generando conciencia de la necesidad de esta inversión educativa, al calor de las crisis y lo convulso del mundo de hoy.

El impacto de los procesos mundiales de globalización, el desarrollo de la ciencia y la técnica, unidos a los desafíos que las condiciones socioeconómicas generadas por años de crisis económica han impuesto en la vida cotidiana y en los procesos de socialización de la sociedad cubana, expresan la necesidad de perfeccionar las influencias educativas en las cuales se desenvuelven los niños y adolescentes cubanos.

El enfrentamiento ideológico que caracteriza a la Cuba actual, empeñada en sostener un modelo social radicalmente opuesto al imperante en el mundo nos sitúan ante un reto de carácter formativo, a partir de las realizaciones que el proyecto social ha logrado en la vida de los individuos, pero con la aspiración de que cada uno de los ciudadanos tenga plena igualdad de oportunidades y posibilidades para alcanzar su máximo desarrollo.

Sin embargo, este contexto y las limitaciones de orden material para la realización de expectativas personales y profesionales por parte de las nuevas generaciones, dificulta la elaboración de proyectos individuales y de un sentido de la vida que pongan en correspondencia los intereses y necesidades individuales y sociales.

Esto exige al conjunto de las agencias sociales que intervienen en la educación de los niños y adolescentes, su contribución para que devengan ciudadanos capaces de interactuar en sus grupos e instituciones; capaces de pensar, decidir y asumir una actitud activa, adquiriendo con ello un estilo de vida que los conduzca a participar comprometidamente porque comprenden y comparten el modelo social y los valores que éste encierra.

Este es el propósito esencial que inspira el perfeccionamiento educacional y social que tiene lugar en el país, en la cual las organizaciones políticas y de masas desempeñan un papel fundamental y entre ellas, especialmente

la Organización de Pioneros José Martí (OPJM), masiva organización en la que participan, durante nueve años de su vida, prácticamente todos los niños y adolescentes cubanos.

Desde su fundación, la organización de los pioneros ha tenido el propósito de contribuir a la formación de niños y adolescentes como entes participativos de la vida revolucionaria del pueblo cubano en los distintos momentos históricos que ha vivido la Revolución. A la OPJM le está dada una gran responsabilidad en la educación de las nuevas generaciones, por ser la primera organización que les crea espacios de participación, comunicación y diálogo, mediante el conjunto de procesos, actividades y movimientos que caracterizan su funcionamiento. No obstante, la historia de lucha y los logros de la organización, los desafíos actuales exigen la reflexión crítica y el trabajo científico que conduzcan a su perfeccionamiento.

Por otro lado, la escuela básica cubana no se concibe sin la OPJM, lo que no significa que sean una y la misma cosa, sino que su labor se articula en el proceso de formación de la personalidad de los niños y adolescentes, empleando diferentes vías y métodos, a partir de colocar en un primer plano el conocimiento profundo sobre cada uno de ellos y sus familias, y el carácter activo del pionero como elemento clave para el proceso de interiorización de las influencias educativas y el desarrollo de su protagonismo como una expresión de los sentimientos asociados a determinados ideales, intereses, valores y cualidades que van conformando su individualidad.

Los últimos años han implicado un inmenso desafío para la Organización de Pioneros José Martí. El seguimiento del trabajo de la organización a lo largo de su historia, evidencia la necesidad de continuar favoreciendo la iniciativa desde todos los niveles y la convicción en

los pioneros de que esta no es solo la organización que los representa, sino en la que ellos participan y deciden, y cuya capacidad de representación de sus intereses depende directamente de su implicación activa y consciente.

El desarrollo de varios movimientos como el de pioneros creadores; los aficionados al arte, el deportivo, los recuperadores y, muy especialmente, el de los Pioneros Exploradores tiene gran importancia en la formación integral de los pioneros, en su preparación para la protección del medio ambiente y la defensa de la Patria.

De igual manera, los concursos relacionados con disímiles temas y actividades les permiten satisfacer sus necesidades, gustos e intereses. Todo ello ofrece la posibilidad de agruparse y organizar sus propias actividades, facilita la autodeterminación del lugar y actividad de su preferencia, proporcionándole momentos y situaciones para reflexionar y tomar decisiones, lo cual contribuye al desarrollo de la autovaloración y cualidades de la personalidad como la independencia, la perseverancia, la flexibilidad, entre otras.

Sin embargo, en la práctica se presentan insuficiencias en el trabajo de la OPJM, en la capacitación, orientación y chequeo del sistema de trabajo en todos los niveles y estructuras, que se agrava por la inestabilidad y falta de idoneidad de la estructura adulta y la carencia de una estrategia de información y divulgación del trabajo pioneril, esto redundando en el insuficiente protagonismo de los pioneros y en que no se aprovechan los espacios y momentos que propicia la organización para influir en todos sus miembros. Por ello, para el modelo social socialista cubano y en el contexto de las profundas transformaciones que vive el país, y particularmente la educación, adquiere gran prioridad repensar crítica y científicamente

la contribución de la OPJM a la educación de las futuras generaciones en el ejercicio de la participación.

Son varias las investigaciones que anteceden a este tema, las cuales se caracterizan, entre otros aspectos, por la crítica reiterada a las excesivas normativas en todo el trabajo educacional, se aboga por una mayor autonomía para las organizaciones de masas y sociales; en específico para las organizaciones estudiantiles, en lo referente al ajuste de sus estatutos, los métodos de trabajo, las formas en que se organizan sus procesos y los métodos que emplean. Todo esto, a partir de una concepción general acerca de la coincidencia en cuanto a los fines y objetivos, pero diferenciando claramente las funciones encargadas a las escuelas por el Ministerio de Educación de Cuba (MINED) y a las organizaciones estudiantiles lideradas por la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC).

Qué es la Organización de Pioneros José Martí. Objetivos y principios

Los documentos metodológicos de la OPJM recogen claramente los elementos básicos del funcionamiento de la Organización. En el documento resultante de la clase metodológica (2017) se detallan los mismos. Las organizaciones sociales como parte de la superestructura de la sociedad cubana, son medios para concretar la influencia de las diferentes formas de la conciencia social; tienen, por tanto, particular importancia para la educación política e ideológica del individuo y la formación de las cualidades morales de la personalidad, mediante el desarrollo de sus propias actividades encaminadas a este fin.

Cada organización social elabora sus intenciones educativas (influencias) en relación con el sector o grupo de

la población sobre el que ejerce una acción directa, sean estos niñas y niños, adolescentes; jóvenes; mujeres; campesinos o profesionales; de la adecuada diferenciación de su trabajo depende, en gran medida, el éxito de la labor educativa que realizan.

Según el principio que expresa la necesaria unidad y coordinación de las influencias educativas entre los distintos actores y agencias educativas; de la conjugación de esfuerzos en una política educativa coherente, que supere las discrepancias en los mensajes y establezca escalas de valores socialmente aceptables para todos, depende en gran medida la solución de muchos problemas educativos que afectan a la escuela, a la familia y a la comunidad, a las organizaciones estudiantiles y a la sociedad en general.

Es una organización de masas que agrupa a los niños y adolescentes cubanos de 6 a 15 años de edad, que voluntariamente deciden pertenecer a ella y asumen los deberes y derechos al ser miembros de la organización, por lo cual, su espacio de funcionamiento fundamental es la escuela básica. En ella inician su vida revolucionaria. La guía el pensamiento del héroe nacional José Martí, del cual llevan su nombre y, el ejemplo de hombre nuevo de Ernesto Che Guevara, como paradigma para la formación de sus miembros. Por la amplia gama de edades comprendidas entre los grados que abarca la Organización y la diversidad de intereses de sus miembros, está dividida en dos etapas: Moncadistas (1er. a 3er. grado) y José Martí (4to. a 9no. grados). Cuenta además, con una estructura adulta, que conduce el trabajo de la Organización.

Su objetivo fundamental es contribuir a la formación general integral de los niños y adolescentes, en el amor a la patria socialista y a la naturaleza; al propiciar su participación en los movimientos culturales, deportivos, recreativos, ambientales; de trabajo social, de investigación

y de formación vocacional para que sean dignos relevos de la juventud comunista y garanticen la continuidad del proceso revolucionario cubano.

Para comprender mejor el funcionamiento de la Organización es necesario referirse a las agrupaciones colectivas en que se organizan los pioneros. La unidad básica de acción de los pioneros es el destacamento y el conjunto de ellos en una institución constituye el colectivo pioneril. Ambas son agrupaciones o grupos de niños y adolescentes, que son dirigidos por pioneros y adultos.

Genéricamente, el colectivo se define como una comunidad de personas, relativamente estable, que se caracteriza por la unión, la organización y la cohesión de la estructura formal e informal, por la correspondencia de los fines individuales y colectivos; por la dirección colectiva y las actividades comunes para la resolución de tareas determinadas que tienen un valor social. Todos los colectivos tienen objetivos o metas comunes que sus miembros se proponen cumplir. En la conducta asumida por sus miembros con el propósito de lograr sus objetivos, se genera una forma específica de movimiento o dinámica, debido a la necesidad que sienten, o experimentan, de lograr esos propósitos o metas y, que se pone en marcha con la ejecución de las actividades.

La actividad unida del colectivo y los éxitos alcanzados, crean y desarrollan un sentimiento de pertenencia que provoca en sus miembros necesidades dirigidas a pertenecer y permanecer en ese colectivo, destacamento, equipo deportivo o grupo cultural y que se traduce también, en equilibrio emocional, en seguridad personal como individuo, que se enraza y se aprueba así mismo.

La unión y la colaboración favorecen la comunicación e incrementan las motivaciones y la productividad. Cuando existe unidad, la participación y la cooperación es

mayor, se acentúa la camaradería y se contribuye a reducir la rivalidad, cuando la unión es muy sólida son más capaces de actuar favorablemente en circunstancias difíciles; se hacen más estables y pueden enfrentar mejor aquellas situaciones, cuya naturaleza eleva el nivel de inquietud. La comunicación puede favorecerse proponiendo la participación de los miembros que dirigen la actividad común y utilizar la palabra como medio para orientar determinada forma de pensar y apoyar el acuerdo de la mayoría.

Para lograr los elementos antes expuestos la OPJM (2017) cuenta con un conjunto de principios que representan las normas que regirán en todo momento su acción. El contenido esencial de cada uno de los principios es:

Principios	Su explicación
Principio de voluntariedad	Todos los niños y adolescentes pueden pertenecer a la OPJM, si así lo desean, y permanecer en esta mientras esa sea su voluntad. En virtud de esa acción, contra en el compromiso de cumplir todo lo establecido para esta Organización.
Principio de autodirección	La OPJM es de los niños y adolescentes y para ellos, por lo que ha de trabajar en interés de que estos actúen de manera activa, tanto en la planificación, organización y desarrollo de sus actividades o tareas, como en el despliegue de iniciativas y soluciones relacionadas con el diverso mundo de su creciente actividad social. Todo ello encauzado debidamente por el adulto, quien ha de reconocer que su labor, en este sentido, se basa esencialmente en el apoyo a las estructuras pioneriles; en tomar en consideración la fuerza que representan; en brindar un consejo o dar una orientación debidamente argumentada. Los miembros asumen responsabilidades en las actividades que realizan armonizando los intereses educativos con los del colectivo para contribuir a desarrollar mejor sus personalidades.

La Organización de Pioneros José Martí:
Una experiencia de participación escolar cubana

Principios	Su explicación
Principio de adecuación a las edades y características individuales de los pioneros	La Organización está en el deber de satisfacer los intereses y necesidades de los niños y adolescentes, para lo cual es necesario que los contenidos, las formas, métodos y estilos de trabajo que se empleen estén en correspondencia con sus edades, las peculiaridades de cada etapa e individualidad y con ello, hacer más rico y variado el quehacer pioneril para estimular su inagotable imaginación y creatividad, en aras de ir formando cualidades positivas de su personalidad, lo que depende en gran medida de la labor de los adultos.
Principio de la vida colectiva	La Organización trabajará por desarrollar sólidos sentimientos de colectividad entre sus miembros, a partir de que es en el colectivo donde la personalidad se desarrolla. Mediante este principio se propicia que la iniciativa creadora de cada miembro de la Organización se ponga en función de las metas del destacamento, y que, a su vez, este constituya el eslabón fundamental para la consecución de los objetivos propuestos por el colectivo pioneril.
Principio de la sistematización	La Organización determinará la concepción de un sistema de actividades con un contenido variado, en función del desarrollo integral de la personalidad de sus miembros, el que ha de llevarse a cabo de forma sistemática, establece ininterrumpida.
Principio de la participación	La OPJM considera la participación en su sentido más integral, no sólo como respuesta o movilización convocada a las actividades, sino como intervención activa de los pioneros en todo el proceso de la Organización, desde la identificación de necesidades, la consciente definición y formulación de políticas y líneas de trabajo; mediante el diálogo con los pioneros y su protagonismo desde la propuesta de acciones, hasta la ejecución, pasando por la implementación y control del desarrollo de las actividades de la Organización. Este principio caracteriza, en gran medida, la esencia del proceso educativo en el socialismo.

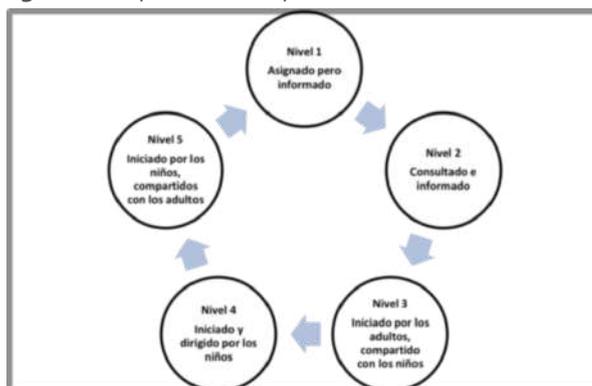
El pensamiento y la participación, el trabajo creador, la responsabilidad y la actividad social son rasgos típicos

de la personalidad socialista, cuya formación es objetivo, también, de la organización pioneril. Se pone en práctica este principio cuando considera al destacamento y al colectivo como organismo activo en la dirección, la planificación, la organización y la valoración de todo el trabajo en la vida pioneril. Lo cual se concibe en función de que sean los propios pioneros quienes elaboren sus planes de actividades, las lleven a vías de hecho y evalúen su cumplimiento; para ello deben contar con la ayuda y la orientación del guía, en mayor medida los pioneros Moncadistas y José Martí de primer nivel, que los de segundo. A estos puede y deben exigírseles un trabajo más independiente y asignárseles mayores responsabilidades.

La asamblea pioneril es la vía de funcionamiento más importante para el ejercicio del autogobierno y la participación plena de los pioneros en la vida de la Organización y la escuela. En ella, los integrantes del destacamento o colectivo analizan y trazan las estrategias; deciden sus principales acciones, coordinan sus actividades, discuten temas de su interés, expresan sus ideas, dan sugerencias para la solución de sus propios problemas, aprueban sus propuestas; evalúan y se autoevalúan. Es dirigida por el jefe o presidente del nivel correspondiente, en coordinación con el guía de destacamento o guía base y se realiza una vez al mes. El Congreso pioneril, como asamblea nacional, se efectúa cada cinco años.

La propuesta teórica de la OPJM responde a un esquema participativo, donde lo ideal se corresponde con que los niños-pioneros tienen las ideas y piden ayuda a los adultos-guías. Estos a su vez no dirigen, pero expresan sus experiencias y así contribuyen a consolidar los objetivos que se han propuestos los miembros de la Organización.

Figura 1: Esquema Participativo de la OPJM.



Elaboración propia.

No siempre funciona de igual manera y en muchos casos prevalecen características semejantes a las del nivel 3, donde los adultos-guías tienen las ideas iniciales, involucran a los niños-pioneros en la planificación y son partes entonces de la toma de decisiones.

El conjunto de actividades, movimientos y procesos en los que la OPJM implica a sus miembros propicia el entrenamiento de niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones y la participación en acciones concretas y específicas que incidan en su entorno inmediato, ya sea relacionado con sus propios compañeros, con la escuela, el barrio, su familia, y con pioneros de otros centros e incluso de otros países. Esto eleva a un plano superior la relación con los demás miembros de la comunidad escolar. En el centro de esta dirección educativa se encuentra el perfeccionamiento de la actividad y del modo de actuación de maestros y profesores como guías de la actividad pioneril, con sus conocimientos, habilidades y cualidades profesionales, capaces de dirigir en armonía este proceso formativo en el escolar e interactuar en el contexto familiar y comunitario.

A partir del estudio realizado de las principales perspectivas desde donde se aborda la participación, las definiciones aportadas por otros investigadores y concibiéndola como un proceso que se alcanza por niveles, se define la participación pioneril como: la capacidad de intervenir activa y conscientemente en la toma de decisiones de la vida pioneril, a partir del conocimiento y el compromiso con la organización, los objetivos y valores que promulga y la implicación responsable en sus procesos y movimientos. A nuestro juicio, totalmente semejante con la idea de participación escolar, que se necesita y desea.

La participación, contra lo que se tiende a creer frecuentemente, no es nunca el resultado de una casualidad, un hecho espontáneo o mágico, que aparece sin razón aparente, como fruto del voluntarismo de sus miembros, sino que es un conjunto de conocimientos, actitudes y valores que se desarrollan en los individuos, a partir de un proceso de educación.

Por ello se define la *Educación para la participación* como conducción del proceso de formación y desarrollo del pionero, en y para el ejercicio responsable de toma decisiones en la vida de la organización pioneril.

Consiste en enseñar y aprender a decidir, controlar, compartir y comunicar en el ejercicio de la participación en la organización pioneril. En este proceso los pioneros no sólo logran nuevos conocimientos, sino también desarrollan capacidades para la toma de decisiones; la autorregulación, el autogobierno, la autosuperación; para la independencia cognoscitiva, afectiva; la convivencia y la comunicación; para el trabajo colectivo y, sobre todo, se aprende una nueva manera de actuar y de conducirse más democráticamente en un colectivo, desarrolla valores de patriotismo, firmeza, solidaridad, colaboración, tolerancia, humildad, en fin, valores que son indispensables

en la formación integral del hombre nuevo que requiere la sociedad socialista cubana.

La OPJM, a pesar de tener ya 47 años, es una genuina representación de las expresiones de La Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de la Infancia (1989) donde se reconoce por primera vez, que los niños y las niñas son una parte activa de la sociedad, y pasan de ser objeto de derechos, es decir, objeto de los derechos que las personas adultas otorgan, a ser sujetos de derechos, esto es, a poseer derechos inherentes a su edad infantil que no tienen que ser concedidos porque se tienen ya (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2012).

La participación infantil es un derecho reconocido por la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989). En diferentes artículos de dicha convención se manifiesta, sin distinción de edad, el derecho de los niños y las niñas a ser ciudadanos y ciudadanas. Es destacable que aparezca por primera vez, y en diferentes artículos, el derecho a la participación, aunque esté presente de forma implícita y no explícita. Los artículos que hacen referencia a la participación infantil de una manera implícita son:

Artículo 12: Libertad de opinión.

“1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad, la madurez del niño”. “2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que le afecte, ya se sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimientos de la ley nacional.”

Artículo 13: Libertad de expresión.	"1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño". "2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones"... "a) el respeto a los derechos o la reputación de los demás" y "b) la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas".
Artículo 14: Libertad de pensamiento.	"Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión".
Artículo 15: Libertad de asociación.	"Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas".

El pionero cubano, en el seno de su organización, tienen derecho y la oportunidad de expresar sus opiniones, de ser escuchados. Este ejercicio no puede ser limitado por ningún adulto, los maestros deben tener en cuenta su opinión a la hora de tomar decisiones que les conciernen, al mismo tiempo que les brindan todas las informaciones necesarias.

Es oportuno abordar el proceso de participación de los miembros de la OPJM, desde tres aristas complejas: una, las condiciones de la sociedad cubana actual, inmersa en un proceso de cambios y que, en medio de un mundo unipolar y desigual busca perfeccionar sus mecanismos de funcionamiento con el objetivo de elevar su capacidad para ofrecer equidad y justicia social—no sólo en términos de posibilidades teóricas sino, sobretodo, de oportunidades reales de acceso—; otra, las características peculiaridades de sus miembros, niños, niñas y adolescentes, etapa de la vida de descubrimientos, inicios, transformaciones, adaptaciones y definiciones, decisiva en la formación de

las personas como individuos autónomos y como ciudadanos y, una tercera, una organización estudiantil que fundamentalmente funciona en el contexto de la institución escolar.

Realidades, retos y desafíos

El diagnóstico resulta imprescindible en la determinación del estado actual de la participación de niños y adolescentes en la OPJM. Después de analizar las declaraciones de los documentos rectores tanto de la OPJM como de la Enseñanza Primaria cubana es necesario recurrir a la posición crítica de varios autores cubanos, que han investigado el tema desde diferentes aristas:

El propio Ministerio de Educación de Cuba ha planteado que la participación educativa ha mantenido un carácter movilizativo y ejecutivo para sus tres actores esenciales, incluso con una tendencia a disminuir la autonomía docente. Todo ello en contradicción con un discurso oficial que la legitima y la promueve. Para los estudiantes es reiterado el reclamo de su protagonismo. Se habla de que cuadros y maestros estimulen la participación protagónica de los estudiantes a nivel grupal e institucional; implicándolos en la toma de decisiones sobre cuestiones vitales de su formación (MINED, 2016).

Las dinámicas institucionales muestran estilos de organización y dirección poco interactivos, reuniones centradas en el director, maestros con poca implicación en la conformación y concreción del proyecto educativo (García et al., 2015). Paralelización de niveles y etapas en el proyecto educativo, en vez de avance gradual; burocratización y clima organizacional con excesivas normas, a pesar de algunas libertades del docente en el aula, quienes además están sobredeterminados en responsabilidades,

en un contexto de escasez de recursos y de pérdida de capacidad de compra del salario (González, 2016).

El proceso docente se muestra instructivo, cognoscitivo y centrado en el maestro (ICCP, 2003), con una comunicación vertical, asimétrica y autoritaria (Baxter, 1992; Hernández, 2007; Urguiola, 2007; Rojas, 2016; Castillo, 2018). La clase es fundamentalmente interrogativa, parte del maestro y privilegia un pensamiento reproductivo en detrimento de uno generativo (Hernández, 2015). Predomina la formación adultocéntrica, vertical y unidireccional de profesor a alumno, focalizada en instrucción y evaluación (Estévez, 2018).

Las estructuras de participación educativa son disfuncionales. Los Colectivos de Ciclo tienen un estilo perpendicular de comunicación, toma de acuerdos formalizadas e incredulidad de la potencialidad docente (Rivero, 2014 y 2017). Los consejos escolares no se valoran como instancias de representación, ni se implican suficientemente en la designación de tareas y sus formas de concreción (Castillo, 2005). Con respecto a este se desconoce e incumple la resolución Ministerial 216/2008, que es su normativa reguladora; no se comprenden sus funciones y objetivos, ni se actúa en correspondencia con estas; su conducción es adoptada por el director; no fluye la comunicación dialógica entre maestros y familiares; además de débil participación e insensibilidad de los actores comunitarios (Asociación de Pedagogos de Cuba [APC], 2013).

Para Castro (2014) el Consejo de Escuela y la dirección informan a las familias de decisiones ya tomadas. Los docentes se preocupan más en las deficiencias de padres que en estimular sus potencialidades:

El rol de maestro sabelotodo se asocia al de padre ignorante, o el rol de maestro autoritario se asocia al rol de padre sin autoridad (...) Cambiar estos roles es difícil,

porque surgieron históricamente y se condensaron en la tradición. (p. 91).

La articulación entre la familia-escuela fracasa por ausencia de comunicación e insuficiente preparación e intervención de la familia en la gestión educativa (Hernández, 2015). Escasean programas orientadores, la familia no se siente involucrada en actividades docentes, reducen su intervención a las reuniones de padres y se implican poco (Rojas, 2016). Ello se perpetua por la resistencia docente por ampliar sus marcos habituales de intervención y porque las familias no plantean la participación como demanda explícita (Rivero, 2013)

Los alumnos participan poco en el gobierno escolar, por la linealidad y autoritarismo de los centros. Sus necesidades de comunicación están insatisfechas y existen obstáculos para que opinen, enjuicien, valoren y tomen decisiones (Martín, 2008; Estévez, 2015). Se mantiene la falta de protagonismo estudiantil para tomar posiciones, ejercer la crítica o ser autónomos (Martín, 2008). Los docentes admitieron que a los escolares no se les explicaba el por qué y para qué de actividades, se obviaban sus necesidades e intereses, ni se incluían en la toma de decisiones. De ahí las pocas oportunidades de poner en práctica sus potencialidades, anulando el ideal de que fueran agentes activos de su desarrollo (Instituto Central de Ciencias Pedagógicas [ICCP], 2016).

La OPJM no aporta a la autodirección pioneril, ni logra que sus miembros decidan en la vida escolar; además de una participación reducida a asistencia, que circunscribe el rol protagónico para alumnos con cargos. Los pioneros reconocen su pobre protagonismo en la organización siendo aún menor en el trabajo general de la escuela, reduciéndose a apoyar a los docentes y acudir a actividades. Las acciones se orientan en un plan minucioso,

con poco margen a iniciativas pioneriles; las funciones, actividades y metodologías se fijan sin opción de cambio según necesidades y circunstancias del colectivo pioneril o de la escuela. Todo ello en el entorno de una comunicación pioneril-adulta autoritaria e impositiva marcado por falta de diálogo, reflexión e intercambio de criterios, con tendencia al verticalismo y excesiva centralización (Estévez, 2017).

La participación pioneril promovida supone movilización, asistencia-presencia en actividades, en detrimento de toma de decisión (Castilla, 2010). Esta concepción restrictiva de los espacios pioneriles, encuentra en las percepciones de ellos mismos, un perverso aliado. Castilla también destaca un conformismo y familiaridad acrítica de pioneros, que no demandan intervenir en las disposiciones, ni conocen bien los aspectos organizativos básicos. A esto añade el asociar participación con: disciplina, cumplimiento y obediencia e incluso como premio al buen comportamiento. Esta noción la circunscriben a la asistencia a actividades, nunca a la gestión.

Rivero (2013) expresa en su tesis doctoral que la participación se visualizaba a partir de los años noventa como un eje importante de la política educativa cubana, pero con el de cursar de los años se ha ocultado tras otras prioridades. No aparece de forma tan explícita como antaño. No se menciona como objetivo, ni como método de trabajo. Sólo es posible encontrar rastros de ella en los valores priorizados y en los vínculos escuela- familia- comunidad.

En los actuales documentos se aboga por sujetos activos, críticos y reflexivos (MINED, 2018) y la educación ciudadana se define como comportamiento regido por respeto, solidaridad y cortesía (MINED, 2018). Entre las funciones educativas se alude al sujeto participativo. También hay un reclamo al fortalecimiento y

perfeccionamiento de las estructuras de participación institucionales. En comparación con reformas educativas neoliberales, entendemos que en Cuba el paradigma latente ha sido la Pedagogía Crítica, aunque no se reconozca explícitamente. Desde el argumento de mejorar la enseñanza y no el financiamiento, la apuesta cubana ha sido por recursos humanos y la centralidad del estado, como viable y necesaria. En esta lógica la participación como objetivo educativo y cómo forma de interconexión entre docentes, familias y alumnos deviene elemento esencial, aunque su práctica ha sido imperfecta y plagada de obstáculos.

Los planteamientos vigentes para el actual curso escolar y las propias propuestas para el perfeccionamiento del sistema educacional recogen de manera más explícita en sus objetivos los temas relacionados con la participación. Tanto el MINED, como la OPJM reconocen el papel e importancia de propiciar una verdadera participación de sus educandos y educadores en cada uno de los procesos, pero las formas de llevarlo a la práctica están matizadas por las subjetividades de cada escuela, destacamento y los propios actores que intervienen en la comunidad educativa; de ahí la necesidad de la preparación y la educación para la participación.

Pero, qué opinión tienen los protagonistas, qué sugerencias emiten y cómo ven este fenómeno, nos parece un elemento esencial a tomar en consideración. Durante estos dos últimos años se ha trabajado directamente con una muestra de 360 pioneros de cuatro escuelas en tres provincias del país. De ellas se seleccionaron dos rurales y dos urbanas; además, se trabajaron con los equipos de guías y la totalidad de los presidentes de la Organización en el país. Especialmente se realizó un encuentro con

pioneros con cargos de más de 70 escuelas de todas las provincias.

La posición de los adultos que dirigen la organización a nivel de escuela y los que la conducen con cargos profesionales encuentra posiciones semejantes en relación al reconocimiento que se le atribuye a la OPJM en la formación de los niños y adolescentes y a la importancia de su funcionamiento en la escuela. También hay coincidencia en relación a la necesidad de propiciar mayor variedad de actividades y de lograr que los pioneros sean más activos y propositivos a la hora de desarrollar estas y de conducir los procesos.

Sin embargo, hay una posición más crítica al hacer referencia a los métodos utilizados por parte de los dirigentes municipales y provinciales, que en los maestros –guías; los primeros esbozan que se atienden siempre las sugerencias de los pioneros y que se transmiten solo ideas y esencias para que luego en las escuelas se realicen de manera consensuada y atendiendo a las características particulares de cada una. Pero encuentran que en las escuelas se reproduce lo indicado y a penas se le permiten a los pioneros sugerencias y la toma de decisiones. En tanto, los guías plantean que generalmente tienen que cumplir las indicaciones de los superiores, que no tienen oportunidad de variar los métodos y las actividades y que les resulta difícil conducir a los pioneros para que ellos puedan proponer.

Evidentemente estamos asistiendo a una escuela que imita patrones formativos muy estereotipados en la reproducción de contenidos, poco dialógica y donde sus maestros asumen posiciones adultocéntrica que en algunos casos responde a la no existencia de competencias profesionales que les permitan conducir los procesos brindando niveles de ayuda y dejando a los educandos ser

más participativos y en otros casos porque hay una sobreprotección o paternalismo que los conlleva a querer hacer todo para ellos. No se descarta a quienes consideran que es más expedito el camino en el que los adultos lo realizan todo y solo se les informa a los estudiantes.

Estas posiciones generalmente no son reconocidas en ellos de manera directa, ni se percatan en muchos casos de lo dañino que resulta para los pioneros, ya que no logran una formación participativa real, y tan solo propician niveles mínimos de participación, contrastando con los objetivos y principios de la OPJM.

Otro elemento que a nuestro juicio incide en estas maneras de actuar de las estructuras adultas colinda con el enfoque evaluativo que se le ofrece a esta actividad en la escuela, donde se contradice el voluntariado con que se ejerce y las exigencias por su cumplimiento. Los profesores y maestros que laboran como guías no reciben remuneración, al mismo tiempo que se le duplica la carga laboral y por otra parte sí los resultados no son los esperados pueden recibir una mala evaluación del desempeño, lo que les afecta su currículo y trayectoria.

Por otro lado, aún y cuando se conoce que la mayoría de los maestros cumplirán estas tareas cuando se insertan a su ejercicio profesional no se les prepara durante el pregrado con herramientas y métodos que les permitan posteriormente desarrollar la actividad. Una vez que ya ocupan estas responsabilidades las estructuras municipales y provinciales, tampoco propician instrumentos necesarios para desarrollarlos eficientemente. Hay que destacar que estos dirigentes son seleccionados de las propias escuelas, por lo que transitan con esta baja formación, al mismo tiempo que su trayectoria por la organización generalmente es efímera, lo que limita el desarrollo de estrategias y evaluaciones periódicas.

Los pioneros son aún más profundos y sus valoraciones son más críticas. Parten en primer lugar de querer rescatar actividades que se realizaban en algunos momentos y ya no se conducen desde la organización. Este elemento es muy sugerente, porque ellos no parten de recuerdos o del conocimiento de las mismas con anterioridad, si no, que responde a deseos, lo que aflora la necesidad de retomarlas porque para los principales destinatarios tienen valor y responden a sus intereses.

Es importante destacar que a inicios de la actual década la Organización sufrió una serie de cambios en su funcionamiento y eliminó importantes tareas que desde hacía mucho tiempo se realizaban; esto limitó el trabajo de la misma. Estos cambios no obedecieron a estudios científicos o empíricos, tan solo fue la voluntad de quienes dirigieron en el nivel central la OPJM y sin dudas careció de argumentos y de procesos consultivos; otro indicador del verticalismo que se le impregna a la misma mediada por la subjetividad de los dirigentes.

También hacen referencia a los métodos que utilizan los maestros y directivos de las escuelas; en muchas ocasiones les plantean planes de actividades ya concebidos y tan solo los movilizan para dar cumplimiento. En las escuelas rurales, donde aparentemente los pioneros pueden ser más tímidos y dependientes de sus profesores se constató mayor trabajo conjunto y una conducción más dialógica entre ambas partes.

Entre los planteamientos más frecuentes se enumera que las orientaciones son realizadas desde los guías bases a las estructuras de escuela y esta a su vez a la de destacamento por lo que a la totalidad de los pioneros ya llega preconcebido y se incumple con la relación que se establece entre el papel de la Asamblea del destacamento y la planificación de actividades para el mes.

En otro orden, los pioneros jefes de colectivo de las diferentes provincias expresan inconformidad con las preparaciones o capacitaciones que reciben para ejercer sus actividades directivas. En ocasiones estas no se realizan y en la mayoría tan solo reciben orientaciones para hacer cumplir los procesos y actividades. Estos elementos, a juicio de los propios pioneros limitan también, la atención a las diferencias individuales y al trabajo según los intereses y prioridades de los miembros de la Organización.

Los elementos antes expuestos caracterizan a la organización como algo rígida y en niveles participativos no reales, de ahí la necesidad de producir un cambio que permita tanto a la escuela como a la OPJM la construcción de un modelo educativo construido por la comunidad escolar. El experimento educativo que en la actualidad se desarrolla en varias escuelas del país como parte del Tercer Perfeccionamiento educacional permite a los pioneros y a los maestros construir el currículo institucional y el modelo educativo de cada escuela, que propicien mayor participación.

Una escuela más participativa

En el mundo actual, la sociedad y la escuela están cada vez más interrelacionadas en los procesos político – sociales. En esta última se gestan ideas, conceptos que han de preparar a los educandos para la sociedad del mañana, por lo que en la escuela se han de potenciar vías para que el hombre se forme más pleno, más libre, más auto realizado y auto determinado; contribuyendo a que el pueblo, como parte de la sociedad, se sienta más implicado en sus necesarias transformaciones.

Es obligatorio pensar profundamente sobre qué bases hay que diseñar la formación del hombre para que viva en escenarios mundiales que ya hoy están más

interconectados globalmente y son cada vez más complejos e impredecibles. El reto pedagógico esencial en el siglo XXI para la formación de las nuevas generaciones tendrá que considerar, entonces, el concepto de educación para la vida desde una perspectiva dialéctica de lo global y lo particular y en tramas diversas, donde todos y cada uno de los factores que en dicho proceso se inserten contribuyan con eficiencia a esta aspiración.

Las tendencias pedagógicas actuales indican que lo más factible es poner en el centro al educando y a las intenciones de lograr un proceso formativo integrador que desarrolle al máximo sus potencialidades y que atienda y respete la diversidad, sobre la base de los conocimientos de la ciencia y la tecnología, de la cultura contemporánea, en cuyo núcleo esencial ha de estar la formación de los valores identitarios y humanos universales, para que se integre a la sociedad donde vive y contribuya a su desenvolvimiento y perfeccionamiento.

El perfeccionamiento educacional cubano se propone realizar cambios esenciales en el Sistema Nacional de Educación y la OPJM para lograr los resultados que necesita el país. Entre ellos se destacan:

- El trabajo en los centros con el proyecto educativo institucional y los proyectos de grupo que posibilitan un estilo de dirección más flexible y contextualizada que permite la participación en la conformación de la vida de la escuela.
- Los cambios en la concepción curricular que se asume, la que se caracteriza por ser flexible, integral, contextualizado y participativo compuesto por un currículo general que garantiza la unidad del sistema y un currículo institucional que construye el centro docente.

- Los cambios en el trabajo metodológico para permitir una mejor formación continua de los maestros y profesores asumiendo los resultados en la formación de los educandos como guía para proyectar el mismo.

Teniendo en cuenta el desarrollo socio – económico, las necesidades sociales, el desarrollo creciente de la Educación, así como las condiciones contextuales internacionales y las tradiciones pedagógicas se formulan un sistema de objetivos que a su vez se asumen como logros a alcanzar en los educandos una vez egresen de la educación general y de los cuales, mediante derivación gradual se elaborarán objetivos que correspondan a las diferentes enseñanzas.

Este sistema de objetivos, contiene en su formulación la relación necesaria entre los aspectos instructivos, educativos y emocionales, tan necesarios en el aprendizaje, así como en su proyección y en su esencia la concepción de preparación para la vida de los educando en las condiciones y exigencias que demanda la sociedad cubana de hoy y del futuro en el contexto de problemáticas mundiales globales de gran complejidad.

Entre los objetivos destacan tres que tributan a una verdadera participación:

1. Demostrar sentimientos antimperialistas, de amor por la Patria, sus símbolos y de solidaridad por la Humanidad, a partir de la valoración profunda del contenido de la Historia, del ejemplo de los héroes, mártires, combatientes y líderes de la dirección histórica de la Revolución, su comportamiento acorde con los valores humanistas del socialismo y **su decisión de participar con sus acciones estudiantiles y**

sociales en el desarrollo y continuidad de la Revolución.

2. Mostrar la educación moral, política y ciudadana en su actuación, expresada en los rasgos que lo caracterizan como cubano, identificarse con la naturaleza, la historia y la cultura de su patria, que se manifieste en el cumplimiento de los compromisos jurídicos establecidos en la Constitución coherente con una conducta autorregulada, autocrítica y crítica; en contra de todo tipo de discriminación, violencia y corrupción, de su contexto familiar, escolar y social; y **la participación activa en las tareas de la Revolución.**
3. Demostrar el nivel de desarrollo alcanzado en la independencia, autorregulación, el manejo adecuado de las emociones propias y la comprensión de las ajenas en las relaciones interpersonales, basadas en la cortesía, el afecto, el respeto, la modestia, la honestidad, solidaridad, y la **toma de decisiones responsables**, como elementos importantes para el desarrollo del bienestar, trabajo colaborativo y la elaboración de proyecto de vida.

Es indiscutible que en la medida que la OPJM y la escuela se unan en el cumplimiento de las propuestas será más exitosa la formación de los pioneros y su implicación en verdaderos procesos participativos que contribuyen a su formación integral. De igual modo, un mayor acercamiento y conocimiento de los pioneros y los maestros y viceversa permitirán, modos de actuación más fluidos y el escenario más propicio para la participación activa de los educandos.

Otro aspecto importante en la organización y dirección del proceso educativo desarrollador lo constituye la concepción de las formas de actividad colectiva, que juegan un papel importante como elemento mediatizador para el desarrollo individual. Las acciones bilaterales y grupales ofrecen la posibilidad de que se traslade de un escolar a otro, o del maestro al educando, elementos del conocimiento que pueden faltarle (qué) y el procedimiento a seguir en la realización de la tarea (cómo). Resultan de mucho valor las actividades de carácter colectivo en colaboración, por lo que pueden contribuir a la adquisición del conocimiento, de procedimientos y estrategias, a la vez que influyen en la formación de cualidades de la personalidad como la solidaridad y el respeto ante el criterio y experiencias de los coetáneos.

Estas formas de trabajo favorecen el desarrollo de habilidades importantes en el educando, como son la toma de decisiones argumentadas, el autocontrol, la autovaloración del proceso y resultado, elemento esencial en el desarrollo de la autorreflexión, en la medida que el educando acepte o rechace de forma consciente sus logros y dificultades y que sea capaz de reflexionar sobre su propia actividad.

Por el carácter social de la educación, la formación para la participación de los ciudadanos adquiere un papel relevante. En su sentido político la participación resulta un fin en sí como vía del fortalecimiento de las democracias y de los sistemas educativos; la ampliación de las formas de participación se considera fundamental para el desarrollo de la educación y la convivencia pioneril. Desde el punto de vista ético se enfatiza en el papel activo de los ciudadanos, las ideas de protagonismo y autonomía se asocian fuertemente a la participación, así como a la reivindicación de los derechos de las personas a incidir en

aquellos asuntos íntimamente vinculados a sus intereses y condiciones de vida.

A modo de conclusiones

El sistema de actividades de la OPJM no siempre satisface las necesidades e intereses de los pioneros, así como no existe un adecuado equilibrio entre las actividades que prefieren los pioneros y las actividades que planifica la estructura adulta de la OPJM, que en muchas ocasiones tiene un carácter normativo y centralizado. Por otra parte, no están conscientemente en función de lograr el fin y objetivos de la OPJM.

La Organización carece de un sistema de trabajo diferenciado para cada nivel de dirección y de una estrategia que concrete lo que debe hacer cada estructura para alcanzar el fin y los objetivos; el verticalismo en la dirección del trabajo de la OPJM limita los espacios para dar participación a los pioneros.

La estructura adulta de la OPJM está condicionada por el carácter normativo y centralizado de la dirección y no tiene la preparación requerida para la conducción del trabajo grupal que se sustenta en la comunicación, lo que repercute en los pioneros, así como en la preparación para la dirección de procesos grupales y participativos.

El sistema de trabajo de la OPJM tiene una dependencia directa de la relación que exista entre la organización y el MINED, existiendo falta de unidad de acción entre ambos, en especial nivel de escuela. Con las transformaciones ocurridas en la escuela se deben crear espacios para la realización de numerosas actividades de la organización. Estas nuevas condiciones propician mayores espacios a los pioneros para participar.

Referencias

- Asociación de Pedagogos de Cuba. 2013. Informe de la experiencia realizada por la APC sobre el funcionamiento de los Consejos Escolares. Documento de Trabajo. (La Habana; APC)
- Baxter, E. (1992) *Estudio de profundización acerca de la organización de la vida de la escuela*. Informe de Investigación. ICCP (La Habana; Pueblo y Educación)
- Castilla, C. (2010). *Socialización para la participación social en instituciones de educación superior*. (Tesis de Maestría) CLACSO-FLACSO. (La Habana)
- Castillo, S. (2005). *Estudio del modo de vida familiar y del vínculo hogar-escuela en el consejo de Belén*. (Tesis de Maestría) Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), La Habana.
- Castillo, S. 2018. *Las potencialidades transformadoras de la concepción pedagógica estratégica "los chicos del barrio", en la atención educativa a menores en situación de desventaja social*. (Tesis de Doctorado). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), La Habana.
- Castro, P. 2014. *El maestro y la familia del niño con dificultades*. La Habana: ICCP- SavetheChildren.
- Estévez, K. 2015 "El funcionamiento de la OPJM en la actualización educativa cubana. En *Revista Estudio No 16(La Habana: Centro de Estudios sobre la Juventud) pp. 14-26, julio-diciembre*.
- Estévez, K. 2017 *Relación Maestros – guías de pioneros: Experiencia de trabajo con niños y adolescentes*. Informe final de resultados de investigación. (La Habana: CESJ)
- Estévez, K. 2018 *Autodirección pioneril. Una experiencia de investigación/intervención con adolescentes de secundaria básica*. (La Habana: UNICEF; CESJ)
- García, L. et al. 2015 *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, L. 2016. *La escuela primaria cubana ante el cambio educativo. El maestro en el punto de mira*. (Tesis de

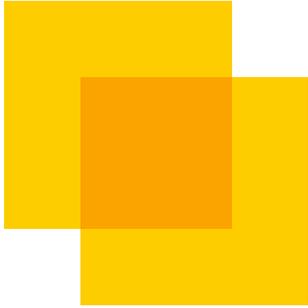
- Maestría) Universidad de La Habana, Facultad de Filosofía e Historia.
- Hernández, D. 2007. *Transmisión-adquisición y orientación del pensamiento: una visión sociológica de la interacción en el aula*. (Trabajo de Diploma) Universidad de La Habana, Facultad de Filosofía e Historia.
- Hernández, H. & Campos-Delgado, A. (2015). *Actores, redes y desafíos. Juventudes e infancias en América Latina*. Colegio Frontera Norte y CLACSO.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas 2016 Caracterización y diagnóstico del trabajo desarrollado en los diferentes niveles para fortalecer la educación y formación de valores, Informe de Investigación. (La Habana: Pueblo y Educación)
- Martín, M. 2008. *Concepción teórico-metodológica de la OPJM y su contribución a la educación para la participación pioneril*. (Tesis de doctorado). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), La Habana.
- Ministerio de Educación de Cuba 2016 Seminario nacional de preparación del curso escolar 2016-2017. (La Habana: Pueblo y Educación)
- Ministerio de Educación de Cuba 2018 Seminario nacional de preparación del curso escolar 2018-2019. (La Habana: Pueblo y Educación)
- Organización de Pioneros "José Martí" 2017 Lineamientos de trabajo de la OPJM para el curso escolar 2016-2017. Documento de trabajo No 1. (La Habana)
- Rivero, Y. 2013. *El complejo ejercicio de participación educativa. Acercamiento desde la realidad cubana*. (Tesis de doctorado). Universidad de La Habana.
- Rivero, Y. 2014. *Cuba: procesos participativos en la institución escolar*. (Tesis de Maestría). FLACSO, Buenos Aires.
- Rivero, Y. 2017 "Participación docente: acercamiento desde la investigación". En Linares C., Moras, P. & Rivero, Y. (Comp.). (2017). *La participación diálogo y debate en el contexto cubano*, (La Habana: ICIC; UNICEF).
- Rojas, B. 2016. *Relación Escuela-Familia. Propuesta metodológica a partir de un estudio de caso*. (Tesis de

Doctorado). Universidad de La Habana, Facultad de Filosofía e Historia.

Urguiola, M. 2007 Resultado Integral del escolar Estudio de algunas variables que influyen en el mismo. (Trabajo de Diploma). Universidad de la Habana, Facultad de Psicología.



JUVENTUDES,
CONFLICTOS
Y PAZ



Capacidades creadoras de los jóvenes para hacer las paces territoriales¹

Mario Hernán López Becerra²

- ¹ Este capítulo hace parte del trabajo de investigación postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. En el texto se examinan procesos y hallazgos enmarcados en el proyecto Capacidades socio-culturales para la construcción de paz en tres subregiones del departamento de Caldas–Colombia-. Para el caso del municipio de Pensilvania–Caldas-, el proyecto ha contado con la participación de profesores, estudiantes de las universidades Nacional, de Caldas y el CINOC, el grupo de Investigación La Divisa y jóvenes estudiantes de secundaria.
- ² Doctor en Paz, Conflictos y Democracia. Magister en Gestión Ambiental. Profesor de la Universidad de Caldas–Manizales, Colombia-. Correo electrónico: mario.lopez_b@ucaldas.edu.co.



En presencia de aquel hombre algunos años mayor que yo, según me pareció, tuve conciencia de lo que había dejado detrás de mí –conciencia de mi juventud.

LA LÍNEA DE SOMBRA, JOSEPH CONRAD

Introducción

Desde finales del siglo XIX, el departamento de Caldas –Colombia- ha sido una región ligada al cultivo del café: la economía, el paisaje, las formas de organización social y las instituciones han estado intrínsecamente vinculadas al cultivo y la comercialización del grano. Buena parte de la historia social, económica, ambiental y política de la región ha estado inscrita en la producción cafetera; puede afirmarse que alrededor de la caficultura se han configurado tanto las políticas y los logros en materia de desarrollo social y económico, como los conflictos y las violencias más recientes.

Después de casi un siglo de prosperidad económica, pero también de violencias y resistencias, la crisis cafetera llegó de la mano del Consenso de Washington -expedido en el año 1989-, en especial con las transformaciones introducidas con los procesos de privatización, desregulación y descentralización, en el marco de la puesta en marcha del neoliberalismo. Las nuevas reglas del juego del mercado mundial y el cambio en el papel del Estado modificaron radicalmente las condiciones sociales, económicas y ambientales del conjunto de la región. En este escenario de crisis multidimensional se intensificaron las disputas armadas por parte de los grupos guerrilleros, los paramilitares y las fuerzas armadas estatales.

En algunos testimonios de pobladores del oriente del departamento de Caldas se afirma que hasta el año 2010 es posible rastrear la presencia y el control territorial armado de grupos ilegales (en tiempos recientes se

han encontrado mensajes alusivos a la presencia de grupos ilegales en el municipio de Samaná). Como parte del repertorio de violaciones a los Derechos Humanos y de los impactos negativos de la confrontación armada, los pobladores señalan masacres, desplazamientos forzados, desapariciones, despojos de tierras y múltiples dispositivos de regulación y control de la subjetividad y la vida cotidiana. En los últimos años la derrota militar de las guerrillas en el departamento, la desmovilización de los grupos paramilitares y la puesta en marcha de un proceso de negociación y acuerdos para alcanzar una salida negociada al conflicto armado interno en Colombia, han creado un nuevo panorama social, ambiental y político, así como otras expectativas en materia de desarrollo, algunas de ellas cuestionadas por un sector de los pobladores tales como la minería y la producción hidro-energética.

Como apoyo al proceso de construcción de paz en el departamento de Caldas, investigadores de dos universidades (Nacional, sede Manizales y de Caldas) diseñamos, formulamos y pusimos en marcha un proyecto de investigación basado en la realización de laboratorios de co-creación para la paz³. Como eje de la estrategia metodológica, los laboratorios han permitido obtener información de fuentes primarias sobre conflictos y violencias en los territorios, así como identificar y visibilizar las acciones de los constructores de paz en los municipios. El proyecto busca diseñar e institucionalizar lineamientos de políticas públicas para la paz territorial a partir de la acción e incidencia de los jóvenes, con apoyo en productos audiovisuales de creación colectiva.

3 El autor de este capítulo hace parte de la coordinación académica de la investigación. En el proceso investigativo ha tenido a cargo la dirección de las acciones que se realizan en el municipio de Pensilvania, localizado en la subregión oriental del departamento de Caldas.

En términos epistemológicos, la investigación toma distancia de la tradición violentológica y de los estudios centrados exclusivamente en la descripción y comprensión de las causas, dinámicas e impactos de las violencias (Rettberg, 2012), y en su lugar apela al reconocimiento de la capacidad creadora de los jóvenes aun en medio de violencias directas, estructurales y culturales. En esa perspectiva, la paz territorial se reconoce como paz imperfecta que adquiere diferentes formas y modalidades y que puede hacerse presente en cualquier tiempo y lugar (Muñoz, 2004).

Los lectores de este capítulo encontrarán tres cuestiones centrales. Una revisión de las dinámicas de conflictos y violencias en el contexto de la crisis cafetera en el departamento de Caldas -Colombia (elaborada con base en fuentes primarias y revisión documental); una reflexión acodada en la literatura alrededor de la relación entre tres categorías de trabajo: jóvenes, políticas públicas y paz; y, en tercer lugar, una consideración teórica y reflexiva sobre los contenidos y las realizaciones del proyecto *Capacidades socio-culturales para la construcción de paz en tres subregiones del departamento de Caldas*.

Conflictividad Cafetera Colombiana

Café: Prosperidad y crisis

Dice la leyenda que el café llegó a la Nueva Granada⁴ hacia 1720 proveniente de Etiopía. Antes de su arribo al oriente del actual territorio colombiano pasó por Guyana, entró por el río Orinoco y navegó por sus afluentes de la mano de sacerdotes jesuitas. En el libro de Romero

4 La Nueva Granada corresponde al nombre que recibió el país en los tiempos coloniales y una parte del período republicano.

(2009), se afirma que las primeras siembras las realizó el misionero jesuita José Gumilla en la desembocadura del río Meta, límites entre los actuales territorios de Colombia y Venezuela.

Según la Federación Nacional de Cafeteros (la institución no estatal más importante de la historia Colombiana, creada en 1927) los primeros cultivos del grano se hicieron en la región oriental por iniciativa de Francisco Romero: “Un sacerdote que imponía durante la confesión a los feligreses de la población de Salazar de las Palmas la penitencia de sembrar café” (Federación Nacional de Cafeteros, 2010). El paso de planta de jardín a producto de exportación inició en la región de Cúcuta entre los años 1850 y 1870; buena parte de los historiadores del café coinciden en afirmar que la inserción de la economía nacional en los mercados internacionales está íntimamente asociada a la expansión de la producción del grano. En cuanto a la Zona Central Andina Colombiana, la biografía señala que la producción en la subregión inició en 1860 y se consolidó como base de la economía de la región en los inicios del siglo XX.

La prosperidad del eje cafetero en las primeras décadas del siglo XX se puede rastrear en la realización de grandes obras de infraestructura vial, así como en diversos desarrollos en materia social y económica financiados, en buena parte, con los recursos invertidos por la Federación Nacional de Cafeteros; estas acciones institucionales hicieron que las familias ubicadas en las zonas productoras tuvieran mejores indicadores en materia de bienestar económico y social en comparación con las del resto del país.

En suma, desde la creación del departamento de Caldas en los inicios del siglo XX, la caficultura se constituyó en un poderoso resguardo económico y social determinante en la formación histórica y cultural del territorio;

el papel de la Federación Nacional de Cafeteros, como institución orientadora y ejecutora de políticas de desarrollo, fue central en la gestión social y económica en una región en la cual el cultivo del grano se ha sustentado en pequeñas y medianas unidades productivas.

Una interpretación crítica de los impactos de la *sociedad cafetera* se encuentra consignada en la publicación de Planeta Paz-Oxfam (2017). De forma general, en el documento se plantean dos críticas centrales a la leyenda de la civilización cafetera:

1. Las élites locales han construido una leyenda rosa del café: en el fondo la economía cafetera es también una historia de despojos a mano de los hacendatarios. La colonización del territorio tampoco es una historia pacífica, el ordenamiento del territorio se consolidó a sangre y fuego. Alrededor de la caficultura se configuró un tipo de organización social que se impuso sobre los saberes populares y las territorialidades ancestrales.
2. La economía regional ha sido soportada en un conjunto de impactos ambientales derivados de los procesos productivos ligados al monocultivo. Por lo tanto, advierten los autores de la Agenda, "para las organizaciones regionales, reivindicar la existencia y vitalidad de unos saberes ancestrales y populares, así como de una formas comunitarias de organización del territorio, es un acto político de resistencia (...)" (p.163).

Como se planteó en la introducción de este capítulo, durante más de un siglo el café se constituyó en la base de la economía colombiana. El imaginario instituido de un territorio social, cultural y económicamente privilegiado y al margen del conflicto armado, se transformó

radicalmente en los inicios de los años noventa con la puesta en marcha de las políticas del Consenso de Washington y el despliegue del neoliberalismo; los programas librecambistas puestos en marcha en toda América Latina modificaron las reglas de juego del mercado cafetero al eliminar los precios internacionales pactados entre productores y consumidores.

Con la caída del acuerdo mundial de cuotas, en 1989, se sustituyó el mercado regulado por un mercado abierto, se cambiaron las reglas internas y se desató una crisis multidimensional en la región cafetera. En esencia, el cambio en el modelo económico y social derivó en una crisis estructural de la economía con implicaciones inéditas sobre las condiciones y la calidad de vida de los habitantes. La liberalización de los mercados -como parte del paquete de medidas adoptadas en el Consenso de Washington-, transformó las condiciones sociales y económicas, así como la efectividad de las políticas institucionales en la zona más próspera de colombiana.

En el año 2004, el Informe del Programa de Desarrollo Humano (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]) para el eje cafetero expuso los alcances de la crisis e insinuó su carácter multicausal, de la siguiente forma:

De todos modos es conocido que una serie de crisis –incluida la cafetera- obligaron a esta región a tener que pensar nuevas soluciones tanto frente a problemas comunes como el desempleo, la baja producción y la inequidad en el acceso a servicios, así como ante el narcotráfico y el conflicto armado (p. 7).

Siguiendo el estudio del PNUD (2004), se infiere que como consecuencia del cambio en las políticas económicas internacionales y la incapacidad de las instituciones para enfrentar los retos, la región se vio abocada a

una crisis multicausal y multidimensional con enormes impactos negativos sobre el Desarrollo Humano. Hacia finales de los años noventa la región experimentó un período perdido en materia social, ambiental y económica enmarcado en una disputa a sangre y fuego por el control del territorio por parte de las guerrillas, los paramilitares y las fuerzas armadas estatales; la confrontación produjo grandes afectaciones humanitarias, rupturas del tejido social, ordenamientos territoriales impuestos, así como imaginarios de guerra particularmente entre los jóvenes.

En una cronología de las acciones del conflicto armado y sus impactos en la región del oriente caldense, realizada con habitantes del municipio de Pensilvania –Caldas-, se advierte que entre los años 1989-1995 se presentaron desplazamientos forzados, amenazas, hostigamientos y asesinatos por parte de la guerrilla. Entre los años 1996-2000 se reportan desplazamientos forzados, asesinatos, secuestros, afectaciones a la infraestructura de las viviendas y pérdidas económicas. Un acontecimiento central en la confrontación armada de este período fue la toma del Corregimiento de Arboleda por parte de 300 guerrilleros de las FARC (Ballesteros, 2016); el hecho ocurrió el 29 de julio del año 2000 con un saldo trágico de 13 policías y cuatro civiles muertos. En los años 2001-2005, los habitantes de la región narran el despliegue del paramilitarismo desde la zona del Magdalena Caldense hasta el municipio de Marquetalia; en el mismo período los actores armados realizaron tomas en los corregimientos de Bolivia, San Daniel y la cabecera municipal; para la época aparecen cultivos de uso ilícito en Pueblo Nuevo y San Daniel.

Hasta el año 2010, los pobladores advierten sobre hostigamientos, amenazas, secuestros y violaciones. Hacia delante la derrota militar de la guerrilla y la

desmovilización paramilitar en el marco de la Ley de Justicia y Paz, transformaría las dinámicas de violencias y conflictos.

Más de diez años después de publicado el documento del PNUD (2004), la subregión tiene otras manifestaciones y características; si bien ha cesado el conflicto armado como resultado de la política de seguridad democrática puesta en marcha desde el año 2002 -con impactos humanitarios como se desprende del número de víctimas en Caldas-, en los últimos años se han agregado nuevos factores de origen local e internacional que han afectado la economía del grano, entre ellos la presencia de otros países productores, la manipulación de los mercados y los altos costos de los insumos.

Como reacción social y política a la incapacidad de las élites locales para transformar positivamente la conflictividad, se han generado procesos de movilización social en los cuales se demanda la adopción de medidas que hagan viable y sostenible la economía cafetera con base en la acción del Estado. Al mismo tiempo, desde las instituciones se ponen en marcha distintas iniciativas para diversificar la base productiva de la región buscando superar las viejas y nuevas desigualdades.

En el mismo escenario de los conflictos sociales, económicos y ambientales generados por la crisis cafetera, la ineficacia estatal y los intereses por los recursos naturales del territorio, jóvenes del municipio de Pensilvania –Caldas– construyen y despliegan capacidades políticas para la construcción de paces.

Los jóvenes en las políticas públicas para las paces

La línea de sombra: un joven capitán en los mares del sur

La línea de sombra suele ser definida como una novela breve escrita en plena madurez del autor; sin duda es una de las obras más inquietantes del escritor inglés de origen polaco Joseph Conrad (1857-1924) cuyas narraciones de tono autobiográfico hacen parte de la mejor literatura universal. Se trata de una novela de navegantes en peligro y de experiencias vitales en el límite escrita a la manera de una historia rica en símbolos, ambientes y representaciones abiertas o insinuadas sobre los rituales de paso. Leída como metáfora, la obra permite escudriñar en múltiples asociaciones entre la juventud y sus potencialidades para la construcción de paces imperfectas en tiempos de transición.

Un tormentoso viaje en barco por los mares del sur a finales del siglo XIX es punto de partida de un relato que tiene como personaje central a un joven marinero devenido en capitán. La interpretación convencional del título de la obra lo asocia con la línea delgada que marca el paso de la juventud a la edad adulta⁵, a la manera de una transición que simboliza la vitalidad de la juventud desplegada en momentos críticos y la sombra que cubre la pesadez de los adultos atrapados en sus propias biografías.

En el centro de la novela está la historia de un joven comandante de barco, obligado por las circunstancias a tomar decisiones para enfrentar las adversidades: al

5 Vale la pena señalar que la misma expresión es utilizada en otras novelas de Conrad con distintos significados, por ejemplo, en *El Corazón de las Tinieblas* está asociada a las relaciones misteriosas e insondables entre el bien y el mal.

iniciar un recorrido por los mares del sur la peste diezma la tripulación, el segundo de abordaje tiene episodios febriles con alucinaciones que auguran catástrofes, la quinina se agota, los vientos esperados tardan en llegar, el barco inmóvil en altamar es el prelude de una nave a la deriva.

En la reseña de la novela que se encuentra en la versión publicada por Alianza Editorial, un párrafo sintetiza el alcance de las transformaciones obligadas por las situaciones vividas en los límites:

Ese capitán es para Conrad la imagen de esa transformación que a todos nos llega en la vida. Es el tránsito de la irresponsabilidad, la inexperiencia y las ilusiones a la exigencia, el compromiso y los desengaños. Ese barco inmobilizado en medio del mar, con su carga de enfermedad, es la metáfora de la vida. *La línea de sombra* es un engañoso relato marineramente: Conrad nos muestra su propia experiencia en el mar para decirnos que antes que él, y después, y siempre, los seres se encontrarán jóvenes y solos, anclados con un lastre, ante una situación que tendrán que sacar adelante para convertirse en adultos (Alvarado, s.f).

Como metáfora del texto social, el barco inmóvil, las pestes que no cesan, los muertos tirados por la borda simbolizan la versión de una sociedad como la colombiana detenida en el tiempo por las múltiples violencias: más de ocho millones de víctimas ha dejado la confrontación armada por el poder y el dominio territorial. En términos políticos podría hacerse una asociación del barco detenido en su travesía con las fuerzas de apariencia monolítica y hegemónica que inhiben, regulan o constriñen la transformación política y la creación de una sociedad más justa. Como figura retórica, *línea de sombra* simboliza la capacidad humana, especialmente en la juventud, para enfrentar las adversidades.

Críticos y lectores encuentran en las frases del capitán expresiones de un joven que no quiere quedarse al margen de los acontecimientos y convoca a la acción: "Todos ustedes, los que se hallan en tierra, me hacen el efecto de una partida de jóvenes calaveras, que no han tenido nunca la menor preocupación por el mundo" (p.166).

Juventud, cambio social y construcción de paces

En el ensayo titulado *Movimientos Juveniles: epistemologías, métodos y desafíos políticos*, el antropólogo Aguilera (2011) sostiene que en las sociedades de todos los tiempos los jóvenes suelen ser pensados como el centro de procesos de cambio lo cual, a su vez, genera adhesiones intergeneracionales y movilizaciones colectivas. En el terreno de la transformación social, la juventud se asocia con la configuración de sujetos potenciadores de órdenes locales con base en acciones que amplían y transforman las fronteras establecidas. Parafraseando a Aguilera (2011), en la construcción de realidades alternativas los jóvenes se asumen como sujetos capaces de crear, por sí mismos, experiencias de resistencia ante los poderes instituidos.

En la transición social y política actual en Colombia han surgido y se han revelado procesos sociales y culturales impulsados por jóvenes cuyo propósito es la construcción de capacidades para la paz en los territorios. Se trata de diversas formas de organización social y expresiones estéticas realizadas en ambientes locales, cuyo punto de partida ha sido la convivencia y el despliegue de la solidaridad; ellas pueden ser definidas como subjetivaciones políticas, al mismo tiempo eficaces, silenciosas e imperfectas, que en sus procesos arrojan experiencias vitales

para la formulación de políticas públicas con base en las realidades y expectativas locales (López, 2013).

En esa línea, algunas experiencias de trabajo entre actores sociales, comunidades, jóvenes creadores e investigadores académicos cuestionan los enfoques que limitan las políticas públicas a la acción del Estado y permiten resignificar los espacios de incidencia de los jóvenes en el ámbito local-territorial.

En el trabajo *Juventudes y políticas en la Argentina y América Latina*, Vommaro (2015), reflexiona sobre los procesos de politización juveniles. Un punto de partida central de la investigación consiste en considerar que la dimensión generacional y la construcción de relaciones intergeneracionales significativas contribuyen tanto a comprender las conflictividades y los procesos de movilización en América Latina como a ampliar los derechos, enmarcados en disputas profundas con los poderes imperantes en los terrenos materiales y simbólicos.

Pensando de nuevo en el caso colombiano, las movilizaciones -más allá de la urgencia de parar la guerra en los territorios- también se orientan a generar transformaciones sociales y políticas empleando medios pacíficos, recurriendo a nuevos dispositivos para la acción colectiva y ampliando las posibilidades de la paz territorial⁶.

En términos convencionales la paz suele ser pensada como un estadio alcanzable con la finalización de las violencias y la superación de los conflictos armados, esta idea cuasi-religiosa y perfecta de la paz se emparenta con utopías modernas. Desde otras visiones contemporáneas,

6 La noción de paz territorial está siendo profusamente debatida en Colombia. En términos generales, el Alto Comisionado para la Paz plantea que se trata de asumir un enfoque diferenciado de acuerdo con "la heterogeneidad espacial y temporal de la guerra, de sus afectaciones y de sus impactos" (González, F.; Guzmán T. y Barrera V. Editores, 2015).

la paz (o las paces) es asumida como una realidad humana y social para ser vivida en cualquier tiempo y lugar. En el lugar que ocupa la idealización de la paz como un lugar mitológico o una promesa política inalcanzable, esta segunda forma de pensarla propone reconocer el carácter imperfecto de toda acción humana.

La paz imperfecta (Muñoz, 2004) como categoría analítica y ruta para el agenciamiento social, invita a co-construir experiencias de resistencia y a la generación de alternativas ante las adversidades y sus agentes. La paz imperfecta propone la formación de ciudadanos críticos y de artistas para cultivar sensibilidades, actuaciones amorosas para derrotar la desesperanza, solidaridades activas en medio de violencias directas y acciones colectivas ante las desigualdades, así como instituciones eficaces para garantizar los derechos y cultivar las diversidades.

Siguiendo de nuevo a Vommaro (2015), el repertorio actual de las expresiones políticas de las juventudes en América Latina, pensadas en clave pacifista, dan cuenta de múltiples experiencias en las formas de producción política a partir de las cuales se derivan lecciones centrales para la movilización social en la construcción de paz territorial en Colombia:

1. A diferencia de las ideologías legitimadoras de violencias directas que han imperado en Colombia, las expresiones políticas de los jóvenes en América Latina plantean una lección básica para la construcción de paces: al tiempo que es imperativo avanzar en la reconciliación y en la creación de paz estable y duradera, las juventudes inscritas en procesos de cambio pueden apelar a la historia reciente de países cercanos para reconocer modalidades de resistencia pacífica.

2. En el campo de las políticas públicas, en algunos países las juventudes plantean la generación de vínculos con el Estado basados en interlocución directa evitando las mediaciones tradicionales y convencionales. De esta manera, las políticas públicas, asumidas como construcción colectiva, se constituyen en estrategias para la creación de nuevas reglas del juego ante los poderes generadores de violencias enquistados en los territorios. Como se presentará más adelante, en el caso del proyecto *Capacidades socio-culturales para la construcción de paz en tres subregiones del departamento de Caldas*, los jóvenes del municipio de Pensilvania (Caldas), articulados en procesos educativos de distintos niveles, trabajan con el apoyo de investigadores en la comprensión de las dinámicas de conflictos y violencias en el territorio, en la identificación de personas e instituciones que han agenciado la construcción de paz en medio de los conflictos y violencias pasadas y recientes, y en la formulación de lineamientos de políticas públicas.
3. En los procesos de organización y movilización, una lección central de las expresiones políticas de las juventudes radica en reconocer que la creación de vínculos y articulaciones sociales “son tan importantes como el logro de objetivos inmediatos” (Vommaro, 2015; 76); en consecuencia, las políticas y programas para la paz territorial están convocadas al fortalecimiento de las organizaciones sociales y la producción y expansión de lo común.
4. Como base para la generación de las transformaciones políticas en los territorios, las

movilizaciones juveniles en América Latina arrojan una lección básica: “convocar al Estado al terreno del movimiento más que adaptar la organización a las modalidades de negociación impuestas por las instituciones existentes” (Vommaro, 2015:76). Pensada de esta manera, la incidencia pública de los jóvenes, enmarcada en una versión no institucionalizada de la gobernanza, puede conducir a la creación de bienes públicos simbólicos y materiales, como ha ocurrido con el proyecto que se presentará más adelante.

5. Algunas formas de expresión política de las organizaciones juveniles concitan al ejercicio de la política del cuerpo: el reconocimiento del cuerpo como un dispositivo político que configura un tipo de actuación acompañada de una acción performativa que no se delega. En este punto vale la pena estudiar las experiencias de movilización protagonizadas por las organizaciones estudiantiles de Chile, reseñadas en el trabajo de Vommaro (2015).
6. Quizá uno de los hallazgos más sugerentes en la investigación citada hace referencia al papel político asociado al uso de las redes sociales y las tensiones desatadas por su control y potencial contra-hegemónico; las redes son canales de comunicación que producen interacciones de enjambre en las cuales se amplían e intensifican los vínculos colectivos o se exacerban los conflictos, como está ocurriendo en el proceso de transición en Colombia.

Co-creación, juventud y paz en el departamento de caldas

En el ensayo titulado *Balas y Tinto*, la investigadora Rettberg (2012) advierte que la crisis en la región cafetera ha tenido un origen multicausal: el cambio en las reglas del juego del mercado del grano provocó el debilitamiento de las instituciones que por casi un siglo habían sustentado el desarrollo social y económico, lo cual en buena medida explica el empobrecimiento y la precarización actual de las familias campesinas: “La pobreza y el debilitamiento de la Federación [Nacional de Cafeteros] dejaron un vacío institucional que abrió ventanas de oportunidad para la penetración de las estratégicas tierras cafeteras por parte de grupos armados ilegales” (p. 86).

Como se ha dicho, desde mediados de la década de los años noventa el conflicto armado adquirió una dinámica de violencias directas, estructurales y simbólicas en el departamento de Caldas; en el escenario de la crisis estructural del café paramilitares, guerrilleros y fuerzas armadas del estado desataron una confrontación militar en la disputa territorial que algunos pobladores estiman se prolongó hasta el año 2010.

La salida institucional ofrecida por el gobierno al paramilitarismo en el marco de la Ley 975 de 2005 -conocida como Ley de Justicia y Paz- y el posterior diálogo y acuerdo político para terminar la confrontación entre las fuerzas armadas el Estado y un sector de la insurgencia, generó la posibilidad de diseñar, formular y poner en marcha políticas públicas para la paz con enfoque territorial. En los tiempos que corren, la implementación de los acuerdos para la paz, firmados en noviembre 2016, son el centro de las tensiones políticas, económicas y sociales que marcarán la ruta de la sociedad colombiana en la próxima década.

Los trabajos de investigación y el agenciamiento de nuevas realidades, con enfoques colaborativos sustentados en diálogos entre jóvenes, académicos y actores institucionales con enfoque territorial, hacen parte de las estrategias que se han puesto en marcha para el cultivo de paces en el territorio. En esencia se trata de co-construir y reflexionar experiencias sociales producidas entre jóvenes, organizaciones sociales de distinto tipo y académicos qué, en procesos de diálogos colectivos, buscan generar y apropiar estrategias y prácticas para transformar positivamente los conflictos. De las experiencias es posible derivar múltiples lecciones para el diseño y la formulación de políticas públicas para las paces en los territorios.

Algunas de las acciones que actualmente se realizan en regiones afectadas directamente por el conflicto armado reciente en el departamento de Caldas, se están orientando a la comprensión de los procesos socio-culturales de los jóvenes y a los agenciamientos de capacidades políticas con base en trabajos colaborativos, en cuyo centro están las expresiones juveniles como generadoras de procesos de cambio y transformación en escenarios locales.

Uno de los proyectos titulado *Capacidades socio-culturales para la construcción de paz en tres subregiones del departamento de Caldas*, se está desarrollando desde el año 2016 en cuatro municipios cafeteros afectados por la confrontación armada y cuenta con la participación, además de las comunidades locales, de estudiantes de pregrado y maestría en ciencias humanas y sociales; el proyecto se realiza con la orientación de profesores de las universidades de Caldas y Nacional (sede Manizales).

Presentados de manera sintética, los objetivos del proyecto están dirigidos a estudiar e intervenir experiencias sociales y artísticas que redimensionan pacíficamente los conflictos como base para el diseño y la formulación de

políticas públicas para el cultivo de las paces en los territorios desde la perspectiva que ofrece la paz imperfecta. Se pretende también diseñar y desarrollar una metodología para la realización de laboratorios artísticos en el departamento de Caldas con base en procesos de co-creación. Al final del proceso se plantearán lineamientos de políticas públicas para la construcción de paces.

La concepción metodológica de la investigación se inscribe dentro del construccionismo social pensado como teoría y ruta metodológica para el agenciamiento; el diseño metodológico también se ha articulado con la Matriz Unitaria y Comprensiva desarrollada por investigadores de la Universidad de Granada –España-. En las investigaciones para la paz, la matriz permite sistematizar experiencias, caracterizar las conflictividades de los territorios, identificar las características y acciones de las mediaciones y definir estrategias de empoderamiento pacifista.

En términos generales, se trata de un enfoque cualitativo y vivencial centrado en la interacción de los participantes. Los laboratorios de co-creación son una estrategia metodológica que facilita el relacionamiento entre representantes de organizaciones sociales, artísticas y académicas; los encuentros, diálogos e interacciones a partir de procesos creativos son el centro para la formulación de políticas públicas entendidas como dispositivos de mediación social, con lo cual se supera la definición convencional de las políticas públicas como acción unilateral del Estado.

Esta forma de producción de conocimiento –definida como laboratorios de co-creación- permite la participación de personas en un proceso de investigación o en un proceso creativo para aportar su experiencia, conocimiento y puntos de vista para la transformación de sus

realidades empleando medios pacíficos en sus procesos y acciones⁷.

En uno de los laboratorios de co-creación realizados en el municipio de Pensilvania, los jóvenes participantes plantearon lo siguiente:

Los valores asociados a la paz -cuya construcción se ubica en el espacio de las familias, la escuela y lo comunitario- están especialmente centrados en el respeto, la responsabilidad colectiva, la convivencia, la amistad y la colaboración. Para el efecto se proponen estrategias y acciones como el impulso de los diálogos ciudadanos, la realización de programas educativos para la paz, privilegiar la acción de y con los jóvenes, la generación y puesta en marcha de políticas de desarrollo rural, la construcción de bienes comunes y el fortalecimiento de la vida vecinal.

Vale la pena advertir que las propuestas de los jóvenes y otros participantes en los laboratorios ya no están dirigidas a superar el conflicto armado o a la transformación de condiciones generalizadas de violencias directas; las paces, en los tiempos que corren, están asociadas a la generación de condiciones de bienestar individual y colectivo (los jóvenes demandan políticas de gobierno y de Estado para mejorar la calidad de la educación y la creación de oportunidades de trabajo) a la activación de la vida comunitaria y a las transformaciones positivas en las relaciones intrafamiliares. Como conceptos similares a la paz, los participantes identifican la convivencia, la solidaridad, la responsabilidad colectiva y el respeto por las ideas de los otros.

7 El proyecto fue presentado en el marco de la convocatoria conjunta para el fomento de la investigación en ciencias sociales, artes y humanidades. Universidades Nacional y de Caldas en el año 2016.

Consideración final

En la novela de Joseph Conrad, al final de su viaje, el joven capitán del barco conversa sobre la experiencia vivida con un comandante ya retirado; Giles (nombre del capitán veterano) advierte lo siguiente: “Es preciso que un hombre luche contra la mala suerte, contra sus errores, su conciencia y otras zarandajas por el estilo” (p.166). El diálogo de ambos capitanes comporta una lección básica sobre los significados de la experiencia colectiva: la vida en sociedad también es un entramado conflictivo de encuentros intergeneracionales que deben ser regulados y transformados de manera pacífica.

Varias generaciones de colombianos han hecho parte o han presenciado a distancia el conflicto armado interno. Las estadísticas de la muerte indican que la confrontación arrojó más de ocho millones de víctimas, siete millones de desplazados y alrededor de trescientos mil asesinados por los señores de la guerra. Con la puesta en marcha de los acuerdos de paz se ha generado una esperanza colectiva (no exenta de tensiones sociales y políticas) para superar la confrontación armada y transitar hacia una paz estable y duradera. El proceso de transición plantea al menos cuatro desafíos: erradicar la violencia directa como medio para tramitar los conflictos sociales y políticos, construir una sociedad más justa e igualitaria, interiorizar la regulación pacífica de los conflictos en las prácticas cotidianas y darles paso a las juventudes en la creación de las reglas del juego en los territorios.

Dadas las prácticas de intimidación y el control *de facto* en los territorios instalado durante décadas por parte de los actores armados -cuyas implicaciones han sido, entre otras, la destrucción de los tejidos sociales, el sometimiento social y político y el temor a ser joven

instrumento al servicio de la guerra- el proceso de transición política y la construcción de paces implica poner en marcha dispositivos para revivir las voces y las acciones colectivas que contribuyan a generar capacidades políticas en los jóvenes y a innovar en los repertorios para la contestación social casi siempre perseguidos durante el conflicto armado interno; en esa búsqueda, los laboratorios de co-creación para las paces territoriales pueden ayudar a empujar un barco que ha sido detenido en medio del mar por los vientos sin norte de las guerras.

Referencias

- Aguilera, O. (2011). *Movimientos Juveniles: epistemologías, métodos y desafíos políticos. Nuevas expresiones políticas: nociones y acción colectiva de los jóvenes en Colombia*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Alvarado, J. (s,f) La línea de sombra. Joseph Conrad. Recuperado de: <http://www.cicutadry.es/la-linea-de-sombra-joseph-conrad/>
- Ballesteros, A. (2016). *Arboleda, Caldas. Horror y esperanza*. Manizales: AD Impresos Publicidad.
- Conrad, J. (1980). La línea de sombra. Colección de literatura universal. Club Bruguera.
- Federación Nacional de Cafeteros. (2010). Una bonita historia. Recuperado de: http://www.cafedecolombia.com/particulares/es/el_cafe_de_colombia/una_bonita_historia
- González, F., Guzmán T. & Barrera V. ed.(s). (2015). Estrategias para la construcción de paz territorial en Colombia. Elementos para la discusión. Bogota: CINEP, Programa para la paz.
- López, M. (2013). *Concepciones y enfoques de políticas públicas para transformar la Crisis Cafetera en el departamento de Caldas –Colombia– Como parte de una agenda para la paz positiva e imperfecta*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperado de:

- <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30791/21946541.pdf;jsessionid=8A6D047B99DBB7C525705254B59A392E?sequence=1>
- Muñoz, F. (2004). La paz. En B. Molina y F. Muñoz (Eds.). (2004), *Manual de paz y conflictos* (pp.23-41). Granada: Universidad de Granada.
- Planeta Paz-Oxfam (2017). Agenda común para la paz de los territorios. Bogotá.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2004). Eje cafetero. Un pacto por la región. Informe regional de Desarrollo Humano 2004. Colombia: PNUD.
- Rettberg, A. (2012). Balas y tinto: conflicto armado en la zona cafetera colombiana. En: Samper, M & Topik, S ed.(s). (2012), *Crisis y transformaciones del mundo del café. Dinámicas locales y estrategias nacionales en un período de adversidad e incertidumbre* (pp.85-114). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Romero, A. (Ed.) (2009). Biografía del Café. Bogotá: La otra editorial Ltda.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: CLACSO.



Movidas juveniles en un territorio colombiano en conflicto¹

Dolman Rubio Villa²

- 1 En este capítulo se presentan los resultados del proyecto de investigación titulado “Los jóvenes como actores de desarrollo rural en Colombia”, realizado en el marco del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad Católica de Sao Paulo, Universidad de Manizales, Cinde, Colef y Clacso. Este capítulo hace parte del trabajo de investigación postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Línea: Contextos, Prácticas Políticas Y Políticas Públicas. En el texto se examinan procesos y hallazgos enmarcados en el proyecto Capacidades Socio-Culturales Para la Construcción de Paz en Tres Subregiones del Departamento de Caldas –Colombia-. Para el caso del municipio de Samaná –Caldas-, el proyecto ha contado con la participación de profesores, y estudiantes de las Universidades Nacional, de Caldas y de los grupos Juveniles Pa’ Las Que Sea, y Promotores de Paz, como también la de los y las estudiantes del Colegio Instituto Educativa San Agustín, la Oficina de Juventud, el Centro Cultural, y la Biblioteca del municipio, además de la Fundación Para el Desarrollo de Samaná FUNDECOS.
- 2 Doctor en Educación, Magister en Filosofía y Ciencia Jurídica, Profesor del Departamento de Economía y Administración de la Facultad



Introducción

Sobre el conflicto armado existen numerosas definiciones, interpretaciones, propuestas conceptuales, epistemológicas y operativas, según el territorio en el que se desarrolle el conflicto. Sin embargo, en el ámbito del Derecho Internacional Humanitario esta definición básica ha permitido desarrollar un debate en organismos, instituciones y comités internacionales³: el conflicto armado consiste en “cualquier grado de enfrentamiento o antagonismo sin necesidad de manifestar violencia y en la que su finalidad última puede no ser la eliminación de la otra parte sin el sometimiento de su voluntad” (Guizandez, s. f., p. 435).

En un documento del Comité Internacional de la Cruz Roja, CICR (2008) titulado “¿Cuál es la definición de conflicto armado según el derecho internacional humanitario?” se distinguen dos tipos de conflicto armado: internacionales y no internacionales:

1. Existe un conflicto armado internacional cuando se recurre a la fuerza armada entre dos o más Estados.
2. Los conflictos armados no internacionales son enfrentamientos armados prolongados que ocurren entre fuerzas armadas gubernamentales y las fuerzas de uno o más grupos armados, o entre estos grupos, que surgen en el territorio

3 Por ejemplo, la Unidad de Alerta de la Escola de Cultura de Pao; el Proyecto COW (Correlates Of War Project de la Universidad de Michigan); El Stockholm International PeaceResearchInstitute (SIORI), en sus Yearbooks de 1989 y 1990; el Tribunal Penal Internacional para la antigua Yugoslavia; el Tribunal Penal Internacional de Ruanda; el Instituto Internacional de Derechos Humanos; el Comité Internacional de la Cruz Roja, entre otros. Estas tienen su propia definición, interpretación y formas operativas de intervención.

de un Estado. El enfrentamiento armado debe alcanzar un nivel mínimo de intensidad y las partes que participan en el conflicto deben poseer una organización mínima (p. 6).

En Colombia, el conflicto armado es de carácter no internacional, pues tiene grupos combatientes organizados con enfrentamientos cuya antigüedad remonta los 50 años y con una intensidad que se manifiesta en los hechos sangrientos que han conmovido a este país y al mundo. Sin embargo,

La violencia no cubre de manera homogénea ni con igual intensidad el territorio de Colombia. La confrontación armada es altamente diferenciada siguiendo la dinámica interna de las regiones, tanto en su poblamiento y formas de cohesión social como en su organización económica, su vinculación a la economía nacional y global, su relación con el Estado y el régimen político y, por consiguiente, con la presencia diferenciada y desigual de las instituciones y aparatos del Estado. (Gómez-Buendía, 2003, p. 64)

En este momento, el conflicto armado en Colombia enfrenta el desafío de una etapa de posconflicto por el acuerdo de paz que se firmó con uno de los grupos armados, las Farc. Así:

El conflicto en Colombia se ha desarrollado en tres etapas: la inicial, la intermedia y la final, con retos propios en cada una de ellas. Sin embargo, la etapa final conocida como el posconflicto será la más larga, costosa y la que tendrá el mayor número de retos debido a su complejidad (Calderón, 2016, p. 229).

Por lo anterior, se considera que el fenómeno del conflicto en este país es sumamente complejo; es “no-lineal, definitivamente turbulento, son formas de describir su desarrollo. Incluso, resultaría impredecible si no fuera porque tan persistente como la confrontación, ha sido

el esfuerzo por entenderla en busca de soluciones" (Gómez, 2013, p. 152).

Ahora, uno de los municipios en el Departamento de Caldas que sufrió el conflicto con mayor severidad fue Samaná. En este territorio se asentaron los frentes 9 y 47 de las Farc. Posteriormente, los paramilitares de las Autodefensas del Magdalena Medio, bajo el mando de Ramón Isaza, llegaron a la planicie del Magdalena, con actuaciones directas en el municipio de La Dorada y "Samaná quedó en el medio del frente 47 y de los paramilitares" (Arias, 2017, p.1). Por mucho tiempo, no se conoció lo que ocurría en el municipio, a tal punto que cuando se empezó a visibilizar el conflicto armado, se descubrió que por densidad de población Samaná tenía el mayor desplazamiento masivo del país.

De acuerdo con Arias (2017), este desconocimiento se debió a que el departamento de Caldas, donde hay 27 municipios, no figuraba entre los más afectados por el conflicto armado en Colombia. Según la Fundación Para El Desarrollo Comunitario de Samaná (FUNDECOS), el conflicto armado produjo 20.834 víctimas directas en el municipio de Samaná; es decir, aproximadamente el 81% de la población total (urbana y rural). Sobresale en estos datos el número de homicidios y desaparición forzada: del primero hay registros de 2.338 y de la segunda 542, según el Registro Único de Víctimas (Arias, 2017).

Así pues, ¿será posible que frente al hecho perturbador del conflicto los jóvenes respondan con una suerte de resiliencia?, ¿crean los mismos jóvenes espacios de resistencia civil pacífica en un territorio en conflicto armado? O como se cuestiona Gómez (2013) sobre la cercanía de las personas con el conflicto: "¿qué consecuencias puede tener esa proximidad?, ¿qué puede 'atizar' esa situación?" (p. 16).

La hipótesis de este trabajo es que los jóvenes de Samaná, uno de los municipios más golpeados por el conflicto armado en Colombia, en su mayoría, han empezado a construir caminos y senderos de paz y reconciliación, que se visibilizan a través de las Movidas y Movilidades; es decir, con organizaciones y acciones artísticas, literarias, musicales, teatrales, poéticas, folclóricas, deportivas, etc.

El presente artículo, es de anotar, corresponde a una exploración preliminar que se deriva de la investigación posdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Línea: Contextos, Prácticas Políticas Y Políticas Públicas, y que tiene su origen previo en la investigación, generada en la convocatoria conjunta, entre las Universidades de Caldas y Nacional Sede Manizales denominada Capacidades Socio-Culturales Para la Construcción de Paz en Tres Subregiones del Departamento de Caldas.

Para lo anterior, a continuación se describe la zona de conflicto en mención y se esbozan las categorías Jóvenes en el conflicto armado y Jóvenes y la paz; también se hace despliegue teórico de la categoría Movida para el enfoque de este trabajo. Luego, se expone la metodología que aplica y los resultados parciales desde una perspectiva teórica y documental, ya que, como se anotó, este es un avance de la investigación mayor en la que se inscribe este estudio.

Caracterización de la zona de conflictividad

En la Cordillera Central colombiana, perteneciente a lo que se denomina administrativamente el Magdalena Medio, y al Nororiente del Departamento de Caldas, se encuentra el Municipio de Samaná. Es una de las regiones más lejanas y extensas del Departamento de

Caldas; cuenta con 804 Km², aunque su área urbana sólo es de 0.47 Km².

Su cabecera municipal tiene 63 veredas y cuatro corregimientos. Es un municipio de estructura rural, con predominio de líneas escarpadas con altitudes entre los 500 y 2000 m.s.n.m. Cuenta con una población total de 25.777 habitantes, distribuidos entre 5.132 personas residentes en el perímetro urbano y 20.645 residentes en la zona rural; es decir que, del total de la población samaneña, el 80% reside en la zona rural, de manera que es posible evidenciar que Samaná es en mayor medida rural. En la vocación productiva de Samaná destaca la caficultura como la principal fuente económica del territorio –que ocupa el primer lugar en cultivos en explotación en el promedio departamental, seguido por cultivos como la caña panelera y el maíz– pero es la ganadería la primera opción productiva del municipio y su actividad se concentra en las veredas de Samaná y los Corregimientos de Florencia, San Diego y Berlín.

En el caso de la distribución de la población, según el género, en la actualidad, del total de los 25.777 habitantes, 13.447, es decir el 52,1%, son hombres y 12.330 mujeres, o sea el 47,8%. Adicionalmente, si se analiza la variable de género en relación con la edad, se evidencia que en el municipio de Samaná el mayor grupo poblacional de hombres se encuentra entre las edades de 0 a 4 años, mientras que el de las mujeres se encuentra en edades entre los 0 a 9 años (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2010).

Los datos totales de la variable edad, arrojados por el censo 2005 del DANE, dan cuenta de que la población de Samaná es de tipo expansiva; esto es, presenta una base ancha y posteriormente una paulatina reducción a medida que se asciende por grupos quinquenales. Esta

característica de la estructura demográfica del municipio es fruto de una alta natalidad y una baja mortalidad, fenómeno que se produce regularmente como consecuencia del mejoramiento de los sistemas de salud y las condiciones de vida de la población (DANE, 2010). Esta circunstancia de la población samaneña, de acuerdo con la dinámica de los grupos de edad, permite identificar que la población es principalmente joven; indica además que el municipio tiene un desarrollo económico presente y futuro posible, a través del aporte de esta población al mercado laboral existente y emergente.

Sin embargo, el conflicto armado produjo una baja sensible en la producción cafetera. Muchos campesinos prefirieron desplazarse y vivir de los subsidios del gobierno (VerdadAbierta.com, 2014) y la economía del municipio tanto en su actividad comercial como de las finanzas públicas colapsaron, generando una depresión sin precedentes en la localidad.

Pero, ¿cuál es la situación de los jóvenes en tal contexto?, ¿han tenido la resiliencia suficiente para superar esta condición de conflicto armado? Hablar de los jóvenes, la juventud y las juventudes desde estas perspectivas es algo reciente; se encuentra en diversas agendas institucionales y no institucionales, desde miradas y posiciones diversas, a partir de acciones mediáticas, políticas, académicas e investigativas, inclusive de programas y políticas públicas, entre otros. Esto se presenta previo a décadas en que los adultos consideraban que no debía haber preocupación por los asuntos de los jóvenes, en la medida en que estos no se interesaban por la política tradicional e institucionalizada (Kriger, 2017).

Ahora, en lo que respecta a este estudio, la manera de teorizar sobre los jóvenes –ante todo los que son víctimas o están en medio del conflicto armado– se hace

con referencia al ambiente social que el mismo joven se proporciona, ya que la definición de su identidad, no solo obedece a sus aspectos biológicos o anatómicos, sino asimismo de los roles que “juega” al interior del espacio socio-cultural que habita, donde concurren expresas representaciones y supuestas intenciones a través de los cuales la persona sitúa y precisa sus propias acciones (Kriger, 2011).

La noción de “herramientas culturales” viene del trabajo de Wertsch (1998) para indicar las mediaciones que tiene la acción humana para interactuar con el medio; se trata de “una apreciación de cómo los modos de mediación o herramientas culturales están involucradas en la acción que obliga a “vivir en medio de” (p. 48). Es decir, las acciones sociales, culturales, artísticas son mediaciones o herramientas para los sujetos adaptarse o aprender a vivir en el medio que le tocó.

Una de las apuestas de este trabajo de investigación es precisamente mostrar que tales “herramientas culturales”, se manifiestan en un territorio en conflicto armado como Samaná (Colombia). El territorio, hay que entenderlo como un hecho multidimensional⁴ donde se desa-

4 Cfr: “La configuración del territorio se entiende a partir de su condición de marco de posibilidad concreta en el proceso de cambio de los grupos humanos. Sin embargo, también es el resultado de la representación, construcción y apropiación que del mismo realizan dichos grupos, así como de las relaciones que lo impactan en una simbiosis dialéctica en la cual tanto el territorio como el grupo humano se transforman en el recorrido histórico. Esto es así puesto que la intervención del ser humano modifica la relación sociedad-naturaleza, aunque también las catástrofes y los procesos evolutivos en la biósfera pueden determinar cambios en la sociedad. En ese sentido, el territorio no es solamente una porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad). Es, sobre todo, un espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente”. (SOSA VELÁSQUEZ, 2012, p.7). SOSA VELÁSQUEZ,

rollan interrelaciones humanas, en una dinámica que se construye, se reproduce (Vommaro, 2017) y transforma de manera permanente. Evidenciar que en ese municipio, como en otros de Caldas, muchos jóvenes, hombres y mujeres, ofrecen resistencia al agente perturbador del conflicto, a través de una resiliencia y resistencia cívicas que se visibilizan a través de expresiones sociales, culturales, artísticas y académicas. Para ello, es necesario tener una aproximación del sujeto sobre el que se vuelca este estudio: los jóvenes.

Jóvenes

En las investigaciones y la literatura especializada predominan tres visiones sobre lo que se considera que es un joven en un territorio en conflicto armado: víctima, amenaza o activo (recurso) (Cancelado, 2016). Con respecto a esta última visión, en los últimos años surge un interés alternativo por lo social, lo económico y lo político en los jóvenes como lo expresan y señalan investigadores como Vommaro, (2013), Vásquez (2013) y Saintout, (2013) referenciados por Kriger (2017). Lo anterior es una posición contraria a los discursos hegemónicos que no admiten la problematización, el análisis, la crítica y enfoques alternativos. En contraste, muchos discursos y posiciones de las y los jóvenes son más profundas que el discurso oficial de los adultos.

Los jóvenes de hoy recogen los discursos de las y los jóvenes de los años 60s, 70s y 90s, los transforman en nuevos lenguajes, símbolos, expresiones, imaginarios, cultura, arte, música, plástica, teatro, moda, grafiti, murales,

MARIO. (2012) ¿Cómo entender el territorio? URL; Editorial Cara Parens, 2012. xi, 131 p. Colección Documentos para el debate y la formación, No. 4. ISBN: 978-9929-54-002-6. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

literatura, poesía, campamentos, deporte y una militancia política alternativa. Todo lo anterior con nuevos códigos, muchas veces indescifrables para el común de las personas. Cuando se hace referencia a los jóvenes, también se involucran nuevos espacios, territorios, posibilidades y potencialidades; multiplicidad de colores y alternativas en el proyecto de la reconciliación, el perdón, la paz, la inclusión, el amor y la felicidad.

De otra parte hay que visibilizar el perdón como una posibilidad para la paz, que incluye procesos y motivaciones subjetivas de las personas de manera individual y colectiva, pero a su vez como un evento que contribuye en la construcción de la resolución de conflictos, ampliando la gama de posibilidades de enfrentar la violencia e iniciar propuestas de tejidos sociales más sólidos, trascendiendo el discurso, que presenta al perdón como la acción que una persona disculpa a otra por una acción considerada como ofensiva, renunciando inciertamente a todo tipo de reparación, reclamación, castigo, compensación o castigo, tal como lo expresan los elementos morales y religiosos⁵ y diversas teorías y autores⁶ en los campos

-
- 5 Cfr: Tomado el 7 de septiembre de 2018 de https://www.google.com.co/search?ei=oVadW8aUOsiE5wKkjZalBw&q=el+perdon&oq=el+perdon&gs_l=psy-ab.3..oi67k14jol2joi67k1jol2joi67k1.2368.2368.o.3510.1.1.0.0.0.149.149.oj1.1.0....0...1.1.64.psy-ab..0.1.148....0.4DG_-FZFSsh
- 6 Cfr: Gallego, G. G. M. (2016). Perdón y proceso de paz en Colombia Revista Nuevo Foro Penal Vol. 12, No. 87, julio-diciembre 2016, pp. 159-180. Universidad EAFIT, Medellín (ISSN 0120-8179). Hazan, P. (2006). Medir el impacto de las políticas de castigo y de perdón: en favor de una evaluación De La Justicia De Transición. International Review Of The Red Cross MARZO DE, Nº 861 DE La Versión Original. Herrera, R. W. (2005). El perdón y la ética del discurso. Estud. Socio-Juríd., Bogotá (Colombia), 7 (Número especial): 250-302. J. R, J M. (2015). Los procesos de perdón y reconciliación como una propuesta para una paz más sostenible. Tesis Doctoral. Universitat, Castellón, España, septiembre 2015. Lemm, V. (2010). Donar y perdonar en Nietzsche y Derrida. Pensamiento, ISSN 0031-4749

teológico, filosófico, político, jurídico, económico, sociológico, antropológico, biológico, y psicológico, entre otros. “La posibilidad de realizar procesos de resolución de conflictos en nuestro país implica pensar en una forma de interrumpir la reproducción de la violencia y favorecer la reparación de un tejido social quebrantado por largos años de violencia en todos los niveles” (Cortes, 2013, p.4), a partir de otras formas y maneras de perdonar.

Es decir, una nueva construcción social, tanto en las zonas urbanas como en las rurales, con hombres y mujeres jóvenes con ilusiones y esperanzas disímiles, pero con la esperanza de trascender una realidad de pocas posibilidades laborales y económicas. Lo anterior en el marco de la creación de una sociedad más equitativa, así sea con el contacto con el otro, con la inclusión del débil o la protección de la naturaleza o en la denuncia frente a la arbitrariedad.

Pero los jóvenes, hombres y mujeres, se enmarcan con sus vivencias y experiencias en territorios y territorialidades diferentes. Confrontan los conceptos preconcebidos de ser niño, joven o adulto y lo que representa cada uno de esos estados. Una predisposición que manipulan los

PENSAMIENTO, vol. 66 (2010), núm. 250, pp. 963-979. Universidad Diego Portales, Instituto de Humanidades. Levi, P. Algunas obras: Si esto es un hombre (1947). La tregua (1963). Lo hundido y los salvados (1986). Orth, F. S. Entre filosofía y teología: Paul Ricoeur y el perdón. PENSADORES EN LA FRONTERA. Rojas, F. J. C. (2017). Las claves del perdón en Primo Levi y Nelson Mandela. Artículo de Reflexión. Revista Colombiana Salud Libre. 2017; 12 (2): 49-58. Ruano, G. M. R. (sf) Acción, Pensamiento y Juicio en Hannah Arendt. conwww.bocc.ubi.pt Sebastián, T. (2013). Introducción: Notas sobre la comunidad, el perdón y la justicia. Discusiones XII, ISSN 1515-7326, nº 12, 1|2013, pp. 9 a 30 Universidad de Córdoba. Wagon, M. E. (2015). Los límites del perdón en el pensamiento de Hannah Arendt: un posible aporte desde la perspectiva derridiana. ÁGORA FILOSÓFICA. Año 15, No 1 Universidad Católica de Pernambuco. Año 15, No 1.

adultos. Una visión dada y asignada por los adultos que es necesario aceptar, para ser aceptados. Se pasa cada una de las etapas de forma lineal, con simbologías impuestas en una sociedad que considera al joven incompetente para actuar y pensar por sí mismo. No se presenta una construcción o definición acabada de la categoría jóvenes o juventudes, que permita una aproximación diferente a las clasificaciones clásicas determinadas por la edad o la norma establecida institucionalmente.

Sin embargo, muchos son los jóvenes que han deconstruido las posturas morales y, por consiguiente, generado nuevos espacios éticos en su desarrollo físico y psicológico, provocando nuevas territorialidades⁷ y

7 Por ejemplo como la paz territorial que se entiende desde los territorios con las personas, su cotidianidad, afectos, redes, solidaridades sociales y familiares, como también sus organizaciones, gremios, asociaciones, e instituciones públicas.

Ahora bien, “ (...) el concepto de paz territorial adoptado por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz y el enfoque de construcción de paz del PND 2014-2018 han propuesto una idea simple pero poderosa para el futuro del país: el logro de una paz estable y duradera será posible si los cambios orientados a la garantía, protección y promoción de los derechos humanos se encuentran acompañados, a su vez, tanto de una profunda transformación de las lógicas de relacionamiento poco proclives a la convivencia pacífica que han mediado las interacciones entre los ciudadanos, y entre éstos con las instituciones públicas, en las distintas regiones del país; como por la configuración de una suerte de alianza entre Estado y comunidades que permitan la vinculación de los ciudadanos en el desenvolvimiento de dichos procesos mediante espacios de deliberación y la construcción conjunta de propósitos comunes” (Jaramillo, 2014, pp. 2, 4 y 7); (DNP, 2015, pp. 415- -416), (Maldonado, sf, pp 4-5).

“La paz territorial (...) está estrechamente asociada al conjunto de creencias, valores, modos de comportamiento, reglas y normas que definen la manera como las personas y grupos sociales interactúan. Y que dicho conjunto de elementos serán afines al propósito de la paz, cuanto más contribuyan al logro de acuerdos sociales incluyentes, la gestión, prevención y trámite de conflictividades, el rechazo a la violencia, el respeto por las diferencias, la aceptación y cumplimiento de unas reglas de juego compartidas para la convivencia

subjetividades y, más aún, nuevas formas de enfrentar la vida y la realidad. Se discute, empero, que muchos de los jóvenes pierden su juventud porque se incorporaron a la actividad laboral desde niños, lo que se llama: “trabajo infantil” o “trabajo adolescente” o “trabajo juvenil” (Acosta, 2016).

Ir a la escuela, el colegio o la universidad, son nuevas territorializaciones que la sociedad ha dispuesto en ciclos a los jóvenes, pero son espacios que poco a poco, las y los niños y las y los jóvenes se están tomando como nuevos espacios alternativos para sus movidas y movilizaciones. Es una re-conceptualización de la territorialidad; sin embargo, prevalece la centralidad de la educación y la instrucción pública, lo que genera a su vez centralidad geográfica de los territorios juveniles, como lo expresa Acosta (2016).

La visión de los jóvenes irresponsables, antisociales incomprensibles, está cambiando en una gran porción de la población global a raíz de sus nuevos espacios territoriales y sus territorializaciones: diversos sucesos alternativos de subculturas, movidas y movilizaciones, sus distintas simbologías, valores e ídolos, sus múltiples gestas, experiencias, modas y consumos, sus vidas y cotidianidad plegadas a las tecnologías y redes sociales, han generado una nueva visión de las y los jóvenes y, fundamentalmente, su autonomía y libertad, como también nuevos jóvenes en los conceptos de ciudadanía, de género y paz⁸.

pacífica, y el despliegue de esfuerzos para asegurar unos mínimos de condiciones de vida que permitan el surgimiento de opciones de desarrollo para los ciudadanos (Galtung, 1998; Galtung, 2003a; Fisas, 1998; Lederach, 2008; Lederach, 2010)” (Maldonado, *sf*, pp 4-5).

- 8 Cfr: “El género es la categoría analítica que pone de manifiesto que las desigualdades entre hombres y mujeres son un producto social y no un resultado de la naturaleza, evidenciando su construcción social y cultural para distinguirlas de las diferencias biológicas de

La dimensión de género en el ciclo del conflicto y por consiguiente del perdón y la paz es de vital importancia. Permite de un lado el análisis del género, diferente a la tradicional visión de los conflictos armados como contextos indefinidos y “se pone en cuestión el hecho de que la génesis de los conflictos armados sea independiente de las estructuras de poder que, en términos de género, existen en una determinada sociedad” (Barómetro 30, 2012, p1). De otro lado, igualmente se proyectan serias dudas a las aseveraciones que “pretenden homogeneizar las consecuencias de los conflictos sin tener en cuenta la dimensión y las desigualdades de género” (Barómetro 30, 2012, p1). Es decir, una juventud independizada y contradictora del establecimiento y la institucionalidad, razón por la cual, al decir de Kriger (2011), “La construcción de ciudadanía en los jóvenes se presenta como un desafío relevante de las sociedades democráticas contemporáneas” (p. 174). Sin embargo, los jóvenes en medio del conflicto armado, como plantea la hipótesis de este estudio, hacen uso de herramientas culturales para permanecer activos en sociedad y, de alguna forma, como ciudadanos.

Jóvenes y paz

En este contexto de los jóvenes y la paz, se debe enfatizar que la construcción de paz se centra en la recuperación de pueblos, ciudades, poblados y comunidades (Cancelado, 2016). También es la inclusión y la recuperación a la vida

los sexos. El género pretende dar visibilidad a la construcción social de la diferencia sexual y a la división sexual del trabajo y el poder. La perspectiva de género busca evidenciar que las diferencias entre hombres y mujeres son una construcción social producto de las relaciones de poder desiguales que se han establecido históricamente en el sistema patriarcal. El género como categoría de análisis tiene el objetivo de demostrar la naturaleza histórica y situada de las diferencias sexuales”. Barómetro 30, 2012, p.120).

civil de los combatientes, el regreso de los refugiados y la construcción y fortalecimientos de las instituciones democráticas e incluyentes. Aunque esta postura ha tenido contradictores en la medida en que no fue suficiente para enfrentar los conflictos contemporáneos. Esas críticas provenían de autores que venían desarrollando conceptos como pos-acuerdo o posconflicto (Cancelado, 2016). Consideraban a su vez que eran engañosos, porque se creía que el conflicto terminaba cuando se firmaba los acuerdos de paz respectivos.

Posterior a las firmas, muchas veces el conflicto y las tensiones se intensifican. Se considera que el único responsable de la construcción de paz, es el Estado, anulando la participación de otros actores de la sociedad. Uno de esos actores son los jóvenes, hombres y mujeres, que han advertido la importancia de su intervención en procesos de construcción de paz. Presentándose movidas, movi-lidades y movimientos que a su interior generaban propuestas de resistencia, en medio del conflicto. Se infiere que las comunidades y en particular los jóvenes no se han quedado pasivos frente al conflicto, dentro del conflicto y posterior al conflicto, superando las visiones conceptuales reduccionistas que solo hacen referencia a la construcción de la paz con limitantes en cuanto a no precisar qué se construye y qué se entiende por paz, siendo este último concepto demasiado manipulado en la medida en que los contextos y marcos culturales son disímiles.

Galtun (1969)⁹, propuso frente a las dificultades conceptuales de la paz un concepto que se pudiera analizar a partir de su delimitación. Formula la paz negativa y la paz positiva. La primera hace referencia a la ausencia del conflicto armado y la violencia física, hechos que se logran con la entrega de armas, desmovilizaciones, y

9 Cfr. Cancelado, (2016).

reincorporaciones de combatientes. La Paz positiva, va más allá de la ausencia de violencia. Esta se centra en responder a las causas del conflicto y la creación de los ambientes para lograr una sociedad equitativa y justa “soportado en un modelo económico incluyente, participación política, instituciones fuertes y la prestación de servicios básicos como salud y educación” (Cancelado, 2016, p.19), en el marco del respeto de los derechos humanos.

Posteriormente, Muñoz (2004), desarrolló el concepto de la paz imperfecta, entendida esta, como una realidad en movimiento e inacabada, que logra desarrollar procesos de paz, sin desaparecer el conflicto. Esto último consigue trasladarse hacia los senderos de transformaciones pacíficas, suprimiendo algunas formas de violencia, pero conviviendo con los conflictos. En este marco se ha situado las movidas de los jóvenes.

En las zonas y los territorios en conflicto, los jóvenes desarrollan movidas y propuestas de movilización alrededor de la paz, afrontando desde la resistencia el conflicto armado y a otras violencias resultantes del mismo, como la violencia intrafamiliar, el acoso escolar, el maltrato y abuso sexual, la violencia física, la psicológica, y la económica, entre otras.

En este escenario –y es lo que se propone demostrar esta investigación– los jóvenes en su cotidianidad desarrollan múltiples estrategias creativas, con diferentes estéticas y estilos, en el marco de la afectividad y de los nuevos códigos éticos. De ello, se infiere, además, la deconstrucción de principios y valores para diversas situaciones cotidianas y estructurales. Ello, mediante movidas y movilidades que son como dínamos que propician e impulsan la participación juvenil en lo social y en su propio crecimiento.

Movidas

En cuanto a las movidas, se trata de un conjunto de acciones que se desarrollan de manera individual o colectiva. Las movidas generan cercanías, afectos, confianza y amistad, que colectivamente pueden presentarse de manera informal con formas no estructuradas y lógicas no convencionales o con escasa participación de grupos organizados.

Aguilera (2010) se refiere a la palabra movida cuando se utiliza en el caso de los jóvenes, como una metáfora que enuncia un conjunto de procesos y relaciones en las que la acción colectiva se hace presente. El término movida, a la sazón, son las acciones que los jóvenes promueven en conjunto, pero alcanzan también a surgir acciones individuales que originen las acciones colectivas.

Una movida juvenil no presupone la existencia de un conflicto, aunque sí se podría esperar, específicamente, de un movimiento social. Las movidas como lo expresa Tilly (2002) referenciado por Aguilera (2010), se delimitan entre una adscripción identitaria y las demandas de estos jóvenes entre ellas, la paz. En las movidas se visibilizan, entonces, manifestaciones lúdicas o violentas, acciones y expresiones clásicas y otras emergentes y alternativas, que se combinan de manera contestataria con diferentes expresiones, por ejemplo, culturales, sociales, artísticas. Se desarrollan en colectivos en los territorios, demarcando los espacios a partir de su territorialización. Lo anterior no excluye el apoyo institucional, que algunas administraciones y localidades les pueden brindar a los colectivos y a sus diversas formas de organización y visibilización.

Sin embargo, generalmente, estas movidas juveniles están al margen de las instituciones gubernamentales y de partidos políticos, como desde décadas atrás ocurre

con agrupaciones juveniles como los emos, los punks o los metals. En lo que respecta a este estudio, tal aseveración se confirmaría con los resultados finales con trabajo de campo, que indicarían si este tipo de movidas continúan fuera de las centralidades institucionales y partidistas.

Se hace necesario entonces señalar que la construcción de la sociedad civil tiene como una de sus manifestaciones más representativas y visibles a los movimientos sociales, por ello “los movimientos sociales son productores de significados y estrategias que dotan de sentido a las acciones sociales con respecto a las esferas políticas, económicas o administrativas” (Cohen, 1985; Arato & Cohen, 2000; Ibarra & Tejerina, 1998; Ibarra, 2000; Dalton & Kuecheler, 1992, citados en Villafuerte, 2005, p.111). De otra parte, “los movimientos sociales son un agente colectivo que interviene en el proceso de transformación social (promoviendo cambios, u oponiéndose a ellos)” (Riechman & Fernández, 1994, p. 47, citados en Villafuerte, 2005, p.112). Ahora bien, las acciones de los movimientos sociales se materializan y se visibilizan a partir de hechos y significados democráticos o autoritarios.

En este contexto los movimientos sociales identitarios han establecido derechos en términos efectivos, mecanismos de rendición de cuentas del poder público, reconocimiento de la ciudadanía diferenciada y la adopción de mecanismos de comunicación entre la sociedad y las esferas de poder, todo esto va a permitirles materialidad. El argumento central se basa en la idea de que la sociedad ha transitado de una etapa industrial a la sociedad de la información. Los individuos generan acciones colectivas sobre demandas de su cotidianidad, sin tener necesariamente una organización permanente, son delimitados por coyunturas, no les interesa la militancia política y muchas

veces no es de su prioridad ir en contra del establecimiento y su institucionalidad.

Desde este enmarcamiento, los movimientos identitarios hacen tránsito a las movidas, las movilidades y los movimientos juveniles, actúan casi siempre en pequeños grupos, interactúan en redes sociales, y uno de sus medios más usuales, son las redes virtuales. Sus objetivos son la defensa del medio ambiente, la libertad sexual, el respeto a los derechos de las diversas visiones y apetencias sociales, culturales, religiosas, políticas, de sexo, y la opción del aborto; el derecho a la paz, y la objeción de conciencia, entre otros.

Metodología

La metodología que soportará la investigación y permite este artículo, tiene una perspectiva cualitativa y cuantitativa, cuyo énfasis se centrará en el diálogo de actores (jóvenes) que de una u otra manera poseen conocimiento o han participado en la promoción de las movidas identitarias juveniles. Es a su vez también, una combinación de un enfoque cualitativo desde el análisis hermenéutico de la información y cuantitativo porque recurre a la descripción e inferencia de los datos estadísticos.

La ruta metodológica estará también definida por la acción participativa que reúne saberes de las comunidades, las academias y los creadores. El proceso implicará una tarea creativa en laboratorios participativos y colaborativos, mediante los cuales se diseñarán lineamientos de políticas públicas para la construcción y la generación de espacios de paz.

Lo anterior sigue esa ruta de investigación: Primer momento: revisión documental, de textos y archivos y el diseño de los instrumentos. Segundo momento: trabajo

de campo, que corresponde a la aplicación de los instrumentos y la recolección de la información. Tercer momento: análisis y abstracción de la información de manera cualitativa y a través de técnicas estadísticas como apoyo para la interpretación y su relación con las tres categorías.

Resultados

Como se anotó, estos son resultados preliminares que corresponden a la parte teórica de la investigación “Movidas y Movilidades Juveniles en Tres Espacios Territoriales en Conflicto (Samaná, Pensilvania, Aguadas) en El Departamento de Caldas”, que está en curso.

Ya han transcurrido cerca de 20 años, desde la aparición del conflicto armado, sus protagonistas: la guerrilla, los paramilitares y los agentes que representaban la institucionalidad, han dejado las confrontaciones. Muchos de los desplazados han regresado a sus fincas, y se desarrolla el desmonte paulatino de las minas antipersona, además del cese de las fumigaciones que combatían la erradicación de las plantaciones de coca. Sin embargo el territorio, las familias, las y los jóvenes, las y los niños, los adultos y los adultos mayores, apenas se reponen de manera lenta, del impacto y las heridas de la violencia en sus diferentes manifestaciones que causó este monstruoso conflicto.

Su economía ha pasado de deprimida a una leve y casi una imperceptible recuperación. Las 25.000 víctimas y desplazados (muchos no registrados o visibilizados), poco más o menos la totalidad de los habitantes del municipio, son escépticos frente al proceso de recuperación y reconciliación. Las heridas han impedido que los que regresan, vuelvan a cultivar el café o la caña, o que ingresen por ejemplo, a la Universidad al Campo, proyecto del Comité de Cafeteros y las Universidades de la región.

En este municipio, sin embargo, existen experiencias de nueve organizaciones de víctimas del conflicto armado y una mesa municipal de víctimas, por ejemplo, FUNDECOS, ha jugado papel fundamental en el proceso de reconciliación, y el fortalecimiento de la recuperación de la memoria, generando a partir de diversas actividades y estrategias, los espacios para el reencuentro, el perdón y la resistencia. Visibilizando movidas y movilidades sociales en procura de la paz, el diálogo, la búsqueda del bienestar y la calidad de vida en el posconflicto.

Para otros, en especial los jóvenes, han encontrado formas de reconciliarse con el pasado, buscando paz interior y exterior, desarrollando procesos de resiliencia y perdón, trabajando por la convivencia y la inclusión. Incorporan en sus campañas a sus amigos y padres. Generaron y generan movidas y movimientos de resistencias pacíficas, que se han manifestado en acciones de co-creación y procesos colaborativos en arte, talleres, conferencias, cultura, folklor, baile, deporte, música, teatro, literatura y escuchar.

Jóvenes del casco urbano y la zona rural lideran con su entusiasmo y talento diversas actividades, que se expresan en las movidas institucionales o de manera informal, con apoyo o sin apoyo. No se han dejado vencer por la adversidad. Fruto de esa persistencia en épocas de conflicto y ahora en épocas del postconflicto, surgen movidas como la que realizan por ejemplo las y los jóvenes y las y los niños agrupados en: "*Pa' las que sea*", también la de las y los jóvenes, y las y los niños "*Gestores de paz*", con diferentes expresiones de reconciliación y paz.

El trabajo apenas se inicia, los pasos de las movidas son lentos pero seguros en la construcción de paz (paces imperfectas), dentro del postconflicto, forjando nuevos imaginarios y subjetividades, en el plano del amor, el

cariño, la felicidad, la familia, el territorio, y la vida misma y lo que ella representa, por ejemplo, para Aguilera (2010)

Expresar, manifestar, visibilizar. Nociones que remiten todas a la forma en que aparece frente a nosotros un grupo de jóvenes haciendo algo: los vemos, están allí, se hacen presentes, se visibilizan a través de un conjunto de lenguajes y estrategias que remiten todos a las características culturales que presentan las grupalidades juveniles, así como aquellas otras que nos hablan de la manera en que la sociedad va construyendo y constituyendo a los distintos grupos sociales que en ella conviven. (Aguilera, 2010, p. 83)

Tales manifestaciones a veces no son visibles. “Este problema radica tanto en las formas en que llevan a cabo sus actividades (muchas veces esta actividad más soterrada es intencionada) y en que no construyen los espacios simbólicos de encuentro con otros actores (institucionales, generacionales)” (Aguilera, 2010, p. 83)

De todas formas, luego del conflicto armado en el municipio de Samaná ocurren expresiones que se visibilizan en territorios urbanos y últimamente en territorios rurales. Siendo los nuevos territorios lo humano, y puesto en escena en espacios físicos, es decir una territorialidad, un territorio, una territorialización, con interrelaciones focalizadas en sus tribus, colectivos y pandillas urbanas. Reuniéndose en las bibliotecas, parques, montañas, cerros o redes virtuales, entre otros. Se visibiliza su creatividad y capacidad de resiliencia no solo para resistir la violencia, sino para construir y proponer iniciativas de paz (Cancelado, 2016). A su interior se ejercita la vida en su mayor experiencia productiva y creativa, es decir en movimiento permanente, en una efervescencia en las calles de las ciudades y en los espacios públicos ganados a pulso. Calles donde se incorporan jóvenes migrantes del campo o desplazados por el conflicto urbano, que nutren con sus

expresiones y simbologías rurales, las huestes juveniles urbanas, con nuevas esperanzas, e ilusiones en la búsqueda de oportunidades.

Así pues, los jóvenes, no son pasivos o negativos, como se le ha querido generalizar y, por ello, relegar a planos secundarios. Por el contrario, su rebeldía y resistencia frente al establecimiento y las normas conservadoras y restrictivas, es su potencialidad, tal como lo expresa Moya (2016), que genera subjetividades individuales y colectivas, que a la vez se enfrentan a las crisis políticas institucionales, a partir de nuevas expresiones y manifestaciones ciudadanas (Reguillo, 2000). Habría que resaltar también, el papel que estos jóvenes, hombres y mujeres, están desempeñando en la tarea de construcción de la paz, cuya responsabilidad tácitamente es de los adultos y del Estado, para supuestamente proyectarla a las generaciones venideras. En el caso colombiano, existen numerosos ejemplos de iniciativas de paz, muchas de ellas lideradas por jóvenes, pero son hechos pocos visibilizados y reconocidos como lo admite Cancelado (2016). Existen, entonces, respuestas de jóvenes frente al conflicto armado que buscan no sólo sobrevivir la circunstancia conflictiva, sino que emergen iniciativas creativas que colectivizan la idea de tomar acción para superar la vivencia del conflicto armado.

Así pues, en las primeras aproximaciones de trabajo de campo en Samaná, se reconoce ya un conjunto de movidas juveniles, acciones que promueven una suerte de resistencia pacífica frente al ámbito perturbador de una zona que fue duramente golpeada por el conflicto armado. Se espera, al término de la investigación "Movidas y Movilidades Juveniles en Tres Espacios Territoriales en Conflicto (Samaná, Pensilvania, Aguadas) en El Departamento de Caldas", completar la caracterización

de las movidas urbanas y rurales, no sólo de Samaná sino también de otros territorios caldenses.

Conclusiones

Se concluye, según los resultados preliminares, que la hipótesis de este estudio específico sobre Samaná, se cumpliría. Los primeros acercamientos muestran que los jóvenes usan herramientas culturales, movidas, que les permiten oponer resistencia pacífica al ambiente perturbador que genera el conflicto armado.

Es entonces un desafío la forma en que se puede generar adhesión a relatos más transformadores, y creemos que la construcción de ciudadanos que puedan pensar y transformar su "realidad" se encuentra aún en pleno proceso de creación. Las diferencias y las múltiples culturas que se presentan en el espacio socio-cultural cotidiano, que empiezan a tomar visibilidad y se encuentran en pugna en la actualidad continúan esperando de propuestas creativas que logren ser más inclusivas, directas y potentes. (Kriger, 2011, p.178)

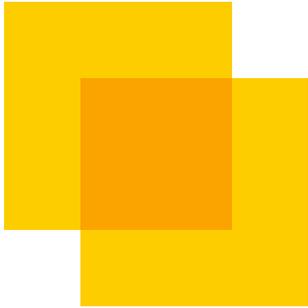
Samaná, como otros municipios de Colombia requieren propuestas creativas, no solamente de los jóvenes que habitan estos territorios, sino además de la voluntad decidida de las instituciones gubernamentales, mixtas y privadas. O como lo propone Gómez-Buendía (2003) una "interacción entre lo público y lo privado, dentro de redes de decisión mixta. Desde esta perspectiva, el Estado más que un administrador es un coordinador de la cooperación interinstitucional" (p. 323). Esto, porque "si el Estado no logra prevenir el daño, está en la obligación de compensar a la víctima" (Gómez-Buendía, 2003, p. 215). Es decir, ayudarle a amortiguar el peso psicológico y físico que, ineludiblemente, viene con un conflicto armado.

Referencias

- Acosta, Fabián. (2016). Inconstrucción social de la moratoria: Cartografías Juveniles Metropolitanas. En Gutiérrez, M. L., Tatis Amaya, Javier. (2016), ed. (s) Jóvenes, territorios y territorialidades (93-106). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Aguilera, Ó. (2010). Acción colectiva Juvenil: De movidas y finales de Adscripción. *Nómadas No 32*. 81-97. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n32/n32a6.pdf>.
- Alvarado, S. V. & Vommaro A. (Comp.) (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Rosario, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20120319025640/joven.pdf>
- Arias, W. (16 de Jul de 2017). En Samaná arman el rompecabezas del conflicto armado. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/colombia2020/territorio/en-samana-arman-el-rompecabezas-del-conflicto-armado-articulo-855595>
- Arias, W. (2011). Acontecimientos y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes chilenos en el 2016. *Propuesta Educativa*, (35) ,11-26.
- Barómetro 30. (2012). Dimensión de género en la construcción de paz. *Barómetro 30* .Recuperado de <https://escolapau.uab.cat/img/programas/alerta/barometro/genero30.pdf>
- Blair, E. (mayo, 2001). El espectáculo del dolor, el sufrimiento y la crueldad. *Controversia*, 178. Bogotá: Centro de investigación y Educación Popular, CINEP.
- Calderón, Jonathan (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Revista Latinoamérica (62)*, 227-257. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/latinoam/n62/1665-8574-latinoam-62-00227.pdf>
- Cortés Moreno, Ángela María., y Torres Caballero, Ana Milena. (2013). *Concepciones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto colombiano*. (Trabajo de grado/ Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado

- de file:///F:/ORDENAR%20CELULAR%20AGOSTO%205%202018/Desktop/CortesMorenoangelaMaria2014.pdf
Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2005). Censo Nacional. Estadísticas Nacionales.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2010). Estadísticas sobre condiciones socioeconómicas de los municipios colombianos.
- Espinosa, M. (1997). *De la teoría a la construcción social. Región*. Bogotá, Colombia: Editorial. Fundación social.
- Galtún, J. (1969). *Violence, Peace, and Peace Research*. Source: *Journal of Peace Research*, Vol. 6, (No. 3) (1969), pp. 167-191. Published by: Sage Publications, Ltd. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/422690> Accessed: 07-04-2015 01:57 UTC
- Gómez, J. (2013). *Medios ciudadanos y conflictos urbanos*. Bogotá, Colombia: UNIMINUTO
- Gómez-Buendía, H. (2003). *El conflicto, callejón sin salida*. Bogotá: Naciones Unidas.
- Instituto de estudios regionales Universidad de Antioquia (1999). Proyecto de Investigación. El Proceso de Desplazamiento Forzado: Estrategias familiares de sobrevivencia en el oriente antioqueño.
- Kruger, M. & Fernández, H. (2011). Los jóvenes y la construcción del "ciudadano ideal": Una aproximación a las acciones y relatos de ciudadanía de jóvenes escolarizados de Buenos Aires. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1542/ev.1542.pdf
- Kruger, M. (2017). Subjetividad política y proyecto común: Desafíos y apuestas de politización juvenil contemporánea desde América Latina. En Alexander., Quintero Mejía, Marieta. (2017), coord. (s). Cátedra Doctoral Educación, política y subjetividad (107-124). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Kruger, M. (2017a). *Juventudes en Argentina y América Latina: identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires: Centro Redes. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160905042410/Juventud-y-Políticas.pdf>

- Maldonado, C. D. F. (sf) La participación ciudadana en la construcción de la paz territorial en Colombia. Desarrollo y paz territorial. Redepaz, Cinep, Programa para la paz Prosperidad social Todos por un nuevo país, Unión Europea.
- Muñoz. (2004). *La Paz*. En B. Molina, y F. Muñoz, Ed. (s) *Manual de paz y conflictos*. Granada: Universidad de Granada.
- Montes, A. et al. (2014). *Memorias y Narrativas tres décadas del conflicto armado en el Magdalena Grande*. Editorial Unimagdalena.
- Moya, Camilo. (2016). Estéticas de la resistencia: Jóvenes y territorio. En Gutiérrez, M. L., Tatis Amaya, Javier. (2016), ed. (s) *Jóvenes, territorios y territorialidades* (93-106). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Renguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.



Jóvenes: actores estratégicos en la creación de conocimiento en zonas rurales en un contexto de conflicto en Colombia¹

Amanda Vargas-Prieto²

- 1 En este capítulo se presentan los resultados del proyecto de investigación titulado “Los jóvenes como actores de desarrollo rural en Colombia”, realizado en el marco del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad Católica de Sao Paulo, Universidad de Manizales, Cinde, Colef y Clacso.
- 2 Doctora en ciencias económicas (Universidad de Burdeos, Francia). Magíster en Inteligencia Económica y Estrategias Competitivas,

administradora de empresas. Profesora de la Universidad del Magdalena, Santa Marta-Colombia. Correo electrónico:amandavp@hotmail.com



Introducción

El conflicto armado en Colombia ha desencadenado situaciones de pobreza³, desigualdad⁴, desempleo, violencia y escasez de recursos en el sector agrario (Parra, Ordoñez, y Acosta, 2012). Desde los años noventa, en el periodo de apertura económica, en el sector agrario en Colombia, se observa un crecimiento de 2%, mucho menor al crecimiento del resto de los sectores del país que, en promedio, es de 4% (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2011). A su vez, por debajo del crecimiento del sector rural en otros países latinoamericanos que superan este índice, como Chile, Brasil y Argentina (DNP, 2011). Según informes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], para el año 2011 tres cuartas partes de los municipios del país eran predominantemente rurales (75,5%) y no más del 31,6% de la población vivía en estos sectores, esto debido a que los municipios rurales presentan mayores desequilibrios en temas como alfabetización, presencia del Estado y capacidad económica estable de los hogares (PNUD, 2011).

Teniendo en cuenta que cerca de 12 millones de colombianos dependen de la economía rural (DNP, 2015), se enuncian a continuación tres problemáticas del sector rural en Colombia. En primer lugar, se observa el mal uso de los recursos que se ve reflejado en las cifras del Instituto Geográfico Agustín Codazzi, de 22,1 millones de hectáreas con vocación para uso agrícola, solo se utilizan 5,3 millones para cultivos agrícolas, es decir, únicamente se

3 Actualmente el índice de pobreza multidimensional en Colombia muestra que el 44.1% de la población colombiana corresponde al sector rural.

4 El coeficiente de Gini muestra la desigualdad de la población rural colombiana en un 0.46%, clasificando a Colombia como el segundo país con mayor presencia de esta problemática de América Latina.

aprovecha el 24,1% del potencial. En segundo lugar, se encuentra la situación de informalidad, puesto que cerca del 60% del empleo rural es informal (Revista Semana, 2012). En tercer lugar, se evidencia la falta de capacitación y acompañamiento en la producción agropecuaria de los campesinos (Vargas-Prieto, 2018); se calcula que el 55% de los campesinos nunca ha recibido asistencia técnica (Revista Semana, 2012).

Estas problemáticas evidencian graves implicaciones para la gente que habita el campo. De acuerdo con el Banco Mundial (2016) la población rural disminuye con el transcurso del tiempo. En el caso colombiano, una de las principales causas de esta disminución es el conflicto armado. En 2017, el Centro Nacional De Memoria Histórica – CNMH presentó un informe donde se observa que a diferencia de otros conflictos internos, como el de África, en Colombia los jóvenes no han sido reclutados a través de la fuerza. Pues, el 40% de los jóvenes fueron reclutados bajo la modalidad de persuasión, el 49% fue reclutado sin información y el 11% por coacción. Esta situación que ubicaba al país en el cuarto lugar con mayor número de menores combatientes en el mundo después de Myanmar, Liberia y República Democrática del Congo (Romero & Yuri, 2008), actualmente presenta un descenso en las cifras de reclutamiento de jóvenes (CNMH, 2017). Sin embargo, el conflicto ha dejado a los jóvenes en:

un estado particular de indefensión, temor y exposición a riesgos, en el que experimentan afectaciones diferenciadas con respecto a otros grupos poblacionales, especialmente porque limitan el ejercicio de sus derechos en momentos de gran importancia en el ciclo vital por el que transitan. (CNMH, 2017, p. 423).

PROCASUR (2012) realiza una caracterización de la población joven rural de Colombia y se observa que esta

población experimenta un estado de vulnerabilidad específica y vive envuelta en una compleja red de exclusión social, estructurada alrededor de varios ejes, como la pertenencia étnica, el género, la clase social, el rango de edad, etc. Esta situación de indefensión debilita los lazos colectivos en los territorios rurales, porque además de carecer de seguridad, carecen de otras oportunidades como educación y empleo formal y por este motivo se ven obligados a migrar de sus hogares a zonas urbanas (Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES], 2014). Atria (2000) sostiene que la combinación de bajos ingresos laborales y escaso capital educativo, es el principal factor que se asocia a la presencia de la pobreza en los países latinoamericanos. De esta manera, se deduce que las personas de la población rural en Colombia, en especial los jóvenes, las mujeres y la población indígena, son quienes tienen una situación más vulnerable en el país (Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], 2016).

Para enfrentar esta conflictividad generada por raíces históricas y estructurales en Colombia, la gente en el campo sigue organizándose, trabajando no solo por sus intereses sino yendo más allá para defender otras causas, para reivindicar, inventar y crear otras posibilidades de vida. De acuerdo con Osorio (2016), ha sido a través de diversas acciones colectivas que la población rural en Colombia ha podido manifestar su inconformidad, su protesta y su rechazo a estas situaciones. Estas acciones colectivas son generalmente agenciadas por gremios o asociaciones (Osorio, 2016), las cuales participan en la creación de tejido social en los territorios. De acuerdo con Krauskopf (1998) la juventud encuentra su lugar en el tejido social de esas relaciones. Esta investigación busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el papel de los jóvenes en los procesos de creación de conocimiento en zonas rurales en conflicto en

Colombia? Para responder esta pregunta de investigación se proponen tres objetivos específicos. El primero es analizar teóricamente los procesos de construcción de conocimiento en los territorios rurales. El segundo se refiere a establecer la forma en que los jóvenes rurales participan en esa creación del conocimiento. Finalmente, caracterizar las dinámicas asociativas en el territorio y evaluar su incidencia en la gestión del conocimiento.

La metodología a partir de la cual se realizó la investigación es de carácter cualitativo, debido a que esta metodología se basa en comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes (líderes, comunidad, asociaciones, entre otros) en el contexto que los rodea. El método elegido fue el estudio de caso, el cual consiste en el abordaje de lo particular priorizando el caso único, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización (Stake, 1995). Aquí, la elección del caso es resultado del recorte temático, y el estudio de caso es definido por el interés en el mismo, mientras que el diseño metodológico del estudio o investigación es secundario. El acento se ubica en la profundización y el conocimiento global del caso y no en la generalización de los resultados por encima de este (Blasco, 1995).

Uno de los departamentos más afectados por el conflicto armado en Colombia es el Norte de Santander. Este departamento comparte zona fronteriza con Venezuela, está compuesta por valles y zonas montañosas. Es una región de gran diversidad biológica e hídrica, tiene capacidad agropecuaria e importantes reservas de petróleo, carbón, oro y uranio. En este territorio se encuentra el Parque Nacional Natural Catatumbo – Barí, el Área Natural Única Los Estoraques en la Playa, la Zona de Reserva Forestal Los Motilones y se ubican dos resguardos indígenas de la etnia Motilón Barí y Barí Catalaura. Adicional a esto,

en una región del departamento denominada Catatumbo⁵. A continuación, presentamos un mapa del territorio.

Figura 1. Mapas del territorio de estudio



Fuente: elaboración propia

Entre las diferentes problemáticas que se observan en el Catatumbo, se encuentra la presencia de todos los grupos armados existentes en Colombia (FARC⁶, ELN⁷, EPL⁸, BACRIM⁹), la intervención agro industrial con cultivos de palma africana, los cambios de uso de suelo como consecuencia de la misma y las consecuencias ambientales y sociales generadas por la extracción de recursos naturales como madera, petróleo, carbón y oro (Asociación Minga, 2015). Estos hechos han generado protestas y manifestaciones de resistencia por parte de la población rural. Según la Asociación Minga (2015) el desarrollo de los procesos de agrupación de los diferentes colectivos centrados en el territorio del Catatumbo, ha contado con innumerables iniciativas de movilizaciones sociales desde los años 90, particularmente en torno a actividades sociales, económicas, políticas y

5 Esta región del Catatumbo comprende once municipios del departamento, que son: El Carmen, Convención, Teorama, El Tarra, Hacarí, Ocaña, San Calixto, Sardinata, La Playa, Abrego y Tibú.

6 Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

7 Ejército de Liberación Nacional.

8 Ejército Popular de Liberación.

9 Bandas Criminales.

culturales, encontrando en diversos tipos de escenarios visibilidad a parte de sus problemáticas, principalmente sociales, derivadas de los procesos de desplazamiento por el asentamiento de economías de enclave. Un ejemplo de estas movilizaciones es que la comunidad adelantada desde 2011 la solicitud de reconocimiento como Zona de Reserva Campesina – ZRC a través de la creación de la Asociación de Campesinos del Catatumbo - ASCAMCAT. En este sentido, para la realización de la presente investigación, se eligió como caso único la ZRC del Catatumbo.

Este capítulo presenta el marco teórico del proyecto y está organizado en dos partes. La primera parte expone la relación que puede existir entre gestión del conocimiento a nivel organizacional y el aporte desde una perspectiva crítica del capital social esto para entender la gestión y creación del conocimiento en un territorio rural. Luego se describe la evolución histórica de la figura de ZRC en Colombia para finalmente analizar la relación que pueden tener los jóvenes en estos procesos asociativos y su papel en la creación de conocimiento en estos territorios rurales.

Gestión del conocimiento en territorios rurales. Creación de conocimiento de las organizaciones solidarias

Una de las propuestas más importantes en el acuerdo de paz firmado con la guerrilla de las FARC es el desarrollo de las organizaciones solidarias, particularmente las cooperativas agrarias con el fin de incentivar el progreso del campo y realizar una reforma rural integral como está plasmado en el capítulo 1 del acuerdo de paz. Esta situación justifica el interés por este tipo de estudios y

sobretudo en estos territorios que han sido afectados por la violencia en Colombia. Vargas-Prieto (2015) utiliza un enfoque basado en las comunidades cognitivas para entender el proceso de creación de conocimiento en un tipo de organización solidaria¹⁰; las cooperativas agrarias. Las comunidades cognitivas se interesan en la dinámica interna de la organización, es decir, en la creación del conocimiento en su interior. Las comunidades cognitivas son definidas por Vargas-Prieto (2015) como estructuras de interacciones sociales destinadas a la generación y difusión del conocimiento. Estas estructuras se caracterizan por ser lugares sociales de intercambio voluntario de experiencias y relaciones de confianza (Cappe, 2005; Diani, 2002). En las comunidades cognitivas se crea y utiliza el conocimiento. Los miembros de la comunidad comparten una identidad (Vaast, 2003), un lenguaje (Foray, 2009), un acervo de conocimiento y una serie de intereses (Lewis, 1969). Existe además una proximidad cognitiva entre sus integrantes (Gallie&Guichard, 2002). Las comunidades cognitivas tienen tres características básicas, a saber: 1) una alta frecuencia de interacciones, 2) la presencia de un flujo de información identificada y 3) el acceso a la información por parte de cada uno de sus miembros (Bowles&Gintis, 1998; Dupouët&Tricot-Chamard, 2009; Dupouët, Yildizoglu&Cohendet, 2003; Orr, 1996; Probst&Borzillo, 2007). Estos rasgos aseguran la creación de situaciones favorables a la difusión de la información y a la adopción de procesos innovadores en las empresas desde un enfoque organizacional. Sin embargo, la teoría no tiene en cuenta las interacciones con

10 En Colombia el marco normativo de la economía solidaria (Ley 454 de 1998) clasifica las organizaciones solidarias en dos grupos. El primero agrupa las cooperativas, asociaciones mutuales y fondos de empleados. El segundo son las organizaciones solidarias de desarrollo: corporaciones, fundaciones, voluntariado, juntas de acción comunal, entre otras.

comunidades cognitivas que se encuentran fuera de las organizaciones como lo son las redes, las colectividades, entre otras. Se pierde así el análisis desde el punto de vista macro económico. Por esto se decidió analizar, a través de algunos elementos del capital social, cómo las organizaciones solidarias pueden interactuar con individuos particularmente con los jóvenes rurales u otras organizaciones en el territorio para comprender la creación de conocimiento en los territorios rurales.

Una visión crítica sobre el capital social

Para comprender la creación de conocimiento en los territorios rurales se analiza la noción de capital social, la cual releva cierta complejidad y a pesar de su relevancia desde la década de los 80 no hay un consenso sobre su definición teórica ni su utilización metodológica (Paldam, 2000; Durlauf&Fafchamps, 2005; Cortes & Sinisterra, 2010). Se pueden identificar los primeros aportes a esta teoría, iniciando con el enfoque culturalista de Bourdieu (1980), el enfoque institucionalista de Granovetter (1985), el enfoque estructuralista de Coleman (1990) y finalmente el momento en el que se reconoce la relación entre capital social y desarrollo económico por Putnam, Leonardi y Nanetti (1993) y Fukuyama (1995)¹¹.

El enfoque culturalista de Bourdieu se utilizó para hacer referencia a un recurso del cual disponen los individuos y los grupos sociales. Existen tres tipos de recursos: el

11. A partir de estos autores en la década de los 2000 el Banco Mundial utiliza el capital social como instrumento de las políticas de desarrollo y en 2001 se publica el reporte de la OCDE "El capital humano y social en el proceso de crecimiento y de desarrollo sostenible. Reconciliar nuevas economías y nuevas sociedades, el rol del capital humano y social".

capital económico, el capital cultural y el capital social. Estos recursos sirven para aumentar o conservar la posición de los individuos dentro de la jerarquía social y también permiten disfrutar de privilegios materiales y simbólicos. El capital social reagrupa las relaciones y las redes de apoyo que existen con fines sociales (Bourdieu, 1980).

De acuerdo a Cortes y Sinisterra (2010), diversos autores aportaron en la definición de capital social. Putnam et al. (1993) define capital social como “las características de la vida social – redes sociales, normas y confianza- que permiten a los participantes actuar juntos de una forma más efectiva para conseguir objetivos compartidos” (p. 147). Sin embargo, los autores plantean que James Coleman fue quien propuso la funcionalidad del concepto en el estudio de la política y la economía.

Al igual que otras formas de capital, el capital social es productivo y hace posible el logro de ciertos fines que serían inalcanzables en su ausencia (...) por ejemplo, un grupo cuyos miembros manifiestan confiabilidad, y confían ampliamente unos en otros, estará en capacidad de lograr mucho más en comparación con un grupo donde no existe la confiabilidad ni la confianza (...). En una comunidad agrícola (...) donde un agricultor necesita que otro le embale el heno y donde los instrumentos agrícolas son en su mayoría prestados, el capital social le permite a cada agricultor realizar su trabajo con menos capital físico en forma de herramientas y equipos. (Coleman, 2001, p. 51).

El capital social se crea mediante las relaciones entre los diferentes agentes y la realización de acciones colectivas. Se generan interdependencias y acciones de intercambio que suceden gracias a los intereses comunes. Así, es fundamental identificar el objeto de interés y por otra parte es necesario saber qué le da continuidad a esta relación. Con respecto a la continuidad, esta depende de acuerdo con Coleman (1990) a la confianza y distribución

consensuada de derechos, los cuales establecen normas. Estas normas son consideradas los recursos de la estructura social, las que dan viabilidad a la relación entre intercambio e interacción y por otro lado vinculan los planes individuales y colectivos.

Se identifican tres formas básicas: las relaciones sociales o redes sociales, la confianza y las normas sociales (Coleman, 1990; Putnam et al., 1993; 2001; Paldam, 2000). Las relaciones sociales se explican porque generan en los individuos un conjunto de obligaciones y expectativas que les otorga mayor o menor confianza en las estructuras sociales, "además que proveen los medios necesarios para organizarse y controlar la acción del gobierno" (Cortes & Sinisterra, 2010, p. 31). La confianza se explica porque promueve valores en el conjunto de individuos basados en el principio de reciprocidad y así hay cierta certeza que las obligaciones serán cumplidas. Finalmente, las normas sociales se justifican por el reconocimiento, el estatus, el honor y las recompensas (Cortes & Sinisterra, 2010).

De acuerdo con Putnam et al. (1993) son las asociaciones horizontales entre individuos y su capacidad para desarrollar densas redes de interdependencia, las que reflejan normas culturales y de confianza que facilitan el beneficio mutuo y la cooperación. Para el autor, una fuente invaluable de rendimiento es el vínculo estrecho entre normas de reciprocidad y confianza y el compromiso cívico. Este último se refiere al capital social de las colectividades para el bien común. De esta manera se establece una relación entre capital social y virtudes cívicas (Sudarsky, 1999). Pues, se supone que cuando hay procesos de asociatividad en redes densas de relaciones sociales recíprocas en función de la cantidad de información, buena comunicación, se reduce la incertidumbre sobre la estructura y las expectativas de la comunidad y

así hay un mejor intercambio. Sin embargo, numerosas han sido las críticas a este concepto.

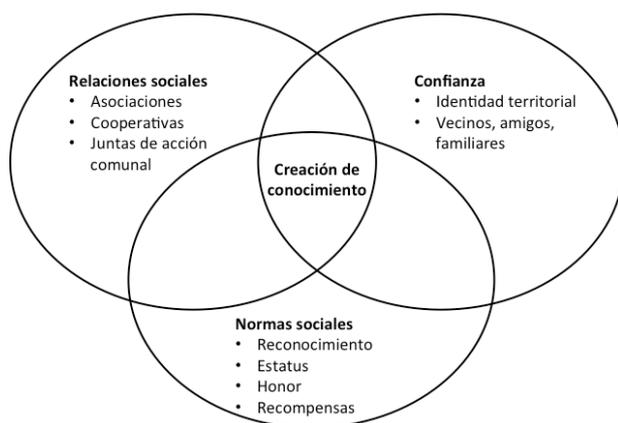
De acuerdo con Sobel (2002), la crítica principal se refiere a la suposición de que el capital social debe ser “bueno” y en estudios empíricos se ha podido observar que los resultados de uso en la aplicación de políticas públicas no son positivos en términos comunitarios ni individuales. El caso del racismo en Estados Unidos sugiere que el capital social no siempre es positivo. Si una persona blanca trata decentemente a un miembro de la comunidad negra, está violando las normas de segregación, la sociedad lo castigara forzándolo a continuar con su comportamiento discriminatorio (Durlauf, 1999). Es por eso que autores como Woolcock (1998) señalan la necesidad de complementar el concepto de capital con otras teorías que permitan sanear las debilidades del capital social como concepto. Por ejemplo, la confianza puede ser entendida como un activo social, pero es creada como un sub-producto de las acciones colectivas, como la participación de la comunidad en asociaciones o en cooperativas. De acuerdo con Rojas (2013), “el problema conceptual es, pues, distinguir entre la fuente y el beneficio (¡o daño!) derivado de este tipo de capital” (p. 198). Si se tiene en cuenta la definición inicial del concepto dada por Bourdieu (1986), los atributos de un individuo considerados como capital social deben ser evaluados con el conocimiento de la sociedad en la que el individuo opera (Sobel, 2002). Es decir, que para poder interpretar el resultado de las acciones colectivas en un territorio se debe conocer el contexto para poder interpretar la situación. De esta manera, para efectos de esta investigación tomamos elementos de este concepto que nos permitan realizar un análisis macro económico de la gestión del conocimiento en un territorio rural en particular.

Creación de conocimiento en territorios rurales

De acuerdo con Cortes y Sinisterra (2010) existen tres condiciones importantes que permiten afirmar que el capital social es generador de conocimiento en territorios rurales. La primera es que el capital social es un bien público no apropiable. En el caso de las organizaciones solidarias, se considera que las normas sociales como el reconocimiento, estatus, honor es un bien público que cada individuo construye y que no se puede apropiar. Este estaría estrechamente relacionado con la confianza. La segunda condición de creación de capital social es el reconocimiento de un asociado porque este puede facilitar los intercambios, generar vínculos entre individuos y reducir de esta manera los costos de transacción. Estos vínculos se ven representados por ser parte de una misma organización asociativa o por la cercanía al ser vecinos, amigos o familiares. Esto genera a su vez identidad territorial al sentirse reconocido en su territorio. Con respecto a los jóvenes en estas organizaciones podríamos pensar que al ser "actores estratégicos en la continuidad de la acción colectiva y las organizaciones, así como en la sostenibilidad de las actividades productivas" (Osorio et al., 2011, p. 6), juegan un papel primordial en la creación de conocimiento de su territorio. Por último, la tercera se refiere a su condición de recurso acumulable, es decir que las relaciones que se crean en las organizaciones solidarias pueden mejorar las interacciones entre los individuos de un mismo territorio, estrechando lazos en la comunidad. Esto se ve reflejado en "la fuerza que tiene lo territorial como fuente de identidad y de lucha en las comunidades rurales" (Osorio et al., 2011, p. 6). En la literatura esto se conoce como el espiral del conocimiento entre el individuo y el grupo (Nonaka&Takeuchi, 1995), pues el conocimiento tácito

individual es codificado en el grupo y este a su vez es utilizado para crear nuevos conocimientos tácitos colectivos. En la gráfica 1 se puede observar el proceso de creación de conocimiento para el caso particular de las organizaciones solidarias en territorios rurales (Cf. Gráfica 1).

Gráfica 1. Proceso de creación de conocimiento en territorios rurales



Fuente: Elaboración propia

Al aumentar el conocimiento colectivo, se puede pensar que mejorarían los procesos de gobernanza a nivel estatal pues “el capital social juega un rol preponderante en la generación de gobernanza, esto es la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones públicas y en el control de sus gobernantes” (Cortes & Sinisterra, 2010, p. 30). Osorio Pérez et al. (2011) llaman la atención sobre el desconocimiento de experiencias como los Hogares Juveniles Campesinos, la red de Reservas de la Sociedad Civil, el programa de jóvenes dentro de la Federación de Cafeteros o la participación de jóvenes rurales en la implementación de políticas públicas en algunas regiones del país. El conocimiento que se crea en estas organizaciones rurales

a través de los jóvenes contribuirá así al fortalecimiento institucional, debido a que permite mejorar la calidad de los flujos de información, mantiene las normas y reduce los costos de transacción (North, 1993; 2005; Dixit, 2004). También es posible que se mejore la relación con otras organizaciones e incremente el trabajo en red debido a que “las posesiones institucionales de las personas que constituyen capital social, pueden extenderse a medida que se amplían las redes a las cuales pertenecen, adquieren nuevas membresías en distintas organizaciones sociales y civiles, se aumenta la reciprocidad y la confianza de los intercambios, o se permite el acceso a nuevos grupos” (Cortes & Sinisterra, 2010, p. 32). Así, el aumento de las relaciones sociales traducido en la creación de cooperativas, asociaciones, acciones colectivas, participación en Juntas de Acción Comunal – JAC (Sánchez & Vargas-Prieto, 2017), entre otras, podría generar desarrollo en los territorios donde se encuentran estas organizaciones. Sin embargo, se reconoce la dificultad para medir el capital social porque en el enfoque neoliberal se ha utilizado para evaluar el bienestar económico. Bourdieu considera que el valor social que se genera va más allá de la utilidad económica. De acuerdo a Méda (2002), para medir el capital social se tendría que tener en cuenta varios aspectos de la vida social como lo son la vitalidad de las estructuras asociativas (en términos de números de asociados y de actividades realizadas), los comportamientos (como la participación ciudadana, el entretenimiento colectivo) y las actitudes (la confianza en los conciudadanos y en las instituciones, frente a diferentes situaciones).

De esta manera, lo que se busca con este enfoque es no solamente construir indicadores adecuados, sino elegir temáticas que permitan interpretar la sociedad en su conjunto y encontrar los “indicadores” correctos. Para esto, en los años ochenta aparece el paradigma de

Desarrollo Humano de Amartya Sen, quien planteó que el proceso de desarrollo es un proceso de ampliación de las “capacidades” de las personas y no es entendido como un aumento de la utilidad y del bienestar únicamente económicos (Griffin, 2001). Para Sen el objetivo del desarrollo es “propiciar que la gente disponga de una gama mayor de opciones, que pueda hacer más cosas, vivir una vida más larga, eludir enfermedades evitables, tener acceso a la reserva mundial de conocimientos, etc.” (Griffin, 2001, p. 13). Así, Sen (1992) relaciona estrechamente las opciones con las capacidades y establece la libertad positiva y negativa. La libertad negativa cuando las personas se ven libres del hambre o libertad positiva cuando se tiene libertad para lograr plenamente la vida que cada uno elige.

Por otro lado, según la tesis de Schultz (1961) el desarrollo humano prioriza la acumulación de capital humano. Esta tesis se basa en la crítica del supuesto aceptado por el capitalismo según el cual el desarrollo es la acumulación de capital físico. Y se soporta sobre estudios que demuestran que el gasto en educación produce rendimientos económicos tanto o más altos que los que se obtienen con la inversión en capital físico (Psacharopoulos, 1988 y 1994; Ram, 1996). De acuerdo a la definición de capital humano, se puede incluir otras variables como el gasto en investigación y desarrollo, el gasto en la provisión de servicios básicos de salud, en programas de alimentación y en la provisión de servicios de planificación familiar (Strauss & Thomas, 1998).

De acuerdo al PNUD (1990) el desarrollo humano es un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano. En principio, estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. Sin embargo, a todos los niveles de desarrollo, las tres más esenciales son disfrutar de una vida larga y saludable, adquirir conocimientos

y tener acceso a los recursos necesarios para lograr una vida decente. Si no se poseen estas oportunidades esenciales, muchas otras alternativas continuarán siendo inaccesibles.

Pero el desarrollo humano no termina allí. Otras oportunidades altamente valoradas por muchas personas, van desde la libertad política, económica y social, hasta la posibilidad de ser creativo y productivo, respetarse a sí mismo y disfrutar de la garantía de los derechos humanos. El desarrollo humano tiene dos aspectos. La formación de capacidades humanas -tales como un mejor estado de salud, conocimientos y destrezas- y el uso que los jóvenes pueden hacer de las capacidades adquiridas, para el descanso, la producción o las actividades culturales, sociales y políticas. Si el desarrollo humano no consigue equilibrar estos dos aspectos, puede generarse una considerable frustración. Según este concepto de desarrollo humano, es obvio que el ingreso es solo una de las oportunidades que los jóvenes desearían tener, aunque ciertamente muy importante. Pero la vida no sólo se reduce a eso. Por lo tanto, "el desarrollo debe abarcar más que la expresión de la riqueza y los ingresos. Su objetivo central debe ser el ser humano" (PNUD, 1990, p. 34).

De esta manera, el concepto de desarrollo humano destrona al producto interno bruto - PIB como principal indicador del nivel de desarrollo porque la visión de un desarrollo centrado en las personas sustituye a la visión de un desarrollo centrado en los bienes de consumo (Griffin, 2001). De acuerdo con Church (2002), la inclusión de la población joven como actor principal de acción, es primordial dentro del proceso de transformación de la realidad rural, incluso algunos autores resaltan el papel que cumplen los jóvenes en el cambio tecnológico, en el cuidado ambiental, en la modernización del campo,

el relevo generacional y el empleo agrícola de mediana y gran escala (Osorio et al., 2011). Se analiza cómo los jóvenes pueden ser agentes creadores de conocimiento en el sector agrario colombiano a través de procesos asociativos.

Participación de las juventudes en procesos asociativos. La creación de las Zonas de Reserva Campesina – ZRC

Las ZRC aparecen en la vida normativa nacional en la Ley 160 de 1994, en el capítulo XIII “Colonización, Zonas de Reserva Campesina y Desarrollo Empresarial” y se ha reglamentado como figura a través del Decreto 1777 de 1996, del Acuerdo 024 de 1996 y Acuerdos de la Junta Directiva del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA). En la ley y sus desarrollos, la figura se entiende como una herramienta para delimitar la propiedad de la tierra, y estabilizar a campesinos y colonos en zonas de amortiguación de parques naturales y reservas forestales (España, 2001), siendo así concebida en su origen como una estrategia productiva y ambiental (Fajardo & Vargas-Prieto, 2018).

La Ley 160 de 1994, surge durante el mandato de César Gaviria Trujillo (1990–1994), gobierno que se caracterizó por ser el que desplegó el neoliberalismo y la llamada apertura económica en Colombia, bajo el sofisma de “revolución pacífica”, que en el caso particular de la actividad agropecuaria, implicó la entrada del sector agropecuario al régimen de las leyes del mercado. La normatividad, a pesar de contener lo que sería la modernización del sector rural de acuerdo con los desafíos del mundo económicamente globalizado, no tuvo mayor discusión en el

legislativo, por lo que la figura de la ZRC, no fue objetada en su momento, sino durante su reglamentación e implementación. La Ley 160 presenta en la ZRC una figura de regulación ambiental y de la propiedad, específicamente orientada a evitar la concentración de la tierra en áreas de colonización, no obstante, no se podría señalar que la figura en sí es una modalidad de redistribución de la tierra, pero sí, que es un freno al latifundio, particularmente en las zonas de baldíos y de especial manejo ambiental.

El Decreto 1777 de 1996 enfatiza en que las ZRC se constituirán y delimitarán por la Junta Directiva del INCORA, en zonas de colonización, en regiones donde predomine la existencia de tierras baldías y en las áreas cuyas características agroecológicas y socioeconómicas requieran la regulación, limitación y ordenamiento de la propiedad o tenencia de predios rurales. De igual forma, las ZRC podrán comprender zonas de amortiguación del área de Sistema de Parques Nacionales Naturales y en casos excepcionales, para la conformación de una ZRC se podrá sustraer un área de Reserva Forestal que se encuentre intervenida por el hombre. La norma también indica que el objeto de la figura es “fomentar y estabilizar la economía campesina, superar las causas de los conflictos sociales que las afecten y, en general, crear las condiciones para el logro de la paz y la justicia social en las áreas respectivas” (Decreto 1777 de 1996, artículo 1).

Dentro de los que se señalan como objetivos de las ZRC se tienen: (i) Controlar la expansión inadecuada de la frontera agropecuaria del país; (ii) Evitar corregir los fenómenos de inequitativa concentración, o fragmentación antieconómica de la propiedad rústica; (iii) Crear las condiciones para la adecuada consolidación y desarrollo sostenible de la economía campesina y de los colonos en la zonas respectivas; (iv) Regular la ocupación y

aprovechamiento de las tierras baldías, dando preferencia en su adjudicación a los campesinos o colonos de escasos recursos; (v) Crear y constituir una propuesta integral de desarrollo humano sostenible, de ordenamiento territorial y de gestión política; (vi) Facilitar la ejecución integral de las políticas de desarrollo rural; y finalmente, (vii) fortalecer los espacios de concertación social, política, ambiental y cultural entre el Estado y las comunidades rurales, garantizando su adecuada participación en las instancias de planificación y decisión local y regional. Finalmente es imperativo señalar que el decreto estipula las entidades gubernamentales que financiarán o cofinanciarán planes, programas y actividades en las ZRC, y delega la coordinación de las políticas del Estado en las ZRC, a los ministerios de Agricultura y Desarrollo Rural y de Medio Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial.

Una de las condiciones para que se decreten las ZRC, es que la comunidad ubicada allí, cuente con un plan de desarrollo construido de forma participativa y que corresponda a las necesidades de la zona. De esta manera, las ZRC pueden ser un instrumento eficaz de prevención de los desplazamientos, tal como fueron concebidas inicialmente. Podrían facilitar el acceso a la asistencia técnica y apoyar la inserción de los productos en los mercados regionales en condiciones más favorables. Las normas existentes y las experiencias logradas hasta ahora en las ZRC han generado un componente estratégico como es el reconocimiento y fortalecimiento de las organizaciones campesinas como gestoras de las zonas, lo cual no solamente da coherencia a la propuesta que los campesinos hacen al Estado sino que también les otorga una perspectiva válida como instrumento de desarrollo de sus territorios. La figura de ZRC se constituye entonces como una oportunidad de construir propuestas de mejoramiento de la calidad de vida desde los mismos campesinos y

campesinas, liderados por una organización solidaria de base campesina.

Relación entre la ZRC del Catatumbo y los jóvenes rurales

En el Catatumbo la asociación que se creó para poder solicitar el reconocimiento como ZRC es la Asociación de Campesinos del Catatumbo—ASCAMCAT. Esta asociación fue creada para la defensa del territorio, reconstrucción del tejido social, reconocimiento del campesinado como sujeto político y de derecho, en donde a través de iniciativas y proyectos se busca satisfacer a la población rural en temas de derecho y paz con justicia social, a fin de promover el desarrollo económico y social de la zona de reserva campesina del Catatumbo (Fajardo & Vargas-Prieto, 2018). Dentro de ASCAMCAT existen otro grupo de asociaciones como MOJUCAT (Movimiento juvenil del Catatumbo), Juventud Rebelde y la Guardia Campesina, las cuales se enfocan en desarrollar actividades dentro de la zona campesina, que involucren grupos de mujeres, trabajadores, campesinos, jóvenes, obreros, juntas de acción comunal, cooperativas entre otras, las cuales trabajan de manera activa en el desarrollo de las actividades que son realizadas por las asociaciones y movimientos de la zona. Al analizar el caso del Catatumbo encontramos que un actor principal dentro de los procesos asociativos que realizan acciones colectivas y que podrían crear conocimiento al interior de estos territorios, son los jóvenes.

En noviembre de 2001, en el encuentro organizado por la International Sociological Association, se identificó la necesidad de reconceptualizar la infancia y la juventud desde la perspectiva latinoamericana, desde los puntos de vista geográfico, académico y cultural (Feixa & González,

2006). Es de esta manera, que la literatura sobre los jóvenes inicia su aparición en las primeras décadas del siglo XX (González, 2002). En su mayoría la producción científica se realizó sobre la reforma universitaria y los procesos políticos continentales (Solari, 1967; 1968; 1971; Michelena & Sonntag, 1970; Dooner, 1974). Y este interés generó incluso la declaración del Año Internacional de la Juventud por la ONU en 1985. No obstante, según Feixa y González (2006) hay poco interés por los jóvenes rurales y los indígenas.

Algunos investigadores plantean que la juventud rural es prácticamente invisible en América Latina, “si a los 15 años un joven o una joven rural es jefe de hogar, casado y con hijos, y no estudia, sino que trabaja para sobrevivir, parece legítimo suponer que su juventud terminó antes de comenzar” (Durston, 1997, p. 5). Así, los jóvenes rurales en América Latina se caracterizan por un ingreso temprano a la vida laboral y una subordinación dentro de la familia (Feixa & González, 2006). Estas características particulares y poco estudiadas generan inquietudes en torno a su incidencia en las sociedades rurales. Así, se reconoce una diversidad de los jóvenes rurales, la cual se tendrá en cuenta en el estudio de campo.

Colombia es uno de los países de América Latina que aún en el siglo XXI, cuenta con un alto porcentaje de población rural representando el 32% total de la población (DNP, 2015). La población rural está conformada por campesinos, pequeños y grandes propietarios de tierras, pescadores, artesanos, mineros, indígenas y comunidades afrodescendientes. Colombia se caracteriza por tener una población joven ya que casi dos tercios de su población tienen menos de 29 años de edad. En 2012 del total de jóvenes colombianos que representaban 2,6 millones de personas, un 19,1 %, viven en el sector rural. Sin

embargo, para el DANE el porcentaje de población joven irá descendiendo lentamente, hasta que en el 2020 uno de cada cuatro colombianos tendrá entre 14 y 28 años especialmente en las zonas rurales de Colombia (CONPES, 2014). De ahí la necesidad de estudiar la forma en que los jóvenes rurales participan en los procesos de creación de conocimiento de sus territorios.

De acuerdo con Londoño et al. (2009) las organizaciones juveniles son reconocidas como un tipo de participación, que ha permitido en Colombia, crear espacios para incidir de manera comunitaria, para la construcción de ciudadanía a través de proyectos de intervención y experiencias democráticas en las comunidades locales, en la búsqueda de solucionar las problemáticas presentes en su entorno. Es importante incrementar la inversión en el capital humano de los jóvenes porque las posibilidades de las generaciones actuales no solo dependen de los recursos de sus padres, sino también de los recursos sociales del grupo donde se encuentren (Banco Mundial, 2016). De esta manera, en Colombia, en el marco del postconflicto, se hace necesario definir nuevas políticas públicas orientadas a incentivar el desarrollo asociativo en el medio rural. Ejemplos de asociatividad en el sector rural colombiano existen aunque hay una falta de sistematización.

Actualmente, el concepto de juventud se refiere a las personas con un rango de edad comprendido entre los 14 y 24 años (UNESCO, 2015). Argulló (2014) con base en Allerbeck y define la juventud, por un lado teniendo en cuenta este rango de edad y por otro, al estatus social que representa en una comunidad (Argulló, 2014). Desde otro punto de vista, Villa (2011) define a los jóvenes como un fenómeno sociológico que, en consecuencia, hay que entender desde la órbita de la reflexión sobre lo social-humano y del devenir histórico. Por una parte, se

puede afirmar entonces, que cuando se hace alusión a la juventud se refiere a la condición social con cualidades específicas que pueden manifestarse de diferentes maneras teniendo en cuenta la época histórica y la sociedad en la que se desarrolle esta persona. Por otra parte, Urcola (2003) hace énfasis en que la juventud se construye como un periodo de descubrimiento y crecimiento subjetivo de la propia personalidad y del mundo circundante. Descubriendo las propias capacidades y las herramientas que el contexto le provee para poder crear y recrear su vida junto con el entorno que lo rodea. Por consiguiente, el autor determina que la juventud se construye a sí misma, en un estado provisional de pasar de una etapa a otra, considerando la edad como un tema pasajero (Urcola, 2003). Teniendo en cuenta los diferentes autores, se puede concluir dos cosas. En primer lugar, que cada individuo desarrolla diferentes identidades y relaciones con su entorno. En este sentido, Viana y Vommaro (2014) proponen que dicho concepto no se trata de una juventud homogénea sino por el contrario de distintas y diversas juventudes, las cuales pasaron a ser revalorizadas a partir del entendimiento de los jóvenes como sujetos de derecho y actores estratégicos del desarrollo. Finalmente, Osorio et al. (2011) afirman que “a través de la identidad se establece la relación entre un actor y los recursos colectivos del grupo social al cual pertenece, pero también una relación con los otros actores” (p.3).

Mingote (2013) asegura que es necesario destacar la importancia especial que tiene el poder contar con oportunidades de participación en los diferentes ámbitos de la vida social para permitir el desarrollo de la identidad personal, el aprendizaje de conocimientos y habilidades que contribuyen al proceso de formación de vínculos sociales y la construcción de una autoestima y autoeficacia satisfactoria. Esta falta de oportunidades es evidente

esencialmente en las áreas rurales donde la población se caracteriza por tener altos índices de pobreza y baja calidad de vida. De acuerdo con Durston (1996), es preferible evitar discusiones largas sobre conceptos tan rígidos e infructuosos como edades límites fijas para la juventud. Lo que se busca es entender mejor los procesos que viven esos hombres y mujeres jóvenes colombianos dentro de un entorno rural, y la medida en que la situación problemática del campo colombiano ha afectado o no su pasaje de la infancia a la adultez.

Conclusiones

El objetivo de este capítulo es reflexionar teóricamente sobre el papel de los jóvenes en los procesos de creación de conocimiento en zonas rurales en Colombia. Para esto se desarrollaron dos partes. La primera parte caracteriza las comunidades cognitivas e identifica el vacío teórico que existe, sobre la falta de análisis a nivel territorial de las diferentes comunidades cognitivas fuera de las organizaciones. Estas comunidades cognitivas pueden ser las redes, las colectividades, las asociaciones, las cooperativas, entre otras. De esta manera se decide estudiar el concepto de capital social desde una visión crítica para ampliar el análisis de la gestión del conocimiento en territorios rurales. Luego se presenta la discusión sobre los aportes del capital social para elegir algunos elementos que pueden ser utilizados para el análisis de la gestión del conocimiento en un territorio. De esta manera, se identifican tres condiciones básicas. Las normas sociales, las relaciones sociales y la confianza. Al desarrollar estas condiciones el conocimiento aumenta y este a su vez mejora la gobernanza a nivel estatal pues al aumentar la participación ciudadana en la toma de decisiones, se mejora el control de los gobernantes. También se observa que

la creación de conocimiento puede aumentar el trabajo en red, debido a que mejora la calidad de los flujos de información, mantiene el respeto por las normas y reduce costos de transacción. Este trabajo en red se ve reflejado en los procesos asociativos los cuales pueden ser evaluados de acuerdo a la vitalidad de las estructuras asociativas (en términos de números de asociados y de actividades realizadas), los comportamientos (como la participación ciudadana, el entretenimiento colectivo) y las actitudes (la confianza en los conciudadanos y en las instituciones, frente a diferentes situaciones).

Este marco teórico permitirá estudiar la gestión del conocimiento en las organizaciones solidarias que han surgido en territorios rurales, particularmente en el caso de la Zona de Reserva del Catatumbo. Esperamos que a través de este marco teórico se pueda estudiar el papel de los hombres y mujeres jóvenes en Colombia en los procesos de transformación de sus territorios. Estos procesos de transformación se acercan teniendo en cuenta que en el marco del postconflicto en Colombia, se hace necesario definir nuevas políticas públicas orientadas a incentivar el desarrollo de la población joven en Colombia.

Referencias

- Argulló, E. (2014). Jóvenes, trabajo e identidad. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Asociación MINGA. (2015). Comité de integración social del Catatumbo (CISCA). Obtenido de Asociación MINGA: <http://asociacionminga.org/index.php/minga-y-la-region/catatumbo/777-comite-de-integracion-social-del-catatumbo-cisca>
- Atria, R. (2000): "Desarrollo y equidad social en América Latina". Estudios Sociales N°105. Santiago: CPU.

- Banco mundial (1996). Una estrategia enfocada a los jóvenes en riesgo. División de recursos humanos, Departamento III, Región de América Latina y el Caribe.
- Banco Mundial. (2016) "Informe anual 2016". Tomado de <http://www.bancomundial.org/es/about/annual-report>
- Bourdieu, P. (1980) "Le capital social: notes provisoires", Actes de la recherche en sciences sociales. Enero 31.
- Bourdieu, P. 1986, "Forms of Capital", en John Richardson (ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, Westport, CT: Greenwood Press.
- Bowles, S., Gintis, H. 1998 "The moral economy of communities: structured populations and the evolution of pro-social norms", Evolution & Human Behavior, vol. 19, nº 1, pp. 3-25.
- Cappe, E. (2005). Identification de graines de communauté de pratique: mise en œuvre au sein d'une entreprise de microélectronique. Ponencia presentada a la XIVème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS). Angers, Francia.
- Diani, M. (2002). Connaissance et performance économique: Une nouvelle vision de la firme dans une économie basée sur la connaissance, Communication au Colloque Interdisciplinaire "Connaissance(s) et Incertitude" Aix-en-Provence 27 septembre 2002, pp. 20.
- Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH. (2017), Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano, CNMH, Bogotá.
- Centro Nacional de Memoria Histórica - CNMH, (2015) Con licencia para desplazar. Masacres y reconfiguración territorial en Tibú, Catatumbo, Bogotá.
- Coleman, J. (1990) "Social Capital", Foundations of Social Theory, The Belknap Press of Harvard University, Cambridge, Mass.
- Coleman, J. (2001) "Capital social y creación de capital humano", entrevista Zona Abierta #94-95. Enero, pp. 47-81.

- Consejo Nacional de Política Económica y Social - CONPES (2014). Documento CONPES Social. Lineamientos para la generación de oportunidades para los jóvenes. Julio 3 de 2014, p. 57. <http://www.colombiajoven.gov.co/atencionaljoven/Documents/CONPES%20173.pdf>
- Cortes, R., Sinisterra, M. (2010) "Sociedad Civil, Capital Social y Desarrollo Sostenible", Editorial Universidad del Cauca, p. 244.
- Departamento Nacional de Planeación (2015). El campo colombiano un camino hacia el bienestar y la paz. Misión para la Transformación del Campo. Bogotá. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapecuarioforestal%20y%20pesca/El%20CAMPO%20COLOMBIANO%20UN%20CAMINIO%20HACIA%20EL%20BIENESTAR%20Y%20LA%20PAZ%20MTC.pdf>
- Dixit, A. (2004) "Economic Governance", The new Palgrave Dictionary of Economics, 2nd Edition, Eds. Steven Durlauf and Lawrence Blume, London: Palgrave Macmillan.
- Dooner, P. (1974). Los movimientos universitarios. Santiago: CPU.
- Dupouët, O., Tricot-Chamard, I. (2009) "Membre d'une communauté de savoir et salarié d'une firme : enjeux et perspectives en droit du travail". In: Bernard Baudry et Benjamin Dubrion, Analyses et transformations de la firme. La Découverte "Recherches", pp. 253-275.
- Dupouët, O., Yildizoglu, M., & Cohendet, P. (2003) "Morphogenèse de communautés de pratique". In: Revue d'économie industrielle, vol. 103. 2e et 3e trimestre. La morphogénèse des réseaux, pp. 91-110
- Durlauf, S. (1999). "The Case 'Against' Social Capital", Focus, 20: 1-5.
- Durlauf, S., Fafchamps, M. (2005) "Social Capital" en Handbook of Economic Growth. Volume 1, part 2, pp. 1639-1699.
- Durston, J. (1996). La situación de la juventud rural en América Latina - Invisibilidad y estereotipos. FAO, Económico y social. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado el 22 de Marzo de 2017, de <http://www.fao.org/docrep/x5633s/x5633s01.htm>

- Durston, J. (1997). Juventud Rural en Brasil y Mexico. Reduciendo la invisibilidad. Ponencia presentada en el XX congreso de la asociación latinoamericana de sociología. Sao Paulo.
- Fajardo, K.N., Vargas-Prieto, A. (2018). Reconocimiento social en el marco del posconflicto en Colombia: el caso de las zonas de reserva campesina. Revista Cooperativismo y desarrollo. ISSN: 0120-7180 ed: Universidad Cooperativa de Colombia, Vol. 26 No. 112, edición enero de 2018.
- Feixa, C & Gonzalez, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. Papers 79, p. 171-193.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas - UNFPA (2016). "Estado de la población mundial 2016", Naciones Unidas. <http://www.unfpa.org/es/press/unfpa-estado-de-la-poblacion-mundial-2016>
- Foray, D. (2009). "L'économie de la connaissance", La Découverte, pp. 118.
- Fukuyama, F. (1995). Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity, New York, The Free Press.
- González, Y. (2002). "Que los viejos se vayan a sus casas: juventud y vanguardias en Chile y América Latina". En Feixa, C; Costa, C.; Saura, J. (eds.), *Movimientos juveniles: De la globalización a la antioiglobalización*. Barcelona: Ariel, p. 59-91
- Granovetter, M.S. (1985). "Economic Action, Social Structure and Embeddness", en *American Journal of Sociology* 91, pp. 481-510.
- Griffin, K. (2001). Desarrollo humano: origen, evolución, impacto, capítulo en "Ensayos sobre el desarrollo humano", coordinado por Pedro Ibarra y Koldo Unceta, Editorial Icaria, Barcelona, 2001.
- Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.

- Londoño, G., Ordoñez, Z., & Ried, S. (2009). *Enfoques, dinámicas y retos en las prácticas sociales con y para jóvenes*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Méda, D. (2002). Le capital social: un point de vue critique, *L'économie politique*. Vol. 2, n° 14, pp. 36-47. DOI 10.3917/eco.014.0036
- Michelena S. & Sonntag, H. (1970). *Universidad, dependencia y Revolución*. México, Siglo XXI Editores.
- Mingote, C. (2013). *El bienestar- malestar de los jóvenes*. Madrid: Ediciones Díaz Santos.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press. New York-Oxford.
- North, D.C. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- North, D.C. (2005). Conferencia del profesor North en la Bolsa de Comercio de Buenos Aires. <http://www.undp.org>
- UNESCO. (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un buen común mundial? ISBN 978-92-3-300018-6. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/2326975.pdf>
- Orr, J. (1990). *Talking about Machines: An Ethnography of a modern Job*, Cornell.
- Osorio, F. (2016). Campos en movimiento. Algunas reflexiones sobre acciones colectivas de pobladores rurales en Colombia. *Revista colombiana de antropología*. Vol. 52, (N. 1), Enero-Junio de 2016. file:///Users/Amanda/Downloads/RCA52(1)%2041-61%20Osorio.pdf
- Osorio, F., Jaramillo, O., & Orjuela, A. (2011). Jóvenes rurales: identidades y territorialidades contradictorias. Algunas reflexiones desde la realidad colombiana. Énfasis, Boletín del Observatorio Javeriano de Juventud.
- Paldam, M. (2000). Social capital: one or many definitions and measurement. *Journal of Economics Surveys*.
- Parra, R., Ordoñez, L., & Acosta, C. (2012). Políticas que cierran brechas entre lo urbano y lo rural en Colombia. Cali: CIAT. Recuperado el Marzo de 2017, de <https://cgspace>.

- cgjar.org/bitstream/handle/10568/57476/politica_sintesis7_politicas_cierran_brechas_urbano_rural_colombia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Probst, G., Borzillo, S. (2007). Piloter les communautés de pratique avec succès. *Revue Française de Gestion*, 1(170), pp. 135-153.
- PROCASUR. (2012). Jóvenes rurales: mapa de actores institucionales y oportunidades en Colombia. Bogotá: Corporación PROCASUR. Recuperado el Marzo de 2017, de <http://jovenesrurales.minagricultura.gov.co/documents/10180/11003/Mapa+de+actores+institucionales+y+oportunidades+Colombia/6f70fb1f-75b1-4a86-a35c-15e2aa038720>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2011). Colombia Rural: Razones para la esperanza. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado el Marzo de 2017, de http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-resumen_ejecutivo_indh2011-2011.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (1990). Human development Report, Oxford University Press, mayo de 1990.
- Psacharopoulos, G. (1994). Return to Investment in Education: A Global Update. *World Development*, vol. 22.
- Psacharopoulos, G. (1998). Education and Development: A Review. *World Bank Research Observer*, vol. 3, na 1.
- Putnam, R., Leonardi, L., & Nanetti, R. (1993). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: University Press.
- Ram, R. (1996). Level of Development and Returns to Schooling: Some Estimates from Multicountry Data. *Economic Development and Cultural Change*, vol. 44, (no 4).
- Revista Semana. (2012) Obtenido de <http://www.semana.com/especiales/pilares-tierra/asi-es-la-colombia-rural.html>
- Rojas, M. (2013). Una crítica a la perspectiva del Capital Social. *ESEADE; Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*; 58; 5-2013; p. 189-212.

- Romero, Y., Yuri, C. (2008). *The Game of War: Boys, Girls and Teenagers in the Armed conflict of Colombia*. Bogotá: Tabula rasa. doi:1794-2489
- Sánchez Castañeda, J.M., Vargas-Prieto, A. (2017). Incidencia de las juntas de acción comunal en el desarrollo local en áreas de influencia de proyectos de hidrocarburos. *Equidad y Desarrollo, [S.l.]*, n. 27, p. 195-212, dec. 2016. ISSN 2389-8844. Disponible en:<<https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ed/article/view/3997>>. Fecha de acceso: 05 mar. 2017 doi:<http://dx.doi.org/10.19052/ed.3997>.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Nueva York: Oxford University Press.
- Sobel, J. (2002). Can we trust social capital?. *Journal of Economic Literature, XL*: 139-54.
- Solari, A. (1968). *Estudiantes y política en América Latina*. Caracas: Monte Avila.
- Solari, A. (1971). *Algunas reflexiones sobre la juventud latinoamericana*. Santiago: CEPAL/ILPES.
- Solari, A.(1967). *Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina*. Caracas: Monte Avila.
- Stake, R. (1995). The art of case study research (pp. 49-68). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, J., & Thomas, D. (1998). "Health, Nutrition and Economic Development", *Journal of Economic Literature*, vol. XXXVI, no 2, junio 1998.
- Strauss, J., & Thomas, D. (1998). Health, Nutrition and Economic Development. *Journal of Economic Literature*, vol. XXXVI, (no 2), junio 1998.
- Sudarsky, J. (1999). El capital social en Colombia, la medición nacional con el BARCAS, en Archivos de Macroeconomía. Separatas 1-5. DNP. Bogotá.
- T.W. Schultz, (1961). "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, marzo 1961.
- Urcola, M. (Noviembre de 2003). Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud. *Invenio*, 6(11), 41-50. Recuperado el Febrero de 2017

- Vaast, E. (2003) "Les communautés de pratique sont elles pertinentes?", Actes de la XIème conférence annuelle de l'AIMS, Paris.
- Vargas-Prieto, A. (2015). Hacia un nuevo modelo de gestión del conocimiento caracterizado por la interacción de comunidades cognitivas. *Universidad & Empresa*, 17(28), 219-234. Doi: [dx.doi.org/10.12804/rev.univ.empresa.28.2015.10](https://doi.org/10.12804/rev.univ.empresa.28.2015.10)
- Vargas-Prieto, A. (2017). "Technical Assistance, Solution for the Identity Crisis of the Agricultural Cooperatives". En: Estados Unidos, *Global Advanced Research Journal Of Agricultural Science* ISSN: 2315-5094 ed: v.6 fasc.8 p.202 - 214, 2017, DOI: <http://garj.org/garjas/8/2017/6/8/technical-assistance-solution-for-the-identity-crisis-of-the-agricultural-cooperatives>

Esperamos que el recorrido por este libro despierte interrogantes, debates y reflexiones y estimule a profundizar los diálogos entre académicos, responsables de políticas públicas y referentes de organizaciones sociales que trabajan con niños, niñas y jóvenes. Asimismo, deseamos que este libro constituya un eslabón más en la consolidación de una red de investigadoras e investigadores de América Latina y el Caribe que asumen el desafío y el compromiso de pensar en derechos, políticas públicas, voces y conflictos de niñeces y juventudes en nuestro continente y que apuestan a la transformación de las formas actuales de existencia, re-existencia y resistencia y a la construcción de un continente más justo e igualitario.

De la presentación de Alejandra Barcala y
Pablo Vommaro

