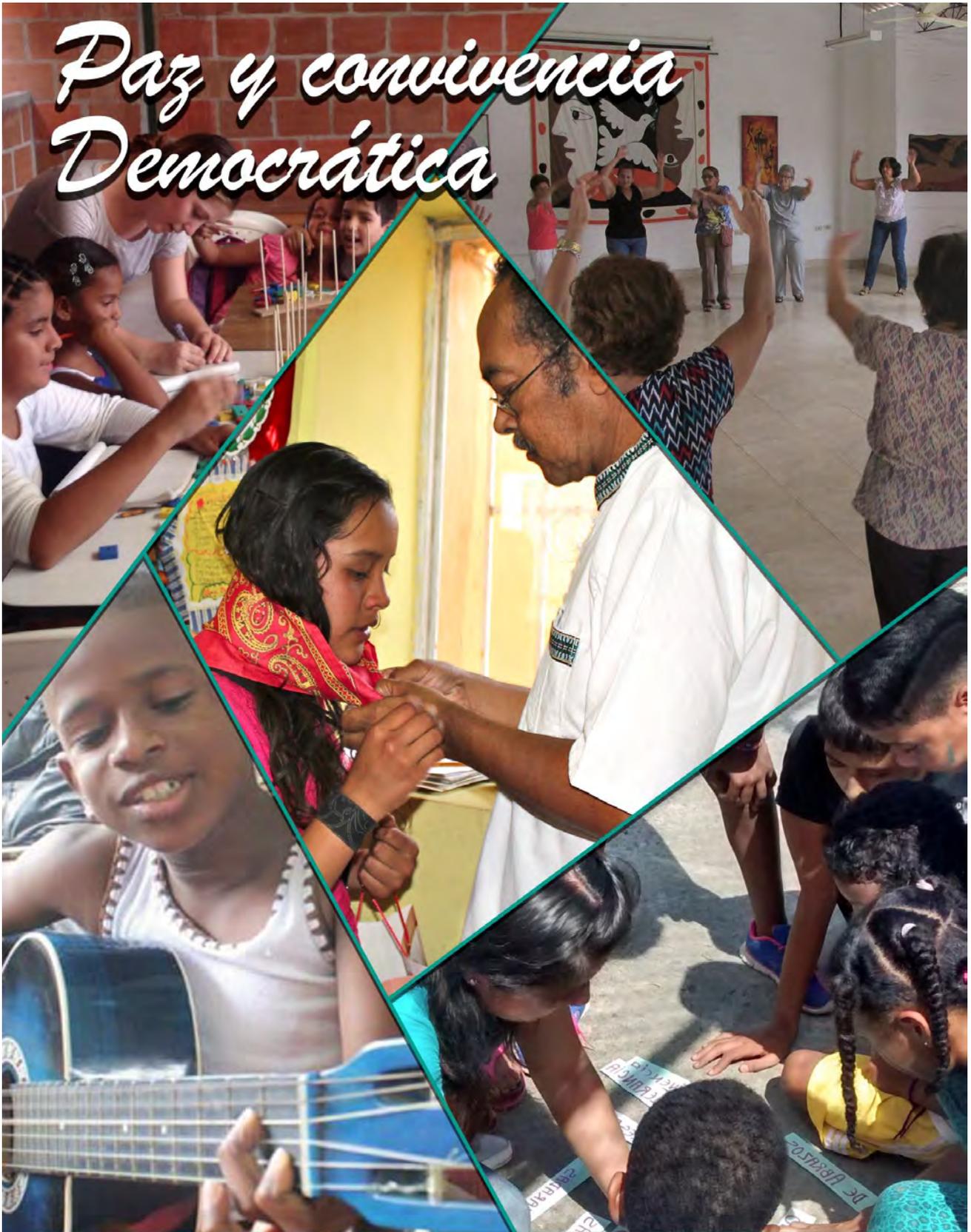


# Pa'z y convivencia Democrática



Con el apoyo  
financiero de:



Federal Ministry  
for Economic Cooperation  
and Development

CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Equipo de Coordinación Estratégica:

Presidente: Óscar Jara

Secretaria General: Rosa Elva Zuñiga

Tesorera: Marbelis González

Fiscal: María Rosa Goldar

Co Fiscal: Raimunda Oliveira Silva

Integrantes del Grupo de Educación para la Paz y Convivencia

Democrática:

CESAP (Venezuela)

Fe y Alegría (Venezuela)

CEP Parras (México)

Red de Educadores/as Populares Cali (Colombia)

IPC (Colombia)

SERCOLDES (Colombia)

Alternativa (Perú)

CEPADEHU (Argentina)

Acción Colectiva Educación y Comunidad (Chile)

Presidentes honorarios de CEAAL

Paulo Freire (Brasil) +

Orlando Fals Borda (Colombia) +

Fernando Cardenal (Nicaragua) +

Carlos Nuñez (México) +

Raúl Leis (Panamá) +

Pedro Pontual (Brasil)

Nydia González (Cuba)

Nélida Céspedes (Perú)

Dirección de CEAAL:

Capulí 2249, Colonia del Fresno, Guadalajara, Jalisco. CP 44900 México

Telf: (00 52) 3338104356

[www.ceaal.org](http://www.ceaal.org) / [info@ceaal.org](mailto:info@ceaal.org)

Auspiciado por:

DVV Internacional

BMZ Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo

CEAAL Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe

Edición: Edgardo Álvarez, Ze Everaldo Vicentello

Portada y contraportada: Álvaro Suárez

Impreso en Lima, 2019

## ÍNDICE

Presentación .....	4
EXPERIENCIA: “PIONER@S DE LA ESPERANZA” .....	6
EXPERIENCIA: APOYO A LA CONSTITUCIÓN DE ACTORES POR LA RECLAMACIÓN Y RESTITUCIÓN DE TIERRAS 2006-2015 Y DIPLOMADO MEMORIA: TERRITORIO, PAZ Y DESARROLLO EN LA REGIÓN DE URABÁ ANTIOQUEÑO 2014-2015.....	22
EXPERIENCIA: Educación en derechos Humanos como estrategia para educar para la paz y la convivencia ..	35
EXPERIENCIA: ¿ES POSIBLE EDUCAR EN PAZ EN LA VENEZUELA VIOLENTA?: BUENAS PRÁCTICAS PARA LA PAZ EN LA ESCUELA .....	65
EXPERIENCIAS SISTEMATIZADAS POR ORGANIZACIONES DE LA RED DE EDUCADORES Y EDUCADORAS POPULARES DE CALI-COLOMBIA. ....	78
EXPERIENCIA: “AHORA ES CUANDO”. LA PARTICIPACIÓN DE JÓVENES A LA LUZ DE 5 EXPERIENCIAS COMUNITARIAS EN SANTIAGO DE CHILE. ....	99

## Presentación

Durante los últimos años, las distintas expresiones de la violencia se han constituido en preocupación social, política y educativa, dada su incidencia en permear los procesos de participación y consolidación de las democracias de América Latina, afectando directamente con la estabilidad de nuestras sociedades. En este contexto, las diversas agendas mundiales (como ODM, EPT), sitúan a la educación para la paz, los DDHH y la convivencia democrática como un factor educativo preponderante para la formación de la convivencia democrática, demandando a los sistemas educativos nacionales asumir esta responsabilidad en los procesos de reformas que se viven a nivel regional.

En este escenario, un conjunto de instituciones de Colombia, Venezuela, México, Chile que convergen en el Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe (CEAAL), vienen desarrollando un proceso de investigación y articulación como grupo de trabajo desde el año 2011, que ha permitido implementar diversas iniciativas tendientes a abordar el problema de la violencia en nuestros países y sus desafíos en el campo de la educación popular. Es así como se han realizado 5 seminarios (2011 Santiago, 2012 Medellín, 2013 Torreón y 2014 Cali, 2015 Caracas, 2016 Guadalajara en el marco de la Asamblea general de CEAAL), la publicación del libro “La Escuela Sitiada”, la creación de la Red Latinoamericana de Escuelas por la Paz, la identificación y sistematización de 10 experiencias de educación para la paz, que se desarrollan en la educación formal presentadas en la Red Innovemos de OREALC/Unesco, son esfuerzos donde se recuperaron procesos significativos, que han alimentado los debates, reflexiones y acciones en los contextos en los cuales estas prácticas están inmersos.

Los esfuerzos anteriormente mencionados, en especial, los espacios de análisis y difusión realizados anualmente son valorados por el grupo de trabajo, ya que han permitido profundizar sobre los contextos nacionales, fortalecer las articulaciones regionales y, además, posicionar el tema, a las organizaciones y la agenda de trabajo en la línea de Paz, DDHH y convivencia democrática.

En este escenario, el grupo de trabajo de educación para la paz, los DDHH y convivencia democrática consideró necesario exponer y compartir con la comunidad de educadores/as latinoamericanos/as y caribeños, las diversas experiencias que desarrollan a través de la presente publicación con el objetivo de aportar al debate regional y así, compartir y proyectar los resultados del trabajo de sistematización que se ha realizado.

La publicación es un aporte a la creación de espacios de análisis y reflexión latinoamericana y caribeña en torno a los desafíos, complejidades y experiencias para abordar la construcción de una cultura no alineada con la violencia y el papel político educativo que juega la educación popular. Esto supone trabajar para fortalecer los procesos de generación de conocimientos, partiendo de las experiencias desarrolladas por las organizaciones que forman parte del grupo de trabajo de CEAAL. En definitiva, expresa la reflexión e intercambio entre diversos actores sociales de la Región orientados a la identificación de los desafíos pedagógicos, políticos, éticos y epistemológicos para la construcción de paz, la promoción y defensa de los DDHH y la convivencia democrática, basada en las premisas y prácticas de la Educación Popular.

Esta publicación contempla siete experiencias sistematizadas en diversos campos de trabajo, como lo es la investigación, otra mirada es aquella que aborda la problemática desde las escuelas, otros lo hacen desde el trabajo con comunidad y finalmente, experiencias desde la sociedad civil. En esta diversidad de miradas se destaca desde Venezuela, la experiencia de CESAP que expone su trabajo de educación en derechos humanos como estrategia para educar para la paz en comunidades de algunos estados del país. Además, la presentación de Fe y Alegría a través de su experimentada trayectoria de educar en paz y de buenas prácticas para la paz en la escuela. De Colombia se destaca, el trabajo del IPC en torno a la experiencia formativa de apoyo a la constitución de actores por la reclamación y restitución de tierras y la importancia del trabajo sobre memoria

y construcción territorial de paz, la Red de educadores/as Populares de Cali-Colombia presenta cinco experiencias de educación popular desde sus prácticas, así como sus intentos de intercambiar, hacer construcciones colectivas, compartir, recuperar su memoria histórica, investigar sus contextos y sistematizar sus experiencias en temas de paz, derechos humanos y convivencia democrática. La Universidad del Valle de Cali, abre la posibilidad de explorar y conocer el tratamiento de estos temas al interior del mundo académico con la sistematización de experiencias desde la educación popular. Desde México, CEP Parras comparte el proceso de formación para la paz y convivencia con niñas, niños y jóvenes en diversas escuelas y barrios populares del norte del país. Finalmente, Chile aborda la construcción de la ciudadanía y convivencia democrática en jóvenes de sectores populares.

La riqueza de la sistematización de estas experiencias radica en la diversidad de campos de trabajo que abordan, entregando un matiz de posibilidades de interpretación que van desde las políticas públicas hasta el desarrollo de proyectos comunitarios y construcción del movimiento social. Adentrarse en ellas, es transitar desde la investigación, la formación, el currículo, elaboración de material educativo, metodologías, publicaciones, difusión, por mencionar algunos.

El proceso de intercambio a nivel latinoamericano y caribeño que ha desarrollado el conjunto de estas prácticas se sostiene en la necesidad de fortalecer el Movimiento de Educadores/as Populares, a partir del análisis de nuestras coyunturas como Región, el posicionamiento en las agendas nacionales e internacionales de los temas de educación para la paz y la convivencia democrática y su expresión en las políticas públicas en general y educativas en lo particular.

La creciente preocupación de la región en torno a la temática de la violencia, la paz y la convivencia democrática, interpela al mundo de la educación popular y las pedagógicas críticas propias de Latinoamérica, así como a los retos político programáticos del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe – CEAAL – en particular, ya que en ellas es posible identificar el enfoque del cambio social y la posibilidad de construir un proyecto político educativo que coloca al centro la construcción de la cultura de paz, la formación de sujetos de derechos y la convivencia democrática. Este es el desafío para los educadores y educadoras de hoy, identificar pedagogías que respondan a los actuales desafíos y conflictos que viven las sociedades latinoamericanas, con el riesgo de que, en dicho esfuerzo, se minimice la pedagogía en un método.

La importancia de conocer y adentrarse a estas experiencias radica en la posibilidad de reivindicar y resituar la esperanza desde prácticas transformadoras, aspectos claves para cualquier educador/a que centra su quehacer en mostrar posibilidades de esperanza, sin importar las dificultades que esta tarea trae consigo.

**Edgardo Alvarez Puga**  
**Corporación "ACCION COLECTIVA. Educación y Comunidad"**  
**ACEDUC – Santiago de Chile**

## EXPERIENCIA: “PIONER@S DE LA ESPERANZA”

Por el Colectivo del CEP – parras, a. c.  
Fátima del Rosario Soto Hernández  
Juan Francisco Rodríguez Aldape

### CEP – PARRAS. Breve historia y su proceso hacia una educación para la paz

El Centro de Educación en Apoyo a la Producción y al Medio Ambiente, A. C. (CEP-parras, a. c.) tiene más de 20 años de vivir procesos donde la convivencia, confianza, solidaridad y distribución comunal de la producción de bienes y servicios de sus integrantes, explican de buena forma su nacimiento y desarrollo. Desde sus inicios, el CEP, tanto como grupo y luego como asociación civil, ha venido trabajando en procesos de educación, economía y comunicación popular, impulsando proyectos de desarrollo comunitario, en las zonas rurales y las zonas urbano populares de varios municipios y estados de la región norteña mexicana. A su vez, el CEP ha considerado desde sus inicios, que la vinculación y articulación con otros sujetos de la sociedad civil es esencial, por lo que pertenece a diversas redes y colectivos nacionales, continentales y mundiales, como la Red Norte de Educación y Comunicación Popular, el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) y la Red Proliteracy World Wide.

Al hacer un breve recorrido por el devenir histórico del CEP, como a continuación se explica, podremos identificar algunas regularidades que han estado presentes mediante diversas líneas estratégicas de su trabajo educativo predominantemente, líneas que se han ido construyendo en la realidad dada - dándose, sin perder nunca de vista la utopía de la humanización, esencial para una cultura de paz y convivencia.

El CEP nace en 1984 con la idea de formar una comunidad de aprendizaje, cuyo propósito principal fue trabajar en procesos de **concientización**, desde la propuesta y metodología de Paulo Freire. Es en 1989 cuando el CEP asume el paradigma de la educación popular y transforma sus principales actividades de educativas – concientizadoras a actividades **políticas – pedagógicas** con énfasis en la dimensión rural y comunitaria. En 1993 se decidió asumir la personalidad jurídica de Asociación Civil con fines no lucrativos y amplió el área de trabajo, pasando de sólo trabajar en Coahuila a desarrollar proyectos de educación en otras zonas del centro del país, con un proyecto madre ideado por el CEP: la promoción de Pequeños Grupos de Ahorro, células autogestoras de desarrollo. La promoción de los Pequeños Grupos de Ahorro que se consolida en 1994, consiste básicamente en impulsar un proceso donde la **confianza** y la **convivencia** sean los principales propósitos de esta organización comunitaria, que tiene como objetivo operativo, la promoción del ahorro para desarrollar iniciativas individuales de las participantes. Esta experiencia permitió que, en este mismo año, se establecieran las líneas estratégicas que se mantienen hasta el momento: **Educación – Comunicación – Economía – Redes**. En 2003, la experiencia de trabajar en la zona urbana popular de Torreón, Coahuila, en la que predominaba la desconfianza de organizarse en colectividad para el bien común, mucho por la desconfianza basada en malas experiencias de agrupaciones o líderes, también por la sobre - promoción de los partidos políticos, demandó establecer una nueva línea estratégica de trabajo: **la educación ciudadana e incidencia en las políticas públicas**. Es en 2008 cuando en Jiménez, estado de Chihuahua, el CEP es invitado a diseñar y ejecutar un proyecto de desarrollo comunitario, el cual se nombró “Jiménez Comunidad Educadora”, que parte de una premisa fundamental: La comunidad tiene personas y procesos que educan, es decir, una comunidad es educadora en tanto se reconozcan y fortalezcan los valores, convicciones, tradiciones y costumbres que humanizan, aquellos que han ido perdiendo la batalla ante los predominantes ambientes de inequidad social y económica, producto del mundo “posmoderno” y globalizante, que han traído como consecuencia un sentimiento de desencanto en la población no sólo mexicana, sino latinoamericana, desilusión del progreso económico y social, así como una

aguda crisis de los vínculos de proximidad, una pérdida de las solidaridades tradicionales, de la cohesión, aumento de la violencia en sus múltiples manifestaciones (directa, cultural y estructural).

Los cambios en el contexto latinoamericano, incluido el aumento de la violencia en múltiples manifestaciones, afectando sin duda uno de los derechos más importantes del ser humano, la educación, generó la necesidad de realizar estudios, investigaciones, así como identificar y sistematizar prácticas educativas que estuvieran contribuyendo a contrarrestar el aplastante contexto de desesperanza. Es en esta coyuntura que desde el 2012, el CEP es invitado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE) de Chile y el Instituto de Capacitación Popular (IPC), ambos, centros miembros como el CEP del CEAAL, a sumarse a la investigación comparada entre los tres países participantes: “Educación, Violencia Urbana e incidencia de las Políticas educativas para hacerle frente: Un análisis comparado entre Colombia, Chile y México”. Asimismo, y como producto de este esfuerzo de sinergia entre centros del CEAAL, el CEP es miembro co fundador de la Red Latinoamericana de Escuelas por la Paz, red a la que otros centros de países como Venezuela y Cuba, se han ido sumando.

Este devenir del CEP, nos presenta al menos algunas reflexiones desde la práctica social de una organización no gubernamental sobre la integralidad y lo holístico de los procesos de transformación social, donde no se excluye la educación para la paz, y en el que se explicita que los procesos son siempre complejos y contradictorios, en un movimiento simultáneo y multiforme. La realidad dándose, como bien apuntaba en sus reflexiones nuestro entrañable compañero y educador popular mexicano José Luis Álvarez, nos ha exigido buscar cómo trabajar en lo inesperado, lo extraordinario y lo simultáneo; así como la dimensión histórica cultural de la realidad nos ha exigido mirar con sumo cuidado y atención las *topías*, es decir, los procesos, las experiencias, los valores, las tradiciones y costumbres que a pesar de las crisis sociales y económicas, la penetración ideológica y la enajenación conducida por el neoliberalismo, nos hace posible encontrar vidas y vivencias éticas, humanas, liberadoras, justas, amorosas y sustentables, desde las cuales, el desafío y la confianza se nutren, porque la utopía tiene sus semillas en el presente. Siguiendo a José Luis, “son también estas vidas y vivencias la posibilidad de entender la integralidad y la dimensión holística de la realidad, son procesos no sistemáticos que fueron aprendidos, reproducidos y recreados, que nos demandan sistematización, investigación, es decir, aprender desde la vida y para la vida”.

### La experiencia Pioner@s de la Esperanza: “Una topía para una educación para la paz y convivencia”.

En el año 2008, el CEP inició en la ciudad de Jiménez, Chihuahua un proyecto educativo, con la certeza de que, en esta localidad de aproximadamente 41 mil habitantes, existían topías para el desarrollo comunitario, para la humanización. A su vez, dialécticamente, existían problemáticas que generaban desafíos y oportunidades de avanzar en la educación para el desarrollo. Podemos sintetizar la problemática detectada como la siguiente:

“Las capacidades para la participación cívica y ciudadana - y en particular para la participación en la educación de los hijos e hijas - están poco desarrolladas, es indispensable trabajar sobre el desarrollo de estas capacidades mediante un proyecto cívico pedagógico, porque en el desarrollo local sustentable, la educación es detonador fundamental y la participación ciudadana es el vehículo básico. Los niñ@s y jóvenes estudian en la escuela de tres a cuatro horas efectivas de lunes a viernes y el resto del día, de ocho a nueve horas, viven en procesos enajenantes (medios masivos e Internet) y otros procesos socioculturales que promueven la indiferencia, la desconfianza y la violencia. Los buenos ciudadanos y los procesos socioculturales educadores, pocos o ningún espacio tienen para contrarrestar en algo esta situación...”

Para abordar esta problemática se propuso el proyecto, “Un ciudadano polivalente, responsable y con identidad”, el cual consistió básicamente en la realización de actividades educativas y artísticas culturales para

la educación y desarrollo comunitario; donde **la convivencia, la ayuda mutua y la cooperación** fueran pilares de las actividades, no por ocurrencia del CEP, sino porque la propia comunidad de Jiménez, cuenta aún con estas cualidades, fruto de sus tradiciones, costumbres, de su propio capital social, pero que como se ha mencionado anteriormente, van perdiendo la batalla ante el avasallante individualismo y pérdida de la cohesión social. Para efectos comunicativos, este proyecto se denominó “Jiménez, Comunidad Educadora”.

El objetivo planteado fue: Promover y realizar procesos en los campos ciudadano, pedagógico, escolarizado y público para preparar a jóvenes que en un futuro fueran ciudadanos responsables, polivalentes y con identidad y, trabajar con ciudadan@s para impulsar procesos donde las comunidades sean educadoras y contribuyan a preparar y formar a los jóvenes. En ese ciclo 2008, el proyecto consistió básicamente en lo siguiente:

- Un diplomado para el desarrollo local y sustentable con promotor@s comunitarios, profesores y catedráticos, miembros de organizaciones civiles, ciudadanía en general.
- Una experiencia de educación cívica y popular denominada “Escuela Cívica” en la que participaron principalmente mujeres madres de familia, en la cual se ha trabajado con el enfoque metodológico de trueque de saberes.
- Un diplomado de sistematización de experiencias para la calidad en la educación en escuelas de educación básica con profesores y padres de familia.
- Una campaña comunicativa y cultural: “Jiménez; Ciudad Educadora”, con eventos artístico culturales y la promoción de la realización de acciones socialmente útiles para el desarrollo comunitario.

La experiencia en este proyecto, fue revelando necesidades emergentes, ya que, tanto en las Escuelas Cívicas como en la Campaña comunicativa y cultural, participaron con regularidad sin ser directamente convocados, niños y niñas, lo que nos desafió a diseñar una atención más especializada. Para el ciclo del 2010, el equipo del CEP inspirado en la experiencia y concepto de Pioneros en Cuba<sup>1</sup>, inició el programa “Pioner@s de la esperanza” en algunas de las escuelas de nivel básico a las que asistían los hijos de las participantes de Escuelas Cívicas, así como en otras escuelas de nivel primario, medio y medio superior. Posteriormente, este programa se extendió al ámbito extra escolarizado, en barrios y colonias populares de la localidad, incluso, a equipos deportivos de la liga municipal de softball femenino.

L@s pioner@s de la esperanza en Jiménez, experiencia que se sistematiza en este documento por su contribución a una educación para la paz, son grupos de niñ@s y jóvenes, que voluntariamente realizan acciones socialmente útiles en su escuela, en su familia, en la comunidad y para el cuidado del medio ambiente.

Para ser pionero o pionera, es indispensable primero cumplir con una serie de desafíos educativos, como los que a continuación se muestran:

---

<sup>1</sup>En las escuelas de educación básica en Cuba, l@s niñ@s de manera voluntaria pertenecen a una organización social: Pioneros, en la cual, se promueve el amor a la patria, los valores humanistas y el seguimiento a modelos éticos de vida como José Martí y Ernesto Ché Guevara.

## Primeros Desafíos de l@s Pioner@s

Desafío	Fecha de cumplimiento	Testigo de Honor
<b>Reducir la contaminación del agua.</b> Reunir 20 baterías usadas de cualquier tamaño.		
<b>Reducir el gasto de agua.</b> Poner una botella de plástico llena de agua en el tanque del W. C.		
<b>Reducir el uso de bolsas de plástico.</b> Pedir a la familia que en cada compra de mandado use una bolsa menos.		
<b>Reducir el gasto de energía.</b> Apagar los focos o lámparas y desconectar aparatos que no se estén usando.		
<b>Ayudar a alguien.</b>		

Una vez cumplidos estos desafíos, expresan su voluntad en el siguiente juramento:

### El Juramento de l@sPioner@s

- **Prometo cuidar al planeta.** Porque cuidaré y conservaré la diversidad de la naturaleza y evitaré toda contaminación posible.
- **Prometo cuidar a la comunidad.** Porque son las personas y sus formas de convivir, lo más importante para desarrollarnos como individuo y familia.
- **Prometo cuidar a mi familia.** Porque la familia es la célula fundamental de la comunidad y de la sociedad planetaria.
- **Prometo cuidarme a mi mism@.** Porque el cuidado personal es salud y con salud se puede cuidar al planeta, a la comunidad y a la familia.
- **Prometo realizar acciones socialmente útiles.** Porque la acción y la reflexión son maneras efectivas de cuidar al planeta, a la comunidad, a la familia y a mi mism@.

A seis años de haber iniciado esta experiencia, se pueden identificar regularidades, aciertos, contradicciones y desafíos que, en el proceso, están tributando a una educación para la paz y la convivencia. Hoy en día, los primeros grupos de Pioner@s, que en 2009 fueron niños y niñas de escuelas primarias, son ya jóvenes de nivel medio superior, así como hay nuevos grupos de Pioner@s de preescolar y primaria. Sin duda, es una experiencia, sencilla y humilde, pero es una topía, que precisa ser sistematizada y cualificada, por su permanencia y éxito en la convocatoria.

### Metodología de la Sistematización de Experiencias

El educador popular Oscar Jara (1998, p. 4) afirma que la sistematización de experiencias “es una manera de aprender de la práctica, que permite interpretar críticamente lo que hacemos y está en función de la transformación de nuestra propia práctica. La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción descubre o explicita la lógica del proceso vivido,

los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo”.

Jara precisa, además, el tipo de experiencias o procesos que se sistematizan, y con ello se refiere a experiencias prácticas concretas, regularmente de trabajo comunitario, experiencias de educación y desarrollo sustentable. Estas experiencias son procesos sociales *dinámicos*: en permanente cambio y movimiento. Son también procesos sociales *complejos*, en los que se interrelacionan, de forma contradictoria, un conjunto de factores objetivos y subjetivos.

José Luis Alvarez (2004, p.9) por su parte, aporta sobre el concepto de sistematización y sus características a partir de las reflexiones colectivas del CEP- parras y la Red Norte de Educación y Comunicación Popular: “La sistematización la entendemos como un proceso de generación, apropiación y construcción de conocimientos, por lo tanto, se ubica en los momentos privilegiados de teorización desde la práctica social. Su objeto fundamental es el proceso de intervención vivido por un organismo social en un determinado periodo de tiempo. Su principal objetivo es desarrollar un conjunto de explicaciones, interpretaciones, expectativas sociales, valores y planes de acción que cualifiquen la intervención y transformación social con el sentido de acercarse y alimentarse de la utopía de la humanización; siendo entonces una actividad dentro del proyecto histórico de transformación social”.

En cuanto a la metodología para sistematizar experiencias, se utilizan en este documento al menos dos propuestas complementarias, una planteada por Jara y otra por Alvarez:

Oscar Jara. Red Alforja. Costa Rica	José Luis Alvarez. CEP. México.
1. Punto de partida: Vivir la experiencia	1. Problema, necesidad o anhelo por el que se quiere sistematizar.
2. Preguntas iniciales: ¿Para qué sistematizar? ¿Qué experiencia? ¿Qué aspectos centrales de la experiencia interesan para ser sistematizados?	2. Objeto empírico: ¿Qué experiencia o proceso sistematizar? Delimitado en tiempo y espacio.
3. Objetivo de la sistematización: ¿Para qué sistematizar?	3. Objetivo: ¿Para qué sistematizar?
4. Objeto: Experiencia delimitada en tiempo y espacio	4. Objeto epistemológico: ¿Qué es lo que interesa aprender del proceso? Preguntas a la experiencia.
5. Ejes de la sistematización: Aspectos centrales	5. Recuperación de la lógica: ¿Qué sucedió? Ordena en relación con el tiempo.
6. Recuperación de lo vivido: Reconstruye de forma ordenada lo que sucedió. Clasifica e identifica etapas.	6. Dinámica: ¿Cómo sucedió? Identifica regularidades y contradicciones.
7. Reflexión de fondo: Análisis, síntesis, relaciones, tensiones, contradicciones.	7. Recolección, análisis y clasificación de la información.
8. Interpretación crítica: Analiza cada componente por separado, pregunta causas de lo sucedido, compara con otras experiencias y pensamientos.	8. Explicaciones, síntesis, planes de acción: Compara con el pensamiento de otros, interpreta críticamente.
9. Puntos de llegada: Formula conclusiones, comunica aprendizajes.	9. Salidas comunicativas – organizativas de la sistematización. Propuestas, recomendaciones a la experiencia, productos creativos de comunicación.

## Sistematización de la experiencia: Pioner@s de la esperanza.

- a. *Punto de partida*: Según el educador popular Jara, el primer paso es haber vivido la experiencia, la cual, como ya hemos mencionado, inició en el 2009 y en la cual el CEP ha participado como equipo

coordinador, sin embargo, quien verdaderamente protagoniza la experiencia, son l@s niñ@s pioner@s de la esperanza, sus familias, así como los profesores de algunas escuelas que voluntariamente se sumaron a participar.

Las familias de l@s niñ@s pioner@s participantes pertenecen tanto a la zona rural como a la urbana popular del municipio de Jiménez, por lo que es conveniente acudir a una breve caracterización de esta comunidad. Las familias del medio rural, particularmente las mujeres, enfrentan en su contexto problemáticas como la pobreza, abandono de las instituciones gubernamentales, además de ser madres de familia, muchas de ellas son jornaleras agrícolas trabajando en la recolección de chile y nuez con bajos salarios. Las pocas unidades productivas familiares giran alrededor de la crianza de ganado vacuno, así como de la siembra de temporal. La alimentación más común es de carbohidratos (tortillas de maíz, pastas), leguminosas (frijol) y proteínas como la carne en contadas ocasiones.

En las comunidades que habitan estas familias, los servicios de educación se componen del jardín de niños y escuela primaria. Sólo en una comunidad existe una escuela secundaria, que es de concentración y a la cual asisten los jóvenes de los ejidos más cercanos. En estas comunidades, se empieza a observar el fenómeno de mujeres jefas de familias. A pesar de las condiciones económicas, existe una vida festiva y de celebración en diferentes momentos, como son las fiestas del aniversario de la entrega de tierras, el día del Niño, el día de las Madres, el día del Maestro.

Con respecto a la zona urbana, existe cierta diversidad entre las familias de l@s pioner@s, ya que al menos una de las colonias, está integrada por familias donde las madres de familia cuentan con un mayor nivel educativo, todas con estudios de educación básica, algunas con media superior, e incluso, con carrera universitaria. La violencia y la inseguridad, son las problemáticas que más preocupan a estas mujeres, también el sentido festivo está presente, lo cual se muestra, a diferencia de la zona rural, en la celebración de los cumpleaños y las reuniones de convivencia.

Por otro lado, en otras colonias urbanas, se tienen rasgos más semejantes a las mujeres madres de familia de la zona rural, es decir, la mayoría tiene que trabajar en la economía informal a través del comercio de productos y alimentos, o bien, como empleadas domésticas, es decir, viven dobles, y en algunos casos, hasta triples jornadas de trabajo. Muchas de ellas son madres jefas de familia y su nivel de escolaridad no alcanza a cubrir la educación básica. En común a todas, el sentido festivo y solidario, existe, y se muestra más en las fiestas religiosas y en las actividades que la escuela primaria realiza para recaudar fondos, como kermeses, rifas, concursos, recreos mexicanos, etc.

En Jiménez, además del sistema de educación básica que es amplio y suficiente, existen tres escuelas de educación media superior, dos técnicas (Centro de Bachillerato Técnico Industrial No. 138 y el Colegio de Bachilleres de Chihuahua No. 20) y una que es un colegio particular. La educación superior en carreras técnicas, la imparte el Instituto Tecnológico de Jiménez.

El municipio de Jiménez se localiza en el estado de Chihuahua, en el extremo sureste de dicho estado. Jiménez colinda con el municipio de Camargo al norte, con el estado de Coahuila al este, con el estado de Durango al sur y al oeste con los municipios de Allende y López. La extensión territorial total que tiene el municipio de Jiménez es de 11,074.14 kilómetros cuadrados, y se encuentra a una altura aprox. de 1,380 metros sobre el nivel del mar. El conteo de población que el INEGI llevó a cabo en el año 2010, mostró que el número total de habitantes que hay en Jiménez es de 41,280.

- b. *Objeto.* La experiencia de pioner@s de la esperanza en las diferentes escuelas de nivel básico y en las colonias donde se ha implementado, en el municipio de Jiménez, Chihuahua en el período de 2010 a 2015.

- c. *Objetivo.* Identificar los aportes del proceso de pioner@s de la esperanza para contribuir a mejorar la convivencia democrática y la educación para la paz.
- d. *Ejes de Sistematización.*
- e. *El proceso de convivencia democrática y el derecho a la educación.*
- f. *Objeto Epistemológico. Principales preguntas que interesan conocer de la experiencia:*
  - i. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que se han obtenido dentro del proceso de los pioneros de la esperanza?
  - ii. ¿Cuáles de estos aprendizajes contribuyen a mejorar la convivencia y aportan a la educación para la paz? ¿Por qué?
  - iii. ¿Qué acciones han sido significativas para generar los aprendizajes? ¿Por qué?
  - iv. ¿Cómo han contribuido l@s pioner@s de la esperanza en sus diferentes escuelas para mejorar la convivencia?
  - v. La experiencia de pioner@s de la esperanza, ¿aporta en la perspectiva de concebir a la educación como un derecho?
  - vi. ¿Cuáles han sido las principales contradicciones que se han dado en el proceso de pioneros de la esperanza y cómo se han solucionado?
- g. *Recuperación de la lógica: Etapas*

La propia experiencia de Pioner@s de la Esperanza ha permitido identificar cinco etapas. **Diagnóstico, promoción, atención, socialización y articulación.** Cabe señalar que, aunque se establezcan estas etapas para el ejercicio de sistematización, todas ellas constituyen momentos sistemáticos, simultáneos y permanentes en la experiencia, ya que actúan dialécticamente entre sí, pero en algunos casos, unas se manifiestan con mayor énfasis que otras. A continuación, las etapas y los hechos más significativos:

#### **Etapa de diagnóstico.**

Al inicio del Proyecto “Jiménez, Comunidad Educadora” en el 2008, se realizó un diagnóstico participativo mediante encuestas, entrevistas individuales y grupales, talleres participativos, materiales de difusión y comunicación popular como folletos y carteles, así como mediante eventos artístico culturales para la devolución y consenso de la información recolectada para jerarquizar los principales problemas, desafíos y anhelos de la comunidad, en él, participaron diversos grupos de la comunidad como líderes comunitarios, profesores de educación básica, media superior y superior, artistas de la comunidad, profesores jubilados, comunicadores sociales, mujeres madres de familia, niños y niñas, así como población abierta seleccionada aleatoriamente. A partir de los hallazgos de este diagnóstico, se identificaron diversas problemáticas que generaban desafíos y oportunidades de avanzar en la educación para el desarrollo, a la vez, permitió identificar múltiples potencialidades en la comunidad jimense.

Estos hallazgos pueden sintetizarse de la siguiente manera:

## Problemáticas:

- Un nuevo componente histórico en el contexto mexicano, por lo tanto, en Jiménez: el aumento de la violencia (estructural, cultural y directa) e inseguridad, que influye negativamente en la configuración sociocultural de los niños, jóvenes y adultos, ya que las conductas agresivas, prepotentes, discriminadoras y de desconfianza en las relaciones sociales, son un modelo a seguir y se manifiestan en el aula, en las relaciones de pares entre alumnos, con sus padres y profesores.
- Se identifica que esta problemática no es tratada por ninguna propuesta metodológica desde la escuela como institución, sólo se emprende un actuar paliativo o esporádico, donde la imposibilidad de vincular el entorno con el conflicto escolar, familiar, comunitario, es repetitiva.
- Aunque la escuela de nivel básico, realiza algunos esfuerzos por convocar a las familias para tener una mínima comunicación constante sobre la educación de sus hijos, puede identificarse que las maneras regulares de hacerlo son mediante juntas de padres de familia, en las que se tratan asuntos de calificaciones, o bien, mediante las mesas directivas de padres de familia, en las que predomina el sentido de recaudación de fondos para asuntos escolares.
- Existen mecanismos para la educación familiar, como la Escuela de Padres, instituida por la Secretaría de Educación Pública, sin embargo, estas experiencias no son permanentes ni exitosas en su totalidad, pues es insuficiente la participación de madres y padres de familia.
- Jiménez tiene un rezago educativo de 13,929 personas con edades de 15 años en adelante, lo que representa un 33.75 %, del total de la población que es de 41,265. Sólo 8% de la población total tiene estudios de educación superior. El promedio de escolaridad es de 8.5 grados, por debajo de la educación básica que son 10 grados.
- Las familias se encuentran en un proceso de cambio, particularmente es significativo el aumento de hogares con jefatura femenina (2,900 hogares en el municipio, de un total de 10,904, es decir, el 26.6%) lo que implica una doble, incluso, triple tarea y responsabilidad para las mujeres. A esto se agrega también que los mayores índices de rezago educativo se concentran en las mujeres y que son ellas las que menos participan en la toma de decisiones y el desarrollo de su comunidad o municipio. También en Jiménez, la relación matrimonio - divorcio en porcentaje es de un 56%, así que, de diez matrimonios, casi seis se divorcian.
- Existen pocos espacios y actividades sistemáticas para el intercambio, la convivencia de las familias, la comunidad y con la escuela. Pocas opciones para la recreación y las manifestaciones artísticas culturales.
- En cuanto a la comunidad, se observa un decrecimiento en el sentimiento de pertenencia, aumento del individualismo y el aislamiento de las personas por la desconfianza, la inseguridad y los factores propios de un mundo global en el que predomina el consumo.
- Existen pocas prácticas de organización comunitaria, pocas organizaciones civiles que compartan metas y objetivos convergentes para el bien común. Particularmente las mujeres y niñas, en el caso de Jiménez, no tenían ningún tipo de agrupación u organización civil como espacio de participación social
- En el estado de Chihuahua existen 258 organizaciones de la sociedad civil registradas, de las cuales, sólo 4 están en Jiménez, es decir, sólo un 1.5%.
- También existen problemas de tipo ambiental, particularmente con la escasez y la contaminación del agua.

## Potencialidades:

- Se identifican múltiples tradiciones, costumbres y saberes con que cuentan las familias, la comunidad y la escuela. Entre ellas se puede destacar la cultura vial, en la que predomina la cordialidad y respeto por el peatón, así como por los demás conductores de autos. Esta costumbre es significativa pues la comunidad jimense afirma no tener una norma establecida institucionalmente por el departamento municipal de vialidad, sino que es una norma social establecida generacionalmente por la tradición oral. Esta costumbre evidencia que la comunidad misma es capaz de transmitir mediante el ejemplo y la comunicación oral, normas de convivencia éticas, aspectos importantes para los vínculos sociales.
- Las celebraciones familiares y comunitarias, representan una tradición importante que propicia los espacios para la convivencia. Estas festividades son aquellas que, en un sincretismo religioso, se mezclan las tradiciones ancestrales de la vida comunitaria indígena de compartir los bienes adquiridos mediante las cosechas de la tierra con la comunidad con las fiestas religiosas. En estas celebraciones se pueden identificar también valores éticos como la cooperación, ayuda mutua, convivencia, comunicación y celebración como una manera de resistencia cultural.
- En cuanto a los saberes, la comunidad jimense cuenta con un amplio inventario que se compone de oficios, saberes culinarios que destacan la identidad de la región, saberes sobre las plantas medicinales, así como es notable también la cantidad de personas que se han preparado y participan con manifestaciones artísticas culturales en danza, pintura, literatura, música, poesía y artesanía.
- Existen experiencias en escuelas en que sus directivos y profesores, se esfuerzan por buscar alternativas que complementen su labor pedagógica y buscan articularse con organismos de la sociedad civil, así como realizar iniciativas para propiciar la interrelación con padres y madres de familia o bien con la comunidad.
- Sin duda, esta información reflejada en el diagnóstico, reflejó una oportunidad para desarrollar procesos en los que se rescatara lo mejor de la propia comunidad, sus tradiciones y valores de convivencia, sus saberes, sus iniciativas, para contrarrestar los efectos de un contexto desesperanzador. Es así, como vinculado a todo el proyecto de Jiménez, Comunidad Educadora, a un año de su inicio, se decide implementar el proceso de Pioner@s de la Esperanza, que tuvo como primer objetivo el convocar a niños y niñas a ir generando una organización social, en la que, como sujetos sociales, los valores éticos y de convivencia, fueran el sello de su identidad.

## Etapa de Promoción.

Es la etapa en que se dio a conocer la experiencia de Pioner@s de la Esperanza en escuelas de educación básica principalmente, luego se fueron incluyendo otras de nivel medio superior, así como en el ámbito extra escolarizado en barrios y colonias populares, incluso en equipos de softball femenino de la zona urbana. Los sucesos más significativos:

- Promoción para la constitución de grupos de Pioner@s de la Esperanza. Se hicieron invitaciones directas en grupos escolares, ya sea porque en esas instituciones ya conocían de Jiménez, Comunidad Educadora mediante otros programas como Escuela Cívica, o bien, porque los directivos y docentes lo solicitaban al CEP. También la inserción de una compañera del CEP a la liga femenino de softball de la ciudad, permitió la promoción de nuevos grupos de Pioneras en barrios y colonias populares de la zona urbana. En la actualidad, se puede afirmar, que existen al menos 7 grupos de Pioner@s de la Esperanza, que además de funcionar como pequeños grupos de acción en sus escuelas o barrios, funcionan en su estructura como una red, flexible, de acciones individuales, pero que articuladas, contribuyen a resolver problemas de la comunidad como el cuidado del agua, o bien, la convivencia intergeneracional e intercultural.

- Como un suceso significativo en esta etapa, la cual es permanente en tanto se sigue invitando a nuevos grupos a formar parte de la organización de Pioner@s, es importante mencionar que la invitación debe ser basada en la voluntad, es decir, el niño o niña que dese formar parte de Pioner@s, no debe por ningún motivo ser condicionado por sus profesores o directivos para tener un cambio en su calificación académica, o ser obligado a pertenecer o no a dicha organización por algún adulto, cada niño o niña, es libre de decidir si quiere formar parte del grupo.

### Etapa de atención.

Es la etapa en que se realizan talleres de intercambio de saberes entre niñ@s Pioner@s, madres de familia, profesores y equipo del CEP. También es la etapa en que se realizan las acciones socialmente útiles. Los sucesos significativos:

- Inicialmente se convocó a quienes decidieron ser pioner@s a realizar sus primeros desafíos, los cuales se relacionan con acciones para cuidar al medio ambiente, a su familia, a la comunidad y a sí mismos. Una vez cumplidos estos desafíos, son nombrados públicamente como Pioner@s de la Esperanza y se les pone su primera insignia, un pañuelo al cuello, el cual debe portar cada vez que realice una acción socialmente útil o bien, que se reúna con otros y otras Pioneras.
- Se realizaron iniciativas por parte de algunas madres de familia, que pusieron a disposición sus patios o cocheras para que, en ellas, durante el período vacacional de verano, se realizaran intercambios de saberes entre ellas como madres de familia, equipo del CEP y los Pioner@s, obteniendo productos como artesanías con material de reúso, acciones socialmente útiles como recoger basura en su propia colonia, instalación de ludotecas para la convivencia intergeneracional, entre otras.
- En las escuelas, se realizaron también estos talleres de intercambio de saberes, iniciativas para el cuidado del medio ambiente como la instalación de muros verdes, la cual es una ecotecnia para promover el uso y conocimiento de las plantas medicinales, rescatando los saberes de madres y abuelas. También realizaron campañas de recolección de pilas para el cuidado del agua, ferias ecológicas con juegos diseñados por los propios pioneros para generar conciencia sobre el uso de los recursos naturales, sobre la ayuda mutua y la convivencia.
- La participación de los Pioner@s en diversos foros de análisis y reflexión sobre el desarrollo comunitario, en conjunto con otros grupos organizados de Jiménez, Comunidad Educadora como artistas comunitarios, profesores, madres de familia de Escuelas Cívicas. A su vez, su participación en foros regionales e incluso internacionales en temas como Educación para la paz, el Vínculo Escuela – Familia – Comunidad, les fue dando el impulso para desenvolverse en otros ámbitos fuera de su propio entorno.

### Etapa de socialización.

Es la etapa en que se realizan convivencias entre distintos grupos de Pioner@s, así como Ferias Pedagógicas y eventos artístico culturales en parques y plazas de la localidad, o bien, de la región. Los sucesos más significativos:

- Cada año, se ha realizado una convivencia o campamento, en el que se entregan, además, las insignias correspondientes a cada nivel que va alcanzando cada Pioner@ según sus años de permanencia, pero, sobre todo, según sus acciones socialmente útiles realizadas, las cuales, se van modificando.
- También al término de cada ciclo, se prepara una “defensa” de la experiencia de Pioner@s, en la cual, ante la comunidad, y un panel de compañeros y compañeras educadoras populares, catedráticos, investigadores sociales, gente de la comunidad, los Pioner@s “defienden” el por qué pertenecer a esta

organización infanto – juvenil, son además interrogados por el panel sobre los beneficios, aprendizajes y desafíos que adquieren al ser Pioner@s.

### Etapa de articulación para la autogestión.

La consolidación del método de acciones socialmente útiles es fundamental en esta etapa y la constitución de Pequeños Grupos de Ahorro integrados por Pioner@s de la Esperanza. Los sucesos significativos:

- El método de acciones socialmente útiles es empleado por los Pioner@s de la Esperanza, ya que cada uno puede llevarlo a cabo de manera individual, sin embargo, se va reproduciendo como un nuevo modo de actuación no sólo en los niños y niñas, sino en las madres y padres de familia, lo que va consolidando que acciones individuales, formen parte de una red de acciones socialmente útiles para el desarrollo y autogestión de la comunidad. Ahora en Jiménez, personas adultas, realizan acciones socialmente útiles gracias al ejemplo de Pioner@s, en sus principales datos, se encuentra que, en cada ciclo, con la acción socialmente útil de la recolección de pilas, se han salvado de ser contaminados, millones de litros de agua.
- Los Pioner@s son convocados a constituirse, además, si así lo desean, en Pequeños Grupos de Ahorro que, bajo un conjunto de acuerdos y reglas, tienen por objetivo operativo el ahorro de un peso como mínimo semanalmente, basados en la confianza, ya que no hay anotaciones, sino que se da valor a la palabra. Se eligen dos autoridades, de los miembros del mismo grupo, que resguardan la caja donde están los ahorros y la llave. Las autoridades son elegidas de acuerdo a la confianza que el grupo les tiene, así como por su constancia y responsabilidad. Los Pequeños Grupos de Ahorro, son células básicas de autogestión, que, según su metodología, pueden funcionar con muy poca o ninguna intervención de un promotor o promotora.

### Etapa de sistematización y evaluación.

Es la etapa en que se realizan ejercicios de sistematización con los grupos de Pioner@s para identificar sus aprendizajes y socializarlos con otros Pioner@s, así como evaluar la experiencia de un ciclo. Como sucesos significativos los siguientes:

- Al finalizar cada ciclo de un año, se realizaron talleres de sistematización con los grupos de Pioner@s, en los cuales recuperan la experiencia vivida, los logros, aprendizajes y desafíos.
- Recientemente, en agosto de 2015, se realizó un Foro de Pioner@s de la Esperanza, con la finalidad de sistematizar la experiencia desde sus inicios a la fecha, de éste se rescatan importantes aprendizajes expresados por l@s niñ@s y jóvenes, guiados por algunas preguntas semillas que se reflexionaron en grupos según su edad:

	¿Por qué eres o fuiste Pioner@ de la Esperanza?
Grupo de 10 años de edad y menos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos gustan los trabajos y las acciones socialmente útiles que hacemos.</li> </ul>
Grupo de 11 a 13 años de edad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gusta cooperar con nuestro medio ambiente.</li> <li>• Es bueno reciclar las cosas.</li> <li>• Comencé juntando pilas y me gustó ser pionero.</li> <li>• Me gusta hacer artesanías.</li> <li>• Me agrada conocer y convivir con otros pionero@s.</li> <li>• Me gusta dar a conocer a las otras personas lo que hacemos, para cuidar el medio ambiente.</li> <li>• Porque el mundo está en crisis y necesitamos hacer algo.</li> </ul>
Grupo de 14 años de edad y más	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me llamó la atención que en las escuelas hubiera grupos de Pioner@s, yo quise tener uno en mi casa.</li> <li>• Nos gustan las actividades y participar en el softbol.</li> </ul>

	<b>¿Qué momentos recuerdas más como Pioner@ y por qué?</b>
Grupo de 10 años de edad y menos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolección de pilas para cuidar el agua</li> <li>• Elaboración de artesanías</li> <li>• Cuando José Luis Alvarez nos puso el pañuelo.</li> <li>• Las vistas al COBACH y al CBTI's (Escuelas de Educación Media Superior) para hacer un trueque de saberes.</li> <li>• La realización de muros verdes.</li> <li>• El desfile de la Revolución Mexicana, dónde repartimos tortillas de maíz y el lema era "sin maíz no hay país".</li> </ul>
Grupo de 11 a 13 años de edad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las convivencias en el grupo de pioneros</li> <li>• La Feria Pedagógica y Ecológica en nuestra escuela.</li> <li>• Cuando nos pusieron el pañuelo de pioner@s.</li> <li>• Cuando nos entregaron una nueva insignia.</li> <li>• Ir a Radiocalzada y hablar ante toda la gente sobre lo que hacemos.</li> <li>• Cuando hicimos artesanías de papel maché.</li> <li>• Cuando un artista de Cuba nos dio un taller de dibujo.</li> <li>• Participar en el encuentro de Educación para la Paz.</li> <li>• Que pudimos juntar más de 3000 pilas en la Escuela Francisco Sarabia.</li> <li>• El taller de danza que nos dio una maestra cubana.</li> </ul>
Grupo de 14 años de edad y más	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos hemos divertido mucho en los viajes que hemos realizado, como al Seminario de Educación para la Paz, y el viaje a la Sierra de Chihuahua.</li> <li>• Las visitas a otros grupos de Pioner@s.</li> <li>• Organizar el grupo de baile y participar en las ferias pedagógicas y en Radiocalzada.</li> </ul>

	<b>¿Qué te imaginas que pasaría si en Jiménez ya no existieran los Pioner@s de la Esperanza?</b>
Grupo de 10 años de edad y menos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No nos hubiéramos conocido.</li> <li>• No nos prestaríamos nada porque seríamos desconocidos.</li> <li>• Hubiera más agua contaminada.</li> <li>• No supiéramos cuidar el medio ambiente, ni el agua.</li> <li>• No supiéramos lo que son los trueques o intercambios de saberes.</li> <li>• El pañuelo nos motivó para aprender.</li> </ul>
Grupo de 11 a 13 años de edad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No nos hubiéramos conocido la mayoría de Pioner@s.</li> <li>• No conoceríamos a las personas de la "oficina" (Equipo CEP - parras y guías comunitarias).</li> <li>• Andaríamos en la calle, en la vagancia.</li> <li>• Jiménez estaría más contaminado.</li> </ul>
Grupo de 14 años de edad y más	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se realizarían actividades de cuidado del medio ambiente.</li> <li>• No se hubiera disminuido la violencia, al menos entre nosotros los jóvenes.</li> </ul>

En este mismo foro de Pioner@s, se les pidió que por grupos realizaran algunos productos comunicativos, de los cuales se muestra un texto a continuación, realizado por el grupo de 11 a 13 años, dicho producto, refleja a nuestro juicio, el autoconcepto que tienen los Pioner@s sobre su identidad.

*“Conformar un grupo de Pioneros no es fácil, pero se puede lograr.*

*Ser pionero es como regresar a ser niño.*

*El símbolo de un pionero, es el de una persona*

*que ayuda en los problemas de los demás.*

*Un pionero tiende la mano a quien lo necesita;*

*siendo indígena, estadounidense, cubano, etc.*

*Los pioneros no se fijan en eso ni en los defectos.*

*El pionero de la esperanza ayuda con alegría”.*

También es importante presentar en este ejercicio de sistematización, los textos, valoraciones y testimonios de algunos docentes que han participado directamente en la promoción y acompañamiento a los Pioner@s de la Esperanza, como las Profesoras María Carlota Córdoba y Silvia Salazar, de la Escuela Primaria Francisco Sarabia, quienes desde su perspectiva nos comunican las siguientes reflexiones de fondo sobre la experiencia, la cual fue elegida por el PIIE y el IPC como experiencia escolar innovadora sobre cultura de paz en el año 2013:

#### **I. Objetivo general de Pioner@s de la Esperanza:**

La esperanza de tener un mundo mejor, sembrando inquietudes y promoviendo la visión de la naturaleza como construcción humana.

#### **II. Objetivos específicos:**

Realizar acciones socialmente útiles para valorar y relacionarse mejor con la naturaleza, promover su cuidado, así como para generar actitudes y valores vinculados con los derechos humanos, la democracia y su desarrollo como persona a través de sus propias experiencias.

*Los niños alumnos de la escuela:* Son los principales actores, su rol es proponer, organizar, ejecutar y evaluar actividades que cumplan el propósito general de la experiencia.

*Los padres de familia:* Participantes activos apoyando las acciones socialmente útiles que los alumnos realizan en los diferentes ámbitos, escuela, casa, comunidad.

*Los docentes de la comunidad escolar:* Facilitadores del proceso de los alumnos, apoyando y orientando las acciones que realizan. Vínculo esencial para la sinergia con otras instituciones, instancias, proyectos y organismos de la sociedad civil.

*La comunidad en general:* Recibe y reconoce las acciones socialmente útiles que hacen los pioneros y se encarga de dar continuidad a estas acciones.

Es un proyecto externo a la Escuela: “Jiménez, Comunidad Educadora”, propuesto y realizado por un organismo de la sociedad civil, el CEP – parras, a. c., sin embargo, es una experiencia que vincula los contenidos curriculares a través de la aplicación y práctica en diferentes situaciones concretas, con relación a problemas, desafíos y anhelos de la comunidad y en vinculación con proyectos comunitarios externos a la escuela, con un enfoque colaborativo y socialmente útil.

#### **III. Contenidos de la experiencia.**

*Formación cívica y ética:* Favorecer una convivencia democrática que ofrezca oportunidades formativas. Desarrollar paulatina y sistemáticamente la toma de decisiones en lo personal y en grupo. Colaboración con otros en búsqueda de un bien común. Promover prácticas y pautas de interacción donde se expresen y se vivan valores y actitudes orientadas al respeto de la dignidad de las personas y a la cultura de paz. *Ciencias naturales:* Abordar los contenidos de contextos vinculados a la vida personal, cultural y social de los alumnos.

La autonomía que adquieren los alumnos, la capacidad que desarrollan de organización, el compromiso que adquieren y la responsabilidad. Se resalta que la experiencia promueve y genera procesos participativos tanto en alumnos como en padres de familia. Genera altos niveles de motivación para desarrollar las acciones que se plantean.

Se utilizan materiales audio visuales como documentales relacionados a los temas de ecología y cuidado de la naturaleza, materiales de la Sep.

Materiales que proporcionan diversas instituciones educativas de la comunidad, de nivel superior, o bien, de organizaciones de la sociedad civil, centros de maestros, centros de investigación de la región. Se trabaja además con materiales de reúso y reciclaje para realizar las acciones socialmente útiles.

Al realizarse campañas de cuidado de la naturaleza, los alumnos interactúan directamente con plantas, árboles, que se adquieren por gestión y sinergia con otras instituciones. A través de conferencias, pero principalmente la modalidad de taller. El club es una modalidad que funciona de manera autónoma en los alumnos, ellos deciden su autorregulación de acuerdo a sus propósitos. Esto les permite una interacción con sus saberes y aprendizajes, hay intercambio, trueque de saberes. Al final de cada actividad se evalúa el proceso y resultados, dificultades enfrentadas y logros obtenidos, así como el proceso de desarrollo de actividades. La evaluación se realiza en un diálogo entre los alumnos y sus maestros.

#### **IV. La recuperación del proceso vivido.**

La experiencia inició en el 2010 por la invitación del proyecto Jiménez, Comunidad educadora para realizar un muro verde. Se formaron los clubs Pioneros de la esperanza de manera voluntaria, a través de desafíos de acciones socialmente útiles, quienes realizaban estos desafíos, podían pertenecer a la organización de Pioneros de la esperanza. Desde sus inicios a la fecha, se ha mantenido la constancia de la experiencia, y el propósito, se ha dado seguimiento. Pioneros de la esperanza se ha proyectado a otros niveles educativos con los alumnos que egresan de esta primaria y que ahora son miembros de comités de ecología en secundaria, etc.

En cuanto a las principales actividades y hechos se encuentran: Realización de la Feria Ecológica. Establecimiento de redes con otras instituciones educativas y de la sociedad civil a través de talleres de diferentes temáticas como: microempresas, valores, cuidado del medio ambiente, salud personal, simulacros ante desastres naturales. Intercambio, trueque de saberes e interacción con otros pioneros de la esperanza de la localidad y región. Encuentros interculturales con pioneros indígenas de otras regiones. Participación en eventos y programas artísticos culturales y deportivos en la comunidad y en vínculo con proyectos como Comunidad Educadora. Realización de campañas de forestación, salud y limpieza.

Se atendió a la invitación que se le hizo a la escuela por parte del Proyecto Comunidad educadora en el 2010. Integración de grupos Pioneros de la Esperanza en el 2010. La realización de trueques de saberes permanente ha permitido rescatar saberes socio culturales y generacionales de la comunidad y de la región, lo que contribuye sin duda a fortalecer la identidad personal y comunitaria de la región, del estado, del país.

#### **V. Las reflexiones de fondo.**

La experiencia ha sido un espacio ideal para la inclusión, ya que hay alumnos que en el ámbito académico no son muy exitosos, sin embargo, en esta experiencia de pioneros de la esperanza, desarrollan un alto grado de autoestima y participación, responsabilidad. Realizan con éxito iniciativas por el bien común y por ellos mismos. Es una experiencia en que se vincula la participación de los niños con sus padres y la comunidad. Se fortalece el trabajo colaborativo y grupal, no existe un protagonismo individual.

*Aprendizajes:* Los procesos de formación para transformar la cultura de malos hábitos del uso del medio ambiente, son lentos y no siempre las campañas obtienen los resultados esperados, pero lo importante es no perder la motivación y estar conscientes de que la reeducación es un proceso. Después de evaluar dificultades

encontradas en el proceso, los niños proponen alternativas para solucionar problemas, lo que contribuye a la generación de diálogo y comunicación. Es fundamental la vinculación de la práctica y la teoría, que lo que se enseña y aprende en el aula, se lleve realmente a la práctica en la vida, que realmente se hagan aprendizajes significativos. Que la experiencia ha ido transformando la conciencia y el modo de actuar de los niños, y a su vez, ellos van concientizando a los adultos y padres de familia, en la escuela y en sus casas, en la comunidad.

## VI. Los puntos de llegada.

Los participantes de Pioneros de la Esperanza se van formando en un liderazgo social con compromiso, con capacidad para enfrentar retos y desafíos, con una actitud positiva de colaboración con otros en la búsqueda de un bien común. El principal propósito es concientizar a otros actores a través de la realización de acciones socialmente útiles, con el ejemplo. La participación de los niños es muy positiva, lo que da esperanza de que es posible generar procesos educativos para el bien común y una cultura de paz. Es fundamental crear este tipo de experiencias para que los niños se sientan en libertad, con creatividad, reflexivos, conscientes.

La participación en eventos públicos de tipo pedagógicos, comunicativos, artístico culturales, como Radio Calzada, Ferias Pedagógicas en la comunidad.

### *h. Análisis de la experiencia: Regularidades y contradicciones.*

En síntesis, se pueden enunciar a nuestro juicio, al menos las siguientes regularidades:

**Confianza:** La realización continua y sistemática del trueque de saberes entre niñ@s, entre niñ@s y docentes, entre niñ@s y madres de familia o abuelas, entre niñ@s y miembros del CEP, genera confianza y autoestima para reconocer los saberes socioculturales que cada generación tiene. Por tanto, los niñ@s y jóvenes, se auto reconocen como sujetos sociales y no como objetos de una sociedad adultocéntrica, lo que los motiva a generar iniciativas para el bien común, aspecto esencial para la creación y fortalecimiento de vínculos humanos, intergeneracionales, interculturales, con el medio ambiente, consigo mismos, elementos sin duda fundamentales para vigorizar una convivencia democrática y la cultura de paz.

**Ayuda mutua y cooperación:** La realización de acciones socialmente útiles, además de contribuir a la resolución de problemas comunitarios reales, como la contaminación del agua, o el gasto de energía eléctrica, contribuye al compromiso social, al fortalecimiento de una conciencia de responsabilidad, de amor a la naturaleza y a la especie humana, además de que propicia vínculos organizativos desde las primeras edades, a fin de contrarrestar los modelos socio culturales agresivos, violentos, individualistas que en la actualidad predominan.

También se identifican en la experiencia tensiones o contradicciones como:

**Individuo VS Grupo:** La posibilidad de que antes de ser grupo u organización social, se de valor a las acciones individuales, es fundamental para fortalecer el empoderamiento de un niño o joven, que adquiriendo la confianza después de realizar sus desafíos educativos, puede pertenecer a un grupo u organización, y no al contrario, ser primero grupo y dejar de lado su individualidad, como ha sucedido en otras experiencias grupales que finalmente han fracasado por anteponer el interés grupal sobre el individual.

**Violencia VS Convivencia:** El proceso ha fortalecido los procesos de convivencia, contrarrestando al menos, las conductas y modos de actuación agresivos, discriminadores, excluyentes, esto entre los propios niñ@s y jóvenes, entre participantes de zonas rurales y urbanas, entre adultos y jóvenes, entre indígenas y mestizos. La experiencia propicia espacios y acciones que vinculan.

### *i. Interpretación y conclusiones.*

Una primera aproximación, a nuestro juicio, es afirmar que la experiencia de Pioner@s de la Esperanza contribuye a una educación para la paz y convivencia democrática porque:

- Contribuye al empoderamiento de niñ@s y jóvenes para la realización de acciones socialmente útiles en bien de la comunidad.
- Promueve vínculos humanizantes.
- Genera procesos organizativos para la autogestión y el desarrollo comunitario.
- Identifica y comunica los procesos de convivencia que prevalecen en la comunidad, los saberes y convicciones que humanizan.

Según las relatorías e informes realizados desde 1999 a 2010, que contemplan un total de 16 informes sobre el enfoque de Derecho a la Educación en Latinoamérica, escritos por Katarina Tomasevski y Vernor Muñoz, se afirma que la aplicabilidad del derecho se sostiene en:

- Asequibilidad, como primera obligación de los Estados, en tanto logran tener Escuelas disponibles para la demanda existente;
- Accesibilidad, como segunda obligación, que el Estado garantice el acceso a escuelas disponibles, abordar la situación de excluidos y menos favorecidos;
- Aceptabilidad, el Estado obligado a asegurarse de que todos/as las escuelas se ajusten a criterios de pertinencia y calidad;
- Adaptabilidad; con sistemas educativos adaptables a las transformaciones de la sociedad, como respuesta a la realidad inmediata que viven niños y niñas.

Se puede afirmar que la experiencia aporta a la perspectiva de concebir la educación como un derecho porque:

- Contribuye al aspecto de aceptabilidad en tanto que incide en los criterios de pertinencia y calidad de la educación, brindando alternativas que van generando iniciativas de autogestión escolar, gracias a la participación y apoyo de docentes y directivos donde se realiza la experiencia de Pioner@s.
- Tributa a la adaptabilidad, en tanto que se reconozca el contexto y las necesidades de la población infante – juvenil en las escuelas, así como en barrios y colonias, y se promuevan experiencias como esta, en la que de una manera creativa, con el enfoque de educación popular y atendiendo a la realidad actual de violencia presente en sus diferentes manifestaciones, se generen iniciativas y procesos organizativos en lugar de ofrecer sólo medidas paliativas o incluso, hacer caso omiso de la realidad.

Sin duda, la experiencia de Pioner@s de la Esperanza, cuenta aún con múltiples desafíos y oportunidades para la transformación social, sin embargo, a la fecha, los frutos cosechados se convierten en nuevas semillas para seguir sembrando esperanza en la región del desierto del norte de nuestro México.

## EXPERIENCIA: APOYO A LA CONSTITUCIÓN DE ACTORES POR LA RECLAMACIÓN Y RESTITUCIÓN DE TIERRAS 2006-2015 Y DIPLOMADO MEMORIA: TERRITORIO, PAZ Y DESARROLLO EN LA REGIÓN DE URABÁ ANTIOQUEÑO 2014-2015

Instituto Popular de Capacitación – IPC  
Presentación Martha Lucia Peña Duque. Economista. Socia y trabajadora del IPC

El Instituto Popular de Capacitación -IPC- es una organización de la sociedad civil colombiana, con 37 años de experiencia. Fundada en Medellín, Antioquia, en enero de 1982, con Personería Jurídica 1467 de 1984. Conformada por 36 de socios (as) cuya máxima autoridad es la Asamblea que se reúne de manera ordinaria una vez al año; ésta elige democráticamente su junta directiva y presidencia para un periodo de dos y tres años respectivamente; hace seguimiento a la ejecución de los proyectos y formula estrategias de corto, mediano y largo alcance.

Nuestros enfoques de trabajo han estado asociados a temas de Derechos Humanos, Justicia, Conflictos, Paz, Movimientos Sociales, Desarrollo, Democracia, Jóvenes y Educación; trabajados a partir de estrategias de interacción en procesos con actores diversos de la sociedad colombiana, agendas e iniciativas territoriales desde acciones de educación, comunicación y opinión pública, la incidencia en políticas públicas, el fortalecimiento de actores sociales y la investigación social.

Nuestra institución ha sufrido múltiples agresiones a lo largo de su historia que buscaron siempre el silenciamiento y o el cierre. Al respecto concebimos como parte del proceso de reparación el poder seguir aportando al fortalecimiento de sujetos y actores para la paz, los derechos humanos y la democracia en nuestro país.

**Sobre la experiencia educativa a presentar: Apoyo a la constitución de actores por la reclamación y restitución de tierras y diplomado Memoria: Territorio, Paz y Desarrollo en la región de Urabá antioqueño.**

Contexto de despojo de tierras en Colombia:

En Colombia, las cifras del despojo y abandono forzado de tierras oscilan entre 6 y 8 millones de hectáreas, equivalente al 7% aproximadamente del territorio nacional (según Ricardo Sabogal, Director de la Unidad de Tierras, “se estima que, en los últimos 20 años, se obligó a abandonar algo así como 4 millones de hectáreas y se produjo el despojo de más o menos 2 millones de hectáreas”); así mismo, según CODHES existen al menos 5.905.996 millones de personas en situación de desplazamiento forzado a causa de la guerra desde 1985 hasta diciembre del 2013.

Sólo frente a la posibilidad de restitución de tierras, entre 2008 y 2015 han sido asesinados 69 reclamantes en el país, 18 de ellos en el Urabá antioqueño. Es una tragedia humana en la que se manifiesta una grave y sistemática violación a los derechos humanos y un reto para una futura comisión de la verdad con enfoque territorial para esclarecer lo sucedido y los responsables frente a ello.

Pese a las expectativas generadas a nivel nacional e internacional con la Ley 1448 conocida como de víctimas y restitución de tierras; según investigaciones de la Fundación Forjando Futuros a junio del 2015 sólo han sido restituidas 97.478 hectáreas. De otro lado, según un informe especial de la Revista Semana del año 2012, el 94 por ciento del territorio del país es rural y el 32 por ciento de la población vive allí. El índice Gini rural, que mide la desigualdad, pasó de 0,74 a 0,88. Actualmente el 77% de la tierra está en manos de 13% de propietarios, pero el 3,6% de estos tiene el 30% de la tierra, lo que explica que Colombia sea el país con una de las mayores desigualdades en propiedad rural en América Latina y el mundo. A pesar de la falta de acceso a la tierra, el 70% de los alimentos que se producen en el país vienen de pequeños campesinos. De 39,2 millones de hectáreas que hoy se usan en esa actividad, solo 21 millones son aptas para ella. En contraste, de los 21,5 millones de hectáreas de tierra con capacidad agrícola, solo se usan 4,9 millones (Y según el Censo Agrario 2014 se usan 7 millones de hectáreas). No obstante, una hectárea de agricultura genera 12,5 más valor que una de ganadería. Se calcula que 2,5% de la tierra apta para agricultura está sembrada de biocombustibles como caña y palma. 5,8 millones de hectáreas (más de lo que hay sembrado en comida) han sido otorgadas dentro de los 9.000 títulos mineros vigentes y hay 20.000 nuevas solicitudes. La cartografía de la tierra y el territorio en Colombia, fue superponiendo el desalojo y la muerte con las promesas y materializaciones del modelo de Desarrollo, políticas fallidas y la emergencia de elites políticas y económicas que se disputan el poder con las tradicionales. Si bien las investigaciones relacionadas con la llamada parapolítica contribuyeron a esclarecer esta realidad, hoy hace falta develar la relación empresas, territorio y derechos humanos.

Las estadísticas de concentración se han ratificado en los resultados del Censo Agropecuario 2014, efectivamente “el 41 % de los 113 millones de hectáreas de uso agrícola está en manos del 0,4 % de propietarios; y a su vez, el 70 % de las fincas tienen menos de cinco hectáreas: son los campesinos los que producen el 70 % de la comida, pese a que estamos importando 10 millones de toneladas en alimentos gracias a los TLC”

De procesos regionales a su inserción a procesos nacionales

Los procesos de organización y movilización de la última década de los campesinos (as) reclamantes de tierra en el Urabá tienen una re-dinamización en el año 2004 cuando un grupo de campesinos (as) del corregimiento de Nueva Colonia en Turbo que habían sido despojados mediante engaño y estafa y obligados a vender barato sus tierras; emprenden un proceso de reclamación de sus predios ante el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural - Incoder.

Luego a la luz de la Ley 975 de 2005 (Justicia y Paz) confiados en que el Estado les protegería la vida y garantizaría el derecho a la reclamación se fue presentando un proceso creciente en toda la región para la reclamación de los predios. Ya en el año 2008 se organizaron en toda la subregión como Mesa Nacional de Trabajo Campesino Para el Programa de Recuperación de Tierras. Es ese momento que se inicia un ciclo de re victimización con amenazas, atentados y asesinatos. También se hace evidente que la respuesta a las reclamaciones de los despojados iba a ser la violencia. Desde el segundo semestre del 2008 hasta diciembre del 2014 fueron asesinados 19 reclamantes en Urabá.

Ese mismo año el IPC con otras organizaciones de derechos humanos y paz de la región impulsa la constitución de la Mesa Departamental de Víctimas de La Sociedad Civil con el objeto de abrir espacios y escenarios de exigibilidad de los derechos de las víctimas de todos los actores (Estado-Paramilitares y Guerrillas) en las 9 subregiones de Antioquia incluidas el Urabá. En el año 2009 el proceso en Urabá se reorganiza en la Asociación de Víctimas para la Restitución de Tierras y Bienes

Dado el debate nacional que promulgaba por una Ley de Víctimas que incluyera el tema de restitución de tierras se hicieron esfuerzos para posicionar el tema de tierras y sumado a la situación de riesgo extremo se gestó la organización nacional de reclamantes Tierra y Vida en diciembre del 2010 apoyada por una alianza de ongs : IPC , Fundación Forjando, Nuevo Arco Iris, CODHES y Redepaz; este proceso de Tierra y Vida Nacional logra reunir reclamantes de tierras de unas 15 regiones del país y explicita su apoyo a la Ley 1448 de 2011.

La labor de acompañamiento se centró en la realización de denuncias y acciones urgentes referidos al tema de protección y a la incidencia nacional e internacional. Una muestra representativa de las acciones de incidencia desarrolladas en Alianza es la siguiente:

1. Garantizar la participación de un buen número de líderes (sas) reclamantes de tierras en los escenarios de discusión previos a la Ley 1448 de 2011 con el tema de la restitución de bienes y tierras. El énfasis de esta Ley se quería que fuesen las víctimas por considerar que la Ley 975 respondía más a las necesidades de los victimarios y que era necesario abordar el tema de los derechos de las víctimas de manera independiente de los perpetradores ya fuesen paramilitares, guerrillas o el Estado colombiano. Los principales logros del movimiento social de ddhh, víctimas y paz fue: el reconocimiento del conflicto armado, el reconocimiento del Estado como perpetrador, el reconocimiento del enorme despojo de tierras que se dio en el marco de la violencia y el conflicto, el que se empezara a reconocer los daños a colectivos y a los sujetos de reparación colectiva y reconocimiento del territorio como víctima. Es de destacar el papel de Tierra y Vida y la alianza que la acompañaba para posicionar los temas referidos al despojo y las estrategias de abordaje.
2. Se construyó en alianza una propuesta para los escenarios internacionales donde se debaten los acuerdos de comercio o para incidir sobre políticas de ddhh. Esta propuesta que se llamó “Tres Centavos de Dólar Por Caja de Banano Exportada” denunciaba los aportes que por más de diez años realizó el gremio bananero a las estructuras paramilitares y proponía que al menos ese monto fuese aportado por estas empresas para el Fondo de Reparación a Las Víctimas del Conflicto Armado. Este es un caso emblemático en cuanto al apoyo al paramilitarismo no solo por el empresariado nacional. Con ésta propuesta el IPC gestiona el desarrollo de una agenda de incidencia en Europa por parte de la presidenta nacional de Tierra y Vida Nacional en noviembre de 2011 para presentar la propuesta construida previamente por toda la red de aliados: y también hacer conciencia sobre el contexto de graves violaciones de derechos humanos en las que se producen el banano y otros productos que son objeto de los Acuerdos de Comercio y llamar la atención de la Comunidad Internacional sobre la necesidad de exigir de los empresarios bananeros medidas de resarcimiento y reparación a las víctimas. Propuesta que de alguna manera es recogida por la Oficina del Alto Comisionado de Las Naciones Unidas Para Los Derechos Humanos en su informe 2015 en el título: Reparación de Las Víctimas y restitución de tierras acápite 36 cuando ilustra de qué forma se pueden tomar medidas llamando a no consumir productos de las zonas de despojo mediante la generación de sellos.

Lo que quedaba claro sobre la aplicación de la Ley 975 era que se iba a dar algo de verdad (sobre todo después de la intervención de la Corte Constitucional ) y que los paramilitares no tenían problemas en reconocer múltiples asesinatos pero no iban a aflojar los bienes y sobre todo las tierras arrebatadas mediante la violencia extrema y lo más grave que muchas de las estructuras de poder y empresariado que actuaron y se fortalecieron con el despojo seguían intactas y se iban a oponer de manera férrea y sangrienta a la Ley 1448 de 2011.

Desde el año 2006 este proceso de movilización es respaldado y acompañado por el Instituto Popular de Capacitación – IPC en el fortalecimiento colectivo, organizativo, la protección, la documentación de casos de agresión y la visibilidad.

También se promovió la participación de un líder de Tierra y Vida en el Encuentro Latinoamericano de Educadores/as Populares: “Experiencias de Educación Popular y Construcción de Poder desde las Organizaciones Populares y Movimientos sociales”. Organizado por Grupo de Trabajo Movimientos Sociales y Red de Educación Popular y Poder Local – REPPOL. CEAAL. Realizada en Buenos Aires en diciembre de 2011.

3. La realización de “La marcha de Necoclí”, preparada por todas las organizaciones que respaldaron a Tierra y Vida y la propia organización y apoyada directamente por el presidente Santos con su presencia y la de parte de su gabinete para emitir un mensaje sobre el “compromiso” de la presidencia con la restitución de tierras. Se logró una movilización de más de 30000 campesinos (as) con la consigna Tierra y Vida.

4. La construcción de una propuesta para la implementación de la Ley 1448 en alianza con la ong Fundación Forjando Futuros y con Tierra y Vida; que buscaba celeridad en la restitución de tierras.

Todas estas acciones contribuyeron a:

- Visibilizar ante la opinión pública nacional e internacional la magnitud del despojo de tierras, las estrategias que se utilizaron para hacerlo con la complicidad de algunas instituciones públicas, las regiones de mayor despojo y la irrupción de unos liderazgos nacionales sobre la problemática.
- Que se activaran algunas medidas por parte del Estado en cuanto a judicialización de algunos empresarios vinculados con el despojo.

A su vez se generaron nuevas estrategias del empresariado despojador que organizó al interior de sus empresas, departamentos de publicidad y medios para acciones de hostigamientos, estigmatización, persecución, calumnia a los y las líderes reclamantes de tierras y sobre los defensores de reclamantes. Esta estrategia busca socavar la capacidad de respuesta de reclamantes y defensores, restar legitimidad social a la acción y por efecto restar impacto de las acciones.

El no funcionamiento de la Ley 1448 en lo relativo a la restitución de tierras (que incluye una clara cooptación de las estructuras de la Ley a nivel local por parte del empresariado despojador), un engranaje burocrático que no funciona ha devenido en desaliento y escepticismo de los reclamantes frente a la restitución de tierras. Es por ello que desde el año 2013 se registra un proceso creciente de retornos de campesinos sin acompañamiento del Estado. Estos retornos han sido repelidos en ocasiones por ejércitos privados que cuidan las fincas a los despojadores muchas de las veces acompañados de la fuerza pública. A su vez los retornados plantean que ya no tienen nada que perder por la precariedad de la vida que les ha tocado como desplazados (as) en las ciudades y cabeceras municipales en condiciones casi que de indigencia y que lo único que aspiran es a sembrar su tierra.

Entre los meses de febrero y mayo de 2015 se ha desarrollado un proceso de movilización campesina pidiendo que se anule la microfocalización, se les devuelva sus tierras, se les garantice la protección, no se les trate de delincuentes y que la institucionalidad para las víctimas les atienda como ordena la Ley. Luego de un proceso de interlocución con la Presidencia de La República a través de una mesa de concertación promovida por los reclamantes de tierras y acompañada por el IPC y Fundación Forjando Futuros, finalmente a algunas de las familias se les inició el proceso en la Unidad de Tierras. Eso sí, luego de una intensa campaña de desprestigio y hostigamiento en cuanto a ser señalados de invasores, falsas víctimas y falsos reclamantes. Parte del resultado de este último esfuerzo, es la restitución de cuatro (4) predios a familias reclamantes en la Hacienda Monteverde y la visibilidad de la situación de los retornados ante la opinión pública.

Realizando un nivel de balances compartidos con los reclamantes sobre la evolución de los procesos de reclamación el IPC ha llegado a la conclusión que existe una extrema vulnerabilidad de los campesinos porque además de que han sido sacados de sus tierras, han sufrido varios desplazamientos y desarraigos, no han procesado sus duelos, no cuentan con medios de vida y son estigmatizados y señalados, resulta que la Ley por la que lucharon es inocua. Y reclaman sus tierras en un territorio donde todavía gobiernan de manera hegemónica los empresarios que los despojaron, empresarios que pese a estar señalados por los “paramilitares desmovilizados” el Estado no ha emprendido acciones para que respondan por lo que hicieron.

Se ha vuelto reiterativo que el presidente Juan Manuel Santos viaja a Urabá y se sienta a la Mesa en los actos públicos con el gremio bananero sin exigirles ningún compromiso o pronunciamiento respecto al despojo de tierras y a la restitución mientras debajo de la tarima unos 500 reclamantes que hicieron todo esfuerzo por llegar al lugar de la reunión, no pueden ni hacer uso de la palabra. Igual situación ocurre con el Director de la

Unidad de Tierras cuando afirma que no tolerarán las vías de hecho. Esas vías de hecho que Sabogal denuncia son la gran mayoría de las veces retornos sin acompañamiento del Estado, porque no se tiene más que hacer estando arrimados y vulnerados en los centros urbanos incluso los despojados los hacen a costa de perder la vida. La lucha campesina es pacífica, ha defendido la Ley, ha defendido la paz

La pregunta que no responde este alto funcionario que condena en los campesinos las vías de hecho es: dónde estaba el Estado en los periodos de 1997- al 2002 donde le fueron arrebatadas las tierras a sangre y muertos por las vías de hecho, a la luz del día y con la participación cómplice de muchas instituciones.

Recientemente muchos de los reclamantes se han organizado a nivel de la región en Tierra y Paz desde donde vienen implementando sus propuestas de retornos sin acompañamiento estatal frente a los incumplimientos reiterados de la Ley. La red de reclamantes que se ha configurado moviliza a más de 1500 familias reclamantes de tierra en la región. En el último periodo se han impulsado procesos de dialogo y articulación de las familias campesinas reclamantes con otras organizaciones sociales y comunitarias de la región y para ello se ha buscado alianzas institucionales que hacen presencia como las de las universidades, El Museo Casa de La Memoria de Medellín-MCM que apoya las labores formativas y de Memoria Histórica. También se retroalimenta la relación con las Oficinas de Naciones Unidas como la Oficina del Alto Comisionado

Pero pese a todas las adversidades y en dialéctico contraste se identifican en las comunidades historias de resistencia que muestran una inmensa capacidad para reconstruirse en sus familias y en sus comunidades a múltiples desplazamientos forzados y agresiones y en algunos casos trascender dinámicas de sobrevivencia a aportes al desarrollo social ya sea desde prácticas comunitarias de solidaridad y confianza , hasta el sostenimiento de empresas precarias y autoempleo, como también la producción de alimentos. La tradición de movilización, de organización y de lucha es la historia agraria. Es lo que los sicólogos sociales llaman la *resiliencia social* como potencial como capacidad colectiva.

Por tal razón, estos territorios serán emblemáticos a nivel nacional si allí a partir de la oportunidad histórica del “Acuerdo para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”. Esto por el peso que ha tenido el tema de la tierra en el desarrollo del conflicto armado y la violencia política en Colombia y por la necesidad de transformar los parámetros del ordenamiento del territorio dando lugar a la ruralidad con dignidad y futuro, a las comunidades étnicas, al tema campesino, al tema de los alimentos, al tema del agua.

#### **Acompañamiento:**

Ha sido compartir: acciones de formación, de capacitación, de protección y autoprotección de incidencia regional- nacional e internacional, de cabildeo, de debate público, de monitoreo, de investigación, de seguimiento y monitoreo, de movilización, de diálogo y negociación, de intercambio, búsqueda de alianzas

Mediante la construcción de confianza, de diálogo, de debate, de evaluar las situaciones, de fomentar el espíritu crítico, la solidaridad, la construcción colectiva.

HASTA ACA SE RESUME EL ACOMPAÑAMIENTO A LOS CAMPESINOS (AS) RECLAMANTES DE TIERRAS COMPARTIENDO PREGUNTAS SOBRE SU FUTURO ANTE EL FRACASO DE LA RESTITUCIÓN DE TIERRAS, A LA IMPUNIDAD FRENTE A LO REALIZADO POR LOS EMPRESARIOS Y A LOS NUEVOS ESCENARIOS QUE SE PUEDEN ABRIR CON LOS DIALOGOS CON LAS GUERRILLAS. SE PREGUNTA POR EL FUTURO DE IRSE ARRAIGANDO EN EL TERRITORIO CON METAS DE CORTO MEDIANO Y LARGO PLAZO A LA MANERA DE EXPERIENCIAS COMO LAS DEL MOVIMIENTO SIN TIERRA MST DE BRASIL.

### **SOBRE EL ESCENARIO POSACUERDOS**

- Está el tema de los Acuerdos Por La Ruralidad: La Tierra
- El tema de Cultivos de uso Ilícito
- El tema de la Verdad y el esclarecimiento histórico
- El Tema de la reparación a las víctimas
- El Tema de la democratización y la participación
- Dejación de armas

#### **Presentación de la experiencia del diplomado: Memoria: Territorio, Paz y Desarrollo**

A partir de considerar la necesidad de afianzar un escenario que en Colombia se ha llamado de posconflicto pero que en IPC hemos acordado denominar posacuerdos donde el tema de la construcción y apropiación social del territorio es nodal a un futuro en democracia profunda, en equidad, en justicia, en paz; nos hemos dado a la tarea de discutir a profundidad con los reclamantes de tierras la necesidad de ampliar las acciones ya no solo a la protección, a la restitución de predios sino también a las acciones de participación ciudadana y gobernanza del territorio. Es decir, a la construcción de ideas, opiniones, agendas, propuestas para la localidad, para la subregión, para la región. Es decir, visionar el tema campesino, el tema rural, el tema de tenencia de tierras y a los actores y sujetos que los encarnan en la hegemonía y los destinos de los territorios de los que han sido “expulsados”, “expropiados”, “desterrados” en diálogo con otros y otras.

Es así como se buscaron aliados para emprender acciones que pudieran ser diversas y se optó fundamentalmente por los escenarios formativos. Es así como surge la idea de realizar un diplomado donde la participación fundamental sean los campesinos reclamantes de tierras. Es decir, un foro permanente entre líderes (sas) como condición para el diálogo más que los títulos académicos o los niveles de escolaridad se fija más el vínculo con el trabajo de comunidad.

#### **Sobre el contexto a afectar, los objetivos y el perfil de los y las participantes.**

Hoy, más que nunca y con miras a un escenario de postconflicto, de fortalecimiento de nuestra democracia y de justicia transicional, se hace necesario que la construcción del relato sea nacional y desde las regiones y con la participación de los sectores involucrados y afectados por el conflicto interno armado, es decir desde voces polifónicas. Según la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR hoy Centro Nacional de Memoria Histórica) creada en el marco de la ley 975 existe un vínculo indisoluble entre memoria y democracia.

Algunos aspectos que hacen sensible la intervención de procesos formativos como el que se propone para esta región a través del diplomado, se encuentran en las dinámicas que a través de la historia del conflicto en Colombia han tenido que enfrentar como pueblo. Algunos de estos aspectos los constituyen:

1. Es una subregión de Importancia Geoestratégica y económica: Frontera con Panamá, conexión entre regiones Caribe y Pacífica. Consolidación de rutas de diversos tráficos y contrabandos, rutas de exportación y comercio internacional y de la minería.
2. Las dinámicas del conflicto armado colombiano los últimos 50 años han dejado una profunda huella en la subregión con características propias de las crisis humanitarias y los impactos de descomposición social, crisis de identidad y referentes éticos y corrupción de la institucionalidad. Es también de las memorias de resistencias de las comunidades y de las transformaciones que se avizoran en el país como se puede hablar de reconstruir futuros distintos
3. Desarrollo agroindustrial lo que conllevó en los 80 a desarrollos del sindicalismo y la profundización de la disputa política más allá de las relaciones meramente agrarias. Es así como las relaciones de orden feudal conviven con relaciones asalariadas. Se suman los intereses del orden de comercio internacional y minero. Social y culturalmente se encuentran allí comunidades étnicas afro e indígenas, colonos, proletarios, aparceros y campesinos, comerciantes –traficantes lo que complejiza las relaciones sociales fundamentadas en el ejercicio de la violencia.
4. Es emblemática la mirada con parámetros del conflicto armado y la disputa por la tierra, el territorio y las riquezas, al sindicalismo, construido en el marco de la confrontación armada entre la insurgencia y el establecimiento de los 70 y 80. Estigmatizado, asesinado y sometido por la vía del paramilitarismo en los

90. Comunidades desplazadas y despojadas. La Unión Patriótica que llegó a ser importante en el liderazgo local exterminada. También es emblemática en lo que se ha conocido como la degradación del conflicto armado colombiano. Se calcula que entre un 10% y 15% de las tierras han sido despojadas.

5. El Estado y la institucionalidad han sido funcionales al despojo, el desplazamiento, el exterminio. La región ha sido escenario del paramilitarismo, de la parapolítica y desde la fuerza pública hasta las notarías han servido al tipo de modelo instalado allí por las élites con predominancia “paisa”.
6. Se configuró una compleja red de empresariado multinacional, nacional, comerciantes, traficantes que está por ser estudiado en cuanto ostentan un poder que es respetado por las instituciones nacionales y ha tejido lazos con todo el entramado institucional y social a través de diversos gremios. Un caso puesto ya a nivel público como Chiquita Brands sin ser discutido por la sociedad civil colombiana.

El propósito final que buscamos como aliados entre Unipluriversidad de la Universidad de Antioquia, El Museo Casa de La Memoria de Medellín y El Instituto Popular de Capacitación –IPC está ligado a contribuir a que el futuro no lejano, Urabá pueda ser proyectado, visionado, visto y vivido como una región construida sobre las bases de reconocer su diversidad cultural, étnica y social, un modelo de desarrollo que respete y potencie dicha diversidad y con parámetros de justicia social y democracia en todos los ámbitos de la vida social y que aporte a los caminos de la reconciliación nacional de Colombia a partir de su propia experiencia. Un presupuesto básico para lograr el propósito tiene que ser lograr superar la violencia como forma de tramitar la convivencia social y ciudadana y como la forma de distribuir el poder.

Podemos decir entonces que el diploma Memoria: Territorio Paz y Desarrollo (sobre Tierra – Conflicto - Territorio-Poder-Democracia-Desarrollo- Conflicto y DDHH) está propuesto como un paso y una contribución a un camino del que participan muchos y muchas, es decir no tiene la pretensión de liderar el camino colectivo sino de hacer parte constructiva del mismo.

Se trata entonces de manera aliada aportar a construir la paz territorial, con fortalecimiento de actores sociales en el territorio, sistematizar la experiencia aliada y propender porque la experiencia pueda fortalecer las acciones por el derechos de las víctimas a la verdad, a la justicia, a la reparación integral y en ese sentido se pueden establecer diálogos y articulaciones con las entidades de Comunidad Internacional ( ACNUR, MAPP-OEA, Oficina del Alto Comisionado para los DDHH de la ONU) y las del Estado Colombiano que buscan apoyar los derechos de las víctimas

Desde ahí también se fijan los alcances en el sentido que aspiramos a que sea una primera acción aliada en el territorio, que genere mejores acciones conjuntas y sobre todo que contribuya al fortalecimiento de actores sociales en el territorio. Dicho fortalecimiento lo entendemos desde el punto de vista de la construcción de sujetos políticos democráticos. Un elemento nodal en la construcción del propósito es que asistimos a una coyuntura histórica donde se empieza hablar de la finalización del conflicto armado y la construcción de la paz y en ese sentido no solo identificamos una oportunidad sino un imperativo ético en cuanto el sentido social de nuestro quehacer.

Para ello hemos acordado partir de unos criterios rectores como lo son la construcción de acuerdos con el actor o actores sociales involucrados, la contextualización, la identificación de necesidades y demandas, la caracterización, la sistematización como camino para aplicar aprendizajes, el diálogo y reconocimiento de saberes en la comunidad y en los y las participantes, los escenarios formativos más allá de los momentos y el aula, la escucha, la construcción colectiva de propuestas, el dialogo con otros del mundo. Entender el diploma como escenario de diálogo y encuentro para intercambiar sobre el pasado, el presente y el futuro (también en plurales). También hemos identificado que un factor clave es la memoria histórica como ejercicio de reconocimiento colectivo de identidades construidas, rotas, o interrumpidas y como proceso importante en la afirmación de futuros que puedan contribuir a realizar una comprensión de lo ocurrido no para olvidarlo, pero si para superarlo.

Es así como en el perfil de los y las participantes están los criterios para lograr el propósito

A nivel del colectivo final que se logre conformar:

- Víctimas del conflicto armado con énfasis en despojados de la tierra
- Diversidad étnica: indígena, afro, mestiza
- Diversidad de género y sexual
- Diversidad etárea y generacional
- Docentes
- Funcionarios (as) relacionados con los derechos humanos (personeros)
- Estudiantes de ciencias sociales, humanas

A nivel de las Personas:

- Personas de organizaciones y que hagan parte de colectividades
- Personas con identidad con la comunidad y con el territorio y con vocación social, comunitaria y de servicio al interés general y público
- Personas vinculadas a procesos de cambio y transformación social que buscan caminos de democracia, inclusión justicia por vías no violentas, pacíficas y de diálogo y concertación Personas de comunidades indígenas y afrocolombianos
- Personas ligadas a la organización Tierra y Vida que lucha por la restitución de tierras y de otras organizaciones de víctimas y sociales de la región
- Docentes con profunda vocación comunitaria
- Personas respetuosas de la comunidad que sean escuchadas y ejerzan un liderazgo
- Jóvenes hombres y mujeres estudiantes de las universidades de la región

### **Objetivo General:**

Fortalecer a las organizaciones y actores sociales del Urabá antioqueño que han sido víctimas directas del conflicto armado como sujetos políticos en la construcción de la paz en el territorio, a través de un proceso formativo de un diplomado

### **Objetivos específicos:**

- Generar espacios de formación para el intercambio de vivencias y desarrollo de propuestas de una paz sostenible en el territorio
- Estimular procesos educativos en memoria histórica que contribuyan a la identidad colectiva que conduzcan a la verdad, la justicia, la reparación integral de las víctimas y a las garantías de no repetición
- Fortalecer las acciones por el derecho de las víctimas a la verdad, a la justicia, a la reparación integral y a las garantías de no repetición.

### **Contenidos:**

Retomando evaluaciones de la labor de acompañamiento desarrollada por el IPC en territorio se realizaron una serie de consultas con las organizaciones sociales para finalmente definir unos núcleos de temáticas que luego se denominarían módulos

Módulo Autogestión comunitaria, fortalecimiento de lo colectivo y construcción del nosotros:

- Planes de vida y la construcción de lo colectivo: La vida organizacional, los liderazgos, la identidad, la democracia interna, el trámite de los conflictos, la comunicación, la participación en la vida de comunidad y las relaciones con otros actores.

- Las perspectivas de la diversidad y el desarrollo del enfoque diferencial, las subjetividades y construcción de lo colectivo.
- Aspectos Sicosociales y comunicacionales en la gestión social y comunitaria

Módulo: El territorio como construcción social:

Contexto e historia de la subregión:

- Estructura, ordenamiento territorial y los megaproyectos
- Los actores en el territorio: comunidad educativa, organizaciones, empresas, campesinos, trabajadores, comerciantes. Otros
- Pedagogía del territorio: zonas de reserva campesina, comunidades de paz, palenques otras etc.
- Diversidad e identidad en la Democracia local y desarrollo territorial

Módulo: Los derechos de las víctimas y las victimas como actores en el marco de la justicia transicional IPC

- Desarrollo Económico y conflicto armado
- Las empresas-los empresarios y los ddhh: el Marco Ruggie
- El Conflicto por la tierra –desplazamiento y despojo – La restitución
- Los derechos de las víctimas a la verdad, a la justicia, a la reparación y a la no repetición Recorrido a la luz de la legislación en Colombia y en el mundo.
- La Justicia Transicional y los derechos de las víctimas.
- Estrategias de reconstrucción de memoria e histórica

Terminación del Conflicto Armado Interno - Posconflicto – Construcción de Paz y Reconciliación

- Acercamiento conceptual
- Procesos de Paz sus significados, sus alcances y el tema de la refrendación (Proceso de La Habana, Proceso con el ELN).
- La Verdad y la Memoria Histórica y su contribución a la reparación de las víctimas y a la paz: comisiones de la verdad- esclarecimiento histórico y memoria histórica
- Las garantías de no repetición y las transformaciones estructurales: depuración institucional
- Los actores en la construcción democrática del territorio: campesinos/as, empresarios/as, trabajadores/as.
- Concertación en procesos de desarrollo y pacto social en la construcción del posconflicto

Trabajo de campo aplicado

1. Fortalecimiento sicosocial
2. Reconstrucción de Memoria – recolección testimonial
3. Sistematización: recuperación, análisis y producción de saber sobre las prácticas organizativas y vida de la comunidad-memoria
4. Sesiones de debate público
5. Fortalecimiento en formas de oratoria, expresión y comunicación

## Las garantías para la participación

Además de remover obstáculos referidos en cuanto a la escolaridad exigida y a la gratuidad, se organizaron los asuntos a manera de talleres cada uno de dos días, desarrollado cada fin de semana. Esto demandó concentrar el grupo conformado por unos 50 líderes (sas) en un municipio con las condiciones de hospedaje, alimentación y transporte. Las sesiones se desarrollaron 9 fines de semana. No se logró realizar por falta de recursos u recorrido de reconocimiento territorial.

Para efectos de sistematizar desde la mirada de los y las participantes se implementó el siguiente instrumento tanto a nivel individual como ejercicio por equipos sesión a sesión

### Bitácora de viaje

Lo que Observo	Las ideas que surgen	Los datos importantes	Los obstáculos a despejar
----------------	----------------------	-----------------------	---------------------------

## Los saberes obtenidos y apropiados.... *“nosotros aprendimos mucho de ustedes”*

Decía Paulo Freire, que Nadie Educa a Nadie, Nadie aprende por sí solo. Lo primero que reconocemos, es que para las instituciones y las personas que participamos, la experiencia del Diplomado se volvió una experiencia de aprendizaje, que surge a partir de un constante intercambio de saberes con ustedes, poseedores de un saber y una práctica que sale a luz en cada sesión y que nutrió los ejercicios y contenidos desarrollados.

Algunos de los ejes donde ese intercambio se produjo, se fueron recuperando y articulando alrededor de unos temas significativos:

### El Territorio

El territorio es una construcción social y cultural, pero también es un eje de disputa. Este fue el punto de partida fundamental para comprender que la idea de territorio y su saber sobre éste está construida a partir de lo vivido y lo experimentado, que lo conocen de manera directa, y lo que hizo el Diplomado fue encontrar una narrativa más compleja de él. En este sentido, tiene varios matices o entradas; una primera asociada a su construcción a partir de hechos alrededor de las múltiples violencias, y en particular la sexual contra las mujeres; una segunda, donde queda planteada de manera directa las claves del territorio y los conflictos que allí se presentan; una tercera que permite entender las dinámicas diferentes del Urabá profundo, rural y campesino y el territorio vivido en relación con la ciudad; podría decirse que hay dos dinámicas, una referente a la ruta del litoral y otra del interior. En esta dirección, podríamos plantear que un gran debate y reto en Urabá es el ordenamiento territorial para las apuestas de ruralidad, porque la guerra está en la mayoría de las veces, asociada a los usos del territorio, lo que explica las dinámicas de concentración y despojo de tierras.

Asimismo, es clave entender que, en los relatos y testimonios, se deja ver cuánto estuvo ausente Urabá de Antioquia, para quienes participaron del Diplomado, eso lo tenían en la cotidianidad, en la cual aparecía lo conflictivo de esta relación, desde el dolor que les producía este quiebre de identidad. Surge con fuerza del saber territorial que el Urabá y sus pobladores no son Antioquia, son una región distinta, lo cual articula su identidad. Hay un saber territorial, que expresa más la adscripción a lo Caribe, a otras identidades territoriales muy ligadas a Centroamérica y el Caribe, a las referencias ciudadinas teniendo como referente ciudades como Cartagena, Santa Marta o Barranquilla. De otro lado, las narrativas del territorio y la apropiación del territorio emergen asociadas a la vida cotidiana y sus experiencias de conflicto y las formas de cuidarse y guardarse de este, del rol de la familia en asegurar lazos de solidaridad y protección, y de vivirlo en su dimensión urbana y rural, por ello es importante destacar que el territorio no solo está asociado a la restitución de tierras, sino que también es una construcción de diversas expresiones culturales, sociales y políticas de hombres, mujeres, jóvenes, adultos que están tejiéndolo día a día.

## El Estado

Esta experiencia formativa nos permite comprender que los y las participantes del proceso no ubican al Estado en su compleja dimensión. Para quienes participaron, la escuela pública, la salud, no son Estado, que el alcalde no es Estado. Se percibe en la sensación de la gente la fragilidad del Estado, lo observa distante, ajeno, que no está, que es de otros. Existe una distancia entre el Estado y la construcción de vida cotidiana, no se piensa cercano. El Estado se encuentra fuera del territorio próximo. Sin embargo, se manifiesta permanentemente la necesidad de conocimiento al respecto de información y acciones de la ley que tienen que ver con sus realidades próximas. Frente a ello, no se reclama asistencia, sino que se demanda mayor conocimiento y garantía para que sea efectiva la acción estatal.

## Lo organizativo y los liderazgos

En el intercambio de saberes y prácticas, aparece mucho el tema del liderazgo. Al respecto cabe anotar que muchas veces es algo asociado a cosas muy instrumentalizadas, en las cuales surgieron debates de si el líder es líder, es para hablarle a otros o a las comunidades; de si es una persona que nos representa o es alguien que deja de hablar con nosotros para hablar con Otros. De si ser Buen líder es el que sabe tratar con la institución, “sabe con cual ropita los coge”. El líder aparece como una figura domesticada.

Se advierte la necesidad frente a esta discusión del ser Líder y el tipo de liderazgos existentes en Urabá, de ponerlo en una perspectiva diferencial, que permita distinguir los roles y lugares distintos de hombres y mujeres, y superar prácticas discriminatorias frente a liderazgos femeninos. Además, podría comprenderse mejor el significado del Líder desde el ser mujer, joven o adulto, que otorga otras connotaciones a este rol en la región.

De otro lado, un aspecto fundamental que surgió esta referido a las densidades organizativas y de liderazgos según los municipios y zonas de la región, las cuales son distintas, por que aparecen muy concentradas en Turbo y Apartado, y liderazgos muy solos en otros municipios como Arboletes. Lo observado nos muestra que existen pocas organizaciones y liderazgos en los municipios del norte de Urabá, y más en la zona centro – sur de la subregión.

Asimismo, hemos observado que los procesos de organizaciones populares son afectados por problemas crónicos, casi atávicos, donde ciertas organizaciones se apropian para otros beneficios distintos al Bien común, además, se hace un llamado ante las denominadas prácticas de la politiquería que reina como un problema vigente en la construcción organizativa y de liderazgos democráticos.

Entendemos que Urabá tiene una historia organizativa y un nivel de politicidad importante de los actores, asociada con el movimiento campesino tradicional, existiendo una particularidad en esta zona, y es que el movimiento campesino en Córdoba fue muy importante, y en Urabá este proceso se irriga. Además, la dimensión de la lucha sindical es relevante en esta subregión. Ambos aspectos tienen hoy una estrecha relación con la experiencia organizativa, sus posibilidades y dificultades.

## El conflicto

La conflictividad en Urabá ha sido vista y narrada en dos dimensiones: Una, asociada a la proximidad de los hechos y experiencias dolorosas, de resistencia y autoprotección que muchas de las veces llevan a naturalizar situaciones violentas vividas en la cotidianidad. La otra, relacionada con una lógica más compleja, donde la confrontación política tiene una impronta sobre las dinámicas de disputa por los usos del suelo y la apropiación y despojo del territorio. Ambas interdependientes, pero no necesariamente vistas y relatadas de manera relacionada en lo que se percibe y se siente por los sujetos que participan del Diplomado. Podría afirmarse que en el gran conflicto están reflejados rastros en la cotidianidad, pero que no están relatados en ese gran conflicto. En este sentido, hay diversos factores que podrían ayudar a comprender por qué ocurre esta paradoja.

Lo primero, es entender por qué otros vienen a narrar la historia, y excluyen de este relato a los pobladores, víctimas, líderes sociales, etc. Esta situación podría explicarse, de un lado, porque la gente vive en hegemonías de autoritarismo que no son nociones de democracia, lo que lleva a que se naturalice el que haya sido bombardeados, los desplacen y los masacren, en síntesis, a que esta naturalizada la violencia contra ellos. Pero también, se naturaliza una diferencia con el Otro blanco que tiene distintos rostros: El empresario, el gobierno, el ganadero y el rico, que son finalmente quienes narran la historia.

Lo segundo, es que el proceso político-militar de confrontación de la insurgencia con el Estado en el país, tuvo uno de sus episodios más duros en Urabá en los años 80`, y luego en los años 90` la arremetida paramilitar, que fue desembocando en que mucha gente se fuera desplazando hasta el centro a las zonas urbanas, operando una especie de expansión como periferia y se van desplazando desde la periferia al centro. Estamos frente a unas tradiciones con algunas incorporaciones de dinámicas de control social y territorial.

Tercero, en muchas de las representaciones sociales sobre las dinámicas conflictivas, se viven y expresan, no en la contienda expresada nacionalmente con impacto en la región, sino en las tensiones que se dan en la vida social. Allí es importante lo nombrado en las narrativas del conflicto, y rol de la familia asociado a las formas de cuidarse y guardarse de éste, o en las representaciones como operaban las elecciones populares a nivel local bajo formas de constreñimiento y orientación de jefes paramilitares de la región. La lectura del conflicto en Urabá tiene un carácter muy vivencial y se reconocen de manera directa las claves que articulan al territorio con el conflicto.

Un cuarto aspecto, es que la guerra en Urabá, es una guerra por los usos del suelo, que como dijimos antes, explica las dinámicas de concentración y despojo de tierras que ha victimizado a muchas personas, y allana el camino para ordenar el territorio en procesos de desarrollo articulados a megaproyectos. En los debates presentados, temas como el derecho humanitario no es un debate cotidiano ni ciudadano, es más bien una construcción que se va a dar en las dinámicas del postconflicto.

### **Lo subjetivo e intersubjetivo que se revela: La protección, el miedo, las relaciones filiales, el pensamiento....**

En todo proceso formativo es muy importante destacar los aspectos subjetivos, relativos al fuero íntimo de las personas, e intersubjetivos, que nos hablan de una vida en relación con Otros diferentes a mí. En esta construcción subyacen distintos elementos significativos en la reflexión.

-Es posible observar lo que la gente percibe de la seguridad, ya que en medio de su precariedad van teniendo precauciones y desarrollando las formas de resistencia aplicadas a los hechos y situaciones cotidianas. Así mismo, aparecen representaciones y expresiones del miedo para protegerse frente a los factores y actores que lo generan. El diálogo permitió reforzar el planteamiento de cómo se retroalimenta lo que nosotros hacemos y lo que ellos ven alrededor de la pregunta ¿Qué significa en este país la relación miedo y pensamiento?

-Es significativa la aparición de formas de autoprotección, en las cuales la familia se constituye en eje de articulación para protegerse, esto podría explicar porque la convivencia permanente de la familia, aunque sus miembros hayan crecido, se quedan en ella, juntos en la casa, para tejer una red de relaciones y solidaridades buscando autoprotección y autocuidado.

-Es la diversidad cultural y la diferencia en la construcción del territorio. Esta idea va más allá de lo étnico, y permitió interrogar asuntos problemáticos como los liderazgos en perspectiva de género y de generación, haciendo énfasis en que las mujeres y los jóvenes no son tenidos en cuenta en estos procesos y en la aparición en el espacio público. Además, lo sexual aparece con muchas restricciones en la aceptación de la homosexualidad, no es claro el reconocimiento de las víctimas diversas y el tema de lo blanco regularmente está relacionado con las ciudades.

“Somos una región muy abierta y nos morimos del miedo de lo que es diferente, eso es lo más particular que tenemos”, expresaba uno de los participantes al diplomado. Es preciso anotar que la diversidad es carta de presentación, pero también es lo que acrecienta las tensiones. La visión de la diferencia es retomada por algunos como una condición de vulnerabilidad, indicando que su reconocimiento está ligado a formas de empobrecimiento, en el sentido de que se dice que siempre que se habla de la diferencia es como carencia, lo que no tiene, ignorando su potencial.

Por último, es preciso comprender que de tanto vivir una serie de hechos, los actores del territorio muchas veces ya no se preguntan, simplemente viven. Quizá existe un fuerte reparo a la pregunta, por que quién hace muchas preguntas es considerado problemático. Hay temores a las perspectivas críticas, se establecen procedimientos y formas de entender que se naturalizan, y cualquier desviación a las formas naturalizadas de accionar, representan malestar. Sin embargo, la composición diversa de los actores del proceso educativo, lo potenció como un diálogo de saberes, tanto entre los educadores y los participantes, como entre éstos mismos.

### Las propuestas emergentes....

- Se precisa reforzar la comprensión de las dinámicas del territorio, las del litoral urbano y la otra del interior. También, una visión en distintas escalas territoriales e interdependientes.
- Contribuir a una lógica de apropiación del territorio, no solo en clave de restitución de la tierra, sino considerando que ya muchos viven en zonas urbanas. Es necesario ver cómo construir el territorio hoy, por ejemplo, desde el arte, en expresiones culturales
- En la lectura del conflicto en Urabá, emerge una necesidad de leer otros horizontes y dinámicas más complejas y relacionada con la lectura vivencial.
- Hay que leer lo que son históricamente los actores y cómo se ven en esa representación histórica, más allá de lo que se representan en los bananeros. Pensar en la construcción histórica que tienen. Qué narración tienen de esa historia
- Se necesita avanzar en los contenidos para la apropiación social del saber producido. Cómo la metodología propuesta desde el proceso formativo se hace apropiación de saberes. Cómo se puede mostrar lo que los actores han apropiado de éste, fortaleciendo en estos procesos el saber de la gente, el reconocimiento de las autonomías y la autogestión, y como se contribuye a sus procesos de organización y movilización.
- En el tema del liderazgo, aparece el reto de colocarlo en una perspectiva diferencial.
- Es importante que la gente, como resultado del diplomado, pueda realizar una propuesta en Empresa – DDHH para Naciones Unidas y que las suscriban para que el marco Ruggie no sea un texto muerto y que Urabá sea un piloto

## EXPERIENCIA: Educación en derechos Humanos como estrategia para educar para la paz y la convivencia

Organización Ejecutora: Grupo Social CESAP - UNIANDES  
Rosa Elena Acevedo  
Venezuela

### CONTEXTO

En 1981 se inició como sede regional del Grupo Social CESAP lo que hoy día se denomina Uniandes. En esta primera oportunidad se llamó “Casa de Todos”; los esfuerzos iniciales se orientaron a la promoción social en la zona del Páramo Merideño a través de la alfabetización y la formación comunitaria en métodos y técnicas del trabajo popular. A partir de 1992, con más de una década de experiencia, continúa con el fortalecimiento y formación de grupos locales en el Estado Mérida, se descentraliza y adquiere cuerpo jurídico como organización civil sin fines de lucro con el nombre de UNIANDES, afiliada al Grupo Social CESAP, con el objeto de darle continuidad a los proyectos en marcha y ampliar la acción social institucional en la región andina; 13 años más tarde abre sus acciones en el estado Táchira, con la misión de *“Ser una Organización de Desarrollo Social dedicada a la promoción de la participación comunitaria, teniendo la Educación popular como herramienta para fortalecer la democracia y los Derechos Humanos, así como el apoyo a la economía social, consciente de que cada día todas las organizaciones sociales desde lo que hacen, deben promocionar y educar en Derechos Humanos como una práctica del Desarrollo Integral de la persona y del país”*.

En la actualidad, Uniandes desarrolla su acción en los estados andinos Mérida y Táchira, ubicados al Occidente del País. Uno de ellos, el estado Táchira, forma parte del eje Fronterizo con el Norte de Santander, Colombia. Una breve descripción de parte de la situación y problemática de estos dos estados, podemos señalarla de la siguiente forma:

**Estado Mérida:** Datos aportados por el Instituto Nacional de Estadísticas, señalan que posee una superficie de 11.300 Km<sup>2</sup> que representa el 1,2% del territorio nacional. Su capital es Mérida (Municipio Libertador), contando en totalidad con 23 municipios; La economía del estado está basada en la actividad agrícola vegetal. Gracias a las bellezas paisajísticas del estado, el turismo forma parte de su base económica. Los servicios vinculados al gobierno del estado y a la Universidad de Los Andes también contribuyen con su base económica. (INE, 2014)

En el año 2011 la población residente en esta entidad fue de 828.592 personas, 113.324 habitantes más que los registrados en el Censo 2001. Esto representa un crecimiento relativo de 15,8%, y una tasa de crecimiento geométrica interanual de 1,5%.

La incidencia de la pobreza evaluada a partir del ingreso permanente per cápita de los hogares en el estado Mérida es 26.7% y una pobreza extrema de 11,5%; los niveles de pobreza son mayores al evaluarlos a partir del ingreso per cápita de los habitantes. (Moya, 2013). Respecto a la tasa de asistencia escolar en la población de 7 a 24 años está ubicada en 69,2%, lo cual indica que el 30,8% se encuentra fuera del entorno educativo, en la mayoría de los casos, desempeñando roles laborales dentro de la economía informal o vendedores ambulantes. Respecto a la mortalidad infantil en el estado Mérida, se ubica en un 18,6% (Tasa por cada 1000 niños vivos registrados), mientras que la mortalidad materna alcanza el 0,04% (por cada 100.000 madres). Se suma a esto la problemática ambiental del estado dada por el manejo inadecuado de los desechos sólidos, contaminación por actividades turísticas no controladas y uso indiscriminado de insecticidas. Otro factor de profundo interés y preocupación, son los niveles de VIH presentes en el estado hasta el año 2006 (últimas cifras oficiales), que

señalan un acumulado de 1000 positivos al VIH, encontrándose la mayor incidencia de SIDA en el grupo de 20 a 39 años, lo que indica la vulnerabilidad de los jóvenes.

**El Estado Táchira** posee una superficie de 11.100 Km<sup>2</sup>, que representa el 1,2% del territorio nacional, limita al Norte con el estado Zulia, al Sur con los estados Apure y la República de Colombia, al Este con los estados Mérida y Barinas y al Oeste con la República de Colombia. Vive una de sus principales problemáticas derivadas de su condición de estado fronterizo con Colombia, como lo es el secuestro, las extorsiones y el narcotráfico. Su población según el último Censo 2011, alcanza 1.168.908 habitantes.

La actividad económica es principalmente agropecuaria, con una gran diversificación gracias a la existencia de los pisos climáticos que otorgan mayores condiciones agronómicas para el cultivo de especies como café, patata o papa, caña de azúcar, tabaco y diversos tipos de frutas y legumbres. En las tierras altas se cría y engorda el ganado vacuno proveniente de los llanos. Existen yacimientos de carbón en Lo batera y de asfalto en Copé. Los establecimientos industriales más importantes se localizan en San Cristóbal (alimentos, textiles, cemento y manufacturas metalmeccánica).

Desde el año 1987 a 2006 (Últimas cifras oficiales), se han reportado 1.627 casos de VIH, (detallados en 873 portadores, 754 casos SIDA y 337 muertes) De los cuales, 1222 son del sexo masculino y 405 del sexo femenino (Fuente: Corposalud Táchira, 2007). La tasa de asistencia escolar en la población de 7 a 24 años está ubicada en 69,0%, lo cual representa un 31% de la población con vulnerabilidad y tendencia a incrementar los índices de pobreza y desempleo. En el aspecto ambiental, los procesos acelerados de deforestación han generado un deficiente abastecimiento de agua para consumo humano, además de la contaminación ambiental se detecta un alto índice de contaminación sónica y deficiente disposición y recolección final de basura.

#### **Una revisión de la problemática. El porqué de nuestro actuar en el Estado Táchira**

Desde el año 2006 los planes trienales de Uniandes, hacen énfasis entre sus objetivos estratégicos en la promoción de la convivencia social, la tolerancia, los Derechos Humanos y las relaciones estado-sociedad, acciones en las que se ha puesto gran empeño en virtud de la situación de polarización socio-política existente en el país. Se determinó que uno de los sectores con mayor necesidad de promover la convivencia, los Derechos Humanos y las relaciones estado-sociedad, son las zonas de frontera, en este caso el estado Táchira.

Ubicado en el occidente venezolano, y cerca de la frontera colombo-venezolana, el Estado Táchira es uno de los estados que ha sufrido mayor violación de los derechos humanos con alegaciones de uso excesivo de la fuerza por parte de miembros de la policía y de las fuerzas de seguridad, así como el aumento aparente de muertes, secuestros, acciones de sicariato y tráfico de bienes y personas, entre otros. Una relación marcada por fenómenos como la cooptación de instituciones del Estado por parte de grupos armados ilegales, el desarrollo de prácticas excluyentes e inequitativas desde el Estado para favorecer a determinados grupos de interés, la falta de transparencia en la gestión pública local y una inadecuada o en muchos casos inexistente estrategia para el manejo y resolución de conflictos entre actores públicos, privados y comunitarios, han venido generando altos índices de violencia, que tienden a agudizarse en los lapsos previos y posteriores a los procesos electorales, recurrentes en nuestro país.

Es así como desde 2006, se inicia la acción de Uniandes en Táchira, acción que ha permitido diagnosticar la debilidad en cuanto a la organización y la conexión social, esta debilidad para el trabajo conjunto y articulado, ha ocasionado debilidad en la formulación de políticas públicas en el estado las cuales muchas veces no son efectivas y eficaces para solventar las problemáticas que aquejan la ciudadanía tachirense.

La ampliación del radio de acción de Uniandes hacia el estado Táchira, ha permitido regionalizar la acción de las organizaciones sociales y hacerla más local, partiendo de la realidad propia de la zona bajo un proceso constante de motivación hacia la participación de organizaciones gubernamentales, autoridades locales, líderes

comunitarios y funcionarios públicos, con interés en la promoción de los Derechos Humanos y la Cultura de Paz.

En este accionar, se ha evidenciado la necesidad de un fortalecimiento de la Sociedad Civil, Autoridades Locales, y líderes sociales, siendo una condición previa para una sociedad más equitativa y democrática, partiendo del fortalecimiento de acciones que permitan el trabajo articulado para la disminución del conflicto y el desarrollo de una cultura de paz, como herramienta para el desarrollo armónico de la zona de frontera, sumado a un acompañamiento a las Organizaciones en la formulación de Políticas Públicas en beneficio de la disminución del conflicto fronterizo que se ha visto acentuado en los últimos días a raíz de la decisión del Gobierno de Venezuela de cerrar las fronteras entre Colombia y Venezuela.

Importante es acotar el rol preponderante que la sociedad civil organizada, preparada, capacitada y con herramientas para la acción, cumple en este momento de coyuntura socio política en el país, por lo que hace impostergable el desarrollo de acciones que permitan contribuir al fortalecimiento de las relaciones estado sociedad en comunidades fronterizas del Estado Táchira, a través de la formación para la promoción de los Derechos Humanos, la convivencia y la cultura de paz.

## **LOS EJES CONCEPTUALES QUE SOSTIENEN LA EXPERIENCIA**

### *Educación en Derechos Humanos*

El consenso sobre la necesidad e importancia de la Educación en Derechos Humanos y Democracia surgió como un acuerdo internacional que se plasma desde 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, siendo reiterado y profundizado posteriormente por las naciones del mundo, hasta llegar a ser reconocida como un derecho en sí misma y como condición necesaria para el ejercicio activo de todos los derechos.

El preámbulo de la Constitución de la UNESCO proclama que "puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz". Para que se pueda establecer una paz duradera, sincera y aceptada por todos, el preámbulo declara que los Estados signatarios de la Constitución están "resueltos a asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación, la libre búsqueda de su verdad objetiva y el libre intercambio de las ideas y conocimientos". (UNESCO, 1945).

Siendo un mandato para los Estados miembros, las Organizaciones de la Sociedad Civil se han dado a la tarea de reforzar estas acciones, profundizando y promoviendo cambios en la Educación en Derechos Humanos y llegando a diversidad de sectores donde los Estados no han logrado llegar; sin intención de sustituir el Rol del Estado, sería imposible nombrar o contabilizar las iniciativas de la Sociedad Civil y de sus Organizaciones en fortalecer la Educación en Derechos Humanos como herramienta para promover la paz.

A opinión de Soriano (2004), actualmente, los Sistemas Educativos a nivel mundial se han convertido en repetidores de un modelo social de exclusión, favoreciendo la consolidación de un sistema de violencia estructural. Con esto, se va haciendo de la vivencia de los Derechos Humanos para todos y todas, una realidad cada vez más lejana, y de la violencia una realidad cada vez más cotidiana.

La Organización de las Naciones Unidas (2012), señala que Educar en Derechos Humanos es "un proceso de promoción de la comprensión, la tolerancia, la igualdad, la amistad entre todas las naciones, pueblos indígenas, grupos nacionales, étnicos, lingüísticos y religiosos, facilitando así la participación de las personas en la vida democrática de sus países, en el marco del estado de derecho y justicia".

## La Educación en Derechos Humanos en la Educación Formal

- Cambio de paradigma: Reforma profunda. Introducción nuevos conceptos y elementos metodológicos, con adecuación pedagógica. Reconstrucción del saber, del sentir, del pensar, del actuar, de la apreciación de la educación para la formación de los nuevos ciudadanos.
- Inclusión legal de los derechos humanos al currículum. (Eje Transversal Asignatura Obligatoria o electiva)
- Formación docente para la Educación en DDHH
- Formación ciudadana, la formación para la vida, y más específicamente, para la vida democrática (Escuela-Familia-Comunidad)
- Vinculación de valores como el respeto a la vida, la libertad; la justicia; la solidaridad, libertad, igualdad entre otros en el proceso educativo.
- Producción importante en cantidad y calidad de materiales educativos para trabajar con los y las estudiantes en este tema.
- Educación de calidad Integral

## Y en la Educación no formal

- Presente en comunidades y grupos populares
- Presente en algunas instituciones como programas alternativos o espacios temporales para la práctica educativa:(ONG) FE Y ALEGRIA, CECODAP, GRUPO SOCIAL CESAP, UNIANDES, CÁTEDRA DE LA PAZ, entre otras.
- Organizaciones de defensa de DDHH: Red de Apoyo por la Justicia y la Paz, Programa Educa-Acción PROVEA, COFAVIF, AMNISTIA INTERNACIONAL, Foro por la Vida. Cátedras Universitarias: UCAB, ULA, UC, UVM.
- Planes educativos de entes nacionales, regionales y locales: Consejos de Derechos de Niños (as) y Adolescentes.
- Procesos educativos desde la Educación Popular.

## Porqué la Educación en Derechos Humanos es una estrategia para Educar para la Paz

- Reconoce la Universalidad e Indivisibilidad de los DDHH
- Incrementa el conocimiento y la comprensión de los DDHH
- Capacita a las personas para que reclamen sus derechos
- Ayuda a las personas a utilizar los instrumentos jurídicos concebidos para proteger los DDHH
- Utiliza una metodología interactiva y participativa para el desarrollo de actitudes de respeto para los DDHH
- Desarrolla las aptitudes precisas para defender los DDHH
- Integra los principios de los DDHH en la vida cotidiana
- Crea un espacio para el dialogo y el cambio
- Fomenta el respeto y la tolerancia

### ***Educación para la Paz***

La educación para la paz es un proceso que debe estar presente en el desarrollo de la personalidad. Como proceso debe ser continuo y permanente, para enseñar a "aprender a vivir en la no violencia", y que confía en la creación de ámbitos de justicia, de respeto, de tolerancia y felicidad gradualmente más amplios.

Educativamente se pretende un proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura de la paz que implica una ética personal y social fundamentada en la convivencia en libertad y en igualdad, es decir, plenamente democrática. Esta concepción se inspiraría en el respeto y reconocimiento de todos los convenios internacionales que reconocen los derechos humanos, favorecen un concepto internacionalista y global de la sociedad humana, se fundamentan en carácter el intercultural y mundialista y pretenden el desarrollo de todos los pueblos.

La educación en Derechos Humanos es un proceso educativo, en el que se intenta transmitir los valores de la paz, de la tolerancia, del respeto a los derechos humanos con la intención de construir ciudadanos libres y cívicos, conocedores de cuáles son sus derechos y respetuosos con los de los demás. La educación en derechos humanos es importante en el desarrollo integral del individuo ya que, por un lado, le hace ser respetuoso con los derechos de los demás, y por otro, al ser conocedor de cuáles son sus derechos, exige a las autoridades su respeto.

El objetivo a largo plazo es establecer una cultura donde los Derechos Humanos sean entendidos, defendidos y respetados. De este modo, se puede decir que cualquiera que trabaje con otra gente se dedica a la educación en los Derechos Humanos si tiene este objetivo en mente y da los pasos para alcanzarlo, sin importar cómo o dónde lo logra. (Manual Compass, 2005).

Consecuente con lo anterior, los proyectos que se han desarrollado y se están ejecutando, en materia de Derechos Humanos, se desarrollan bajo la premisa de que el enfoque orientador debe ser integral, y que para su desarrollo se requiere de una metodología pedagógica, democrática y participativa.

De allí la importancia que adquiere la sistematización para los involucrados en el proyecto, al representar la posibilidad de reconstruir, comprender e interpretar esta experiencia y ver cómo han sido aplicados los aprendizajes en las acciones que desarrollan en su quehacer diario; además, a través de este proceso de inmersión en la realidad vivida y de reflexión profunda sobre lo sucedido, se logra tomar conciencia de los éxitos para repetirlos, y de los errores para corregirlos. Mediante la sistematización se genera un proceso de aprendizaje que culmina en la formulación de lecciones valiosas para mejorar la práctica de los proyectos que se gestionan en la línea de Educación en Derechos Humanos, siempre con el enfoque de saber qué han hecho los beneficiarios de estos proyectos con las herramientas que se han puesto en sus manos.

## **NUESTRA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS COMO ESTRATEGIA PARA EDUCAR PARA LA PAZ**

La Asociación civil UNIANDES, afiliada al Grupo Social CESAP, es una organización sin ánimo de lucro cuya razón de ser está orientada a promover e impulsar el desarrollo social en comunidades del Estado Mérida. Fue creada en 1981 y, desde entonces ha dirigido sus esfuerzos a generar procesos de cambio en las prácticas comunitarias y, desde éstas, incidir en la realidad social de la región, desde los intereses y necesidades de los grupos atendidos.

El reconocimiento adquirido por la institución se ha fundamentado en una doble e inseparable concepción para encarar sus programas de desarrollo social: el desarrollo hacia la comunidad y el desarrollo interno de la propia organización. El primero se sustenta en la experticia de su equipo de trabajo para diseñar y ejecutar, junto con otros actores socio-políticos, programas y proyectos en los sectores pobres de las zonas urbanas y rurales del estado, con el propósito permanente de contribuir a mejorar la calidad de vida y a fomentar la práctica de la democracia participativa y los Derechos Humanos en las comunidades y sectores con las cuales interactúa; el segundo, destinado a fortalecer la actuación de UNIANDES mediante el mejoramiento de las capacidades y competencias organizacionales, con una perspectiva hacia la sostenibilidad y la incidencia en lo público como estrategia para transformar la realidad social.

La inserción y credibilidad de la organización en el espacio popular se ha ido construyendo a través de un esfuerzo continuo y sistemático de evaluación y reflexión crítica sobre su experiencia en trabajo comunitario,

el cual está centrado actualmente en tres (4) áreas de desempeño institucional: Fortalecimiento de la Sociedad Civil, Educación en Derechos Humanos, Economía Social y Gestión del Riesgo de Desastres, espacios que han ido ampliando progresivamente el universo de servicios, al incorporar nuevas temáticas que responden a las demandas de grupos específicos de la región, en sintonía con los cambios que se van produciendo a nivel nacional y que impactan directamente en el contexto en el cual se encuentra inserta la institución.

En este sentido, UNIANDES asume que para cumplir con eficiencia su misión como actor del desarrollo social, debe ser lo suficientemente flexible para ajustarse a las exigencias que de manera continua le plantea su entorno. Con esta disposición ha venido innovando y adaptando sus estrategias y metodologías de trabajo para estar a la altura de los nuevos requerimientos que le imponen los cambios que se han venido suscitado en Venezuela; esta perspectiva se identifica con el nuevo paradigma establecido en los convenios internacionales, respecto al cambio de enfoque en la formulación de políticas para el desarrollo social, al concertarse que la reducción de la pobreza debe estar basada en los derechos humanos, puntualizándose, en la Declaración del Milenio, de las Naciones Unidas (2000) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Post 2015, la importancia de la educación en Derechos Humanos como un mecanismo esencial para lograr el empoderamiento y fortalecer el protagonismo de las poblaciones en su propio desarrollo.

Identificada con una filosofía humanista que privilegia el enfoque de los Derechos Humanos en el desarrollo, y con la convicción de que la educación en esta temática representa una posibilidad de trabajar construyendo democracia, UNIANDES inicia en el año 2006 el “Programa de educación de líderes comunitarios y funcionarios públicos de la Región Andina de Venezuela, para el fomento de la cultura de los derechos humanos de los grupos vulnerables, enfocado en la formación de líderes comprometidos con la promoción de los DDHH en su entorno. Este programa, que fue señalado como el primero en desarrollarse en municipios fronterizos, indicaba la pertinencia del tema y la necesidad de seguir profundizando en elementos concretos que permitieran una transformación de la realidad social de esta zona tan urgente en procesos educativos para el fomento de una cultura de paz.

En el año 2008, contando con el apoyo de la Embajada de Canadá, en construcción colectiva con los participantes de Táchira y un grupo de funcionarios públicos de 3 Alcaldías, se desarrolla el proyecto “Derechos Humanos y Buen Gobierno”, enfocado en la promoción de las relaciones estado sociedad desde la visión de los Derechos Humanos; esto permitió entender la gran necesidad de continuar formando a líderes sociales y funcionarios públicos, a favor de una cultura de Derechos Humanos para el fomento de las relaciones estado-sociedad.

En 2009 se inicia el Diplomado de “Educación en Derechos Humanos en la zona Andina”, con el apoyo de la Unión Europea, esta vez se logró la formación de líderes motivados a accionar a favor de los Derechos Humanos, desde sus diversos ámbitos de acción: Educación, salud, gobierno local, universidad, entorno comunitario, consejo comunal, entre otras.

Surge entonces la necesidad de incorporar herramientas que, educando para la paz, pudiesen prevenir y resolver pacíficamente los conflictos locales, en un país tan polarizado política y socialmente. En el 2010, con apoyo de la Embajada de Canadá se desarrolla el Proyecto “Fortaleciendo nuestras capacidades para el manejo de conflictos”. Programa de Fortalecimiento de Organizaciones Gubernamentales y No Gubernamentales Tachirenses para la Resolución y Prevención de Controversias. El cual permitió capacitar y asesorar Organizaciones de la Sociedad Civil Tachirense, para la generación de estrategias que permitieran el fortalecimiento de las Relaciones Estado-Sociedad, la promoción de una Cultura de Paz y la formulación de Políticas Públicas en beneficio de la disminución del conflicto fronterizo con criterio de equidad e inclusión social.

Conscientes que los procesos formativos deben llegar a la mayor cantidad de personas que los necesitan y dando un gran paso hacia el uso de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, así como las redes

sociales de la Web 2.0, en 2014 con el apoyo de la Conferencia Episcopal Italiana, Uniandes logra construir una plataforma virtual para educación a distancia. La línea continua siendo Educación en Derechos Humanos y esta vez, con el apoyo de la Cátedra de la Paz y los Derechos Humanos de la Universidad de los Andes, se incorpora el Diplomado Cultura de Paz, en la plantilla de Diplomados virtuales a ofertar en las zonas fronterizas colombo-venezolana, apostando a vencer dos grandes obstáculos: el primero tocar un tema que pareciera álgido a nivel de toda la frontera, el segundo, motivar hacia el uso de herramientas virtuales para desarrollar procesos formativos en Derechos Humanos.

En este contexto, el interés de Uniandes está enfocado en la utilidad de estos procesos formativos en las acciones que desarrollan aquellos líderes, actores sociales, funcionarios públicos y Organizaciones de la Sociedad Civil que han sido capacitados a lo largo de estos 9 años e incluso aquellos que actualmente forman parte de estos programas. Poder ver el desarrollo de estos grupos, visibilizar cambios significativos tanto en ellos como en sus organizaciones, recopilar las acciones realizadas en pro de la promoción hacia la Educación en Derechos Humanos como herramienta de educación para la paz en la zona andina, es un reto que se ha planteado la Organización en un tiempo récord.

Esta recopilación de acciones, aciertos, desaciertos y resultados, nos ha permitido:

- **Reconocer lo realizado**, pues la dinámica institucional y formativa, en muchos casos es solapada con el tareísmo y la operatividad y no deja ver con claridad las acciones y los resultados alcanzados. Esta sistematización permitió ver nuevamente, con otros ojos, el recorrido realizado para reconocer lo que se ha aportado en la construcción de paz a través de la Educación en Derechos Humanos, evaluar los aciertos y desaciertos para aprender de ellos y reconocernos como actores locales en la promoción de los Derechos Humanos y la paz.
- **Recuperar la memoria de lo puesto en marcha**, toda vez que este proceso de sistematización nos permitió mirar el camino recorrido, recuperar la historia, hacer a otros partícipes de este recorrido y obtener de ellos aspectos históricos que no recordábamos, por no formar parte de los métodos formales y tradicionales que tenemos para recopilar la información.
- **Analizar y reconocer no sólo los fracasos sino los avances realizados y también los puntos críticos con los que nos hemos encontrado**, pues al igual que todos los procesos de desarrollo social, existen las dos caras de la moneda, valorar los avances y asumir las dificultades que hemos tenido y que tal vez luego de extraer los aprendizajes, no vuelvan a ocurrir.
- **Analizar procesos concretos en el marco de un contexto más amplio**, ya no viendo la Educación en Derechos Humanos como una tarea a cumplir, sino como un aspecto de una mirada más abierta hacia los resultados, logros y alcances que emanan de los procesos que hemos desarrollado.
- **Aprender de la práctica**, que se convierte sin duda en una de las principales ventajas del proceso de sistematización, sobre todo en esta oportunidad, donde hemos sistematizando un proceso que aún seguimos desarrollando y que nos va a permitir hacer ajustes, sobre la base de los aprendizajes, a favor de nuestros beneficiarios directos e indirectos.
- **Generar conocimientos nuevos desde la propia práctica**, que tal como señalamos anteriormente, nos van a permitir nutrir y revalorizar el proceso que estamos desarrollando en la Educación en Derechos Humanos como herramienta para educar para la paz.
- **Mejorar nuestras prácticas**, en la medida en que incorporemos los hallazgos de la sistematización, valoremos los aprendizajes obtenidos y entendamos que tenemos la oportunidad de hacerlo mejor.
- **Avanzar en nuestro trabajo en el campo de la transformación social**, eje principal de todos los procesos de desarrollo que emprendemos, el cambio social tan ansiado en los líderes, actores sociales y Organizaciones que forman parte de nuestros procesos de aprendizaje en Derechos Humanos

## Detalle de los proyectos que forman parte de la experiencia

Cuadro 1. Proyectos sistematizados			
Proyecto	Objetivo Planteado	Zona de Atención	Resultados Alcanzados
Programa de educación de líderes comunitarios y funcionarios públicos de la Región Andina de Venezuela, para el fomento de la cultura de los derechos humanos	Fomentar la cultura de los Derechos Humanos de los grupos vulnerables, mujeres y niños, en la Región Andes de Venezuela	Estados Mérida y Trujillo. Venezuela	136 líderes comunitarios y funcionarios públicos 10 Organizaciones de la Sociedad Civil
Derechos Humanos y Buen Gobierno	Fortalecer la promoción de los Derechos Humanos y el Buen Gobierno, en tres municipios fronterizos del Estado Táchira	Municipios Junín, Bolívar y Pedro María Ureña del Estado Táchira. Venezuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 60 líderes comunitarios y funcionarios públicos capacitados en Derechos Humanos.</li> <li>• 15 Consejos Comunales fortalecidos a través de la incorporación de un Comité de Derechos Humanos</li> <li>• 30 funcionarios públicos, formados para la articulación ciudadana y el buen gobierno</li> </ul>
Diplomado de Educación en Derechos Humanos en la zona Andina	Fomentar la incidencia pública, el diálogo y el intercambio, para promover una sociedad más equitativa y democrática en la región andina de Venezuela	Estados Mérida, Táchira y Trujillo de Venezuela	297 Líderes comunitarios, funcionarios públicos, miembros de Consejos Comunales, Docentes, Estudiantes, Miembros de Ong. e.o 30 Organizaciones de la Sociedad Civil en los 3 estados
Fortaleciendo nuestras capacidades para el manejo de conflictos: Programa de Fortalecimiento de Organizaciones Gubernamentales y No Gubernamentales Tachirenses para la Resolución y Prevención de Controversias	Fortalecer acciones en las Organizaciones Gubernamentales y No Gubernamentales del Estado Táchira, para incrementar su capacidad de diálogo, intercambio e incidencia pública para la Resolución y Prevención de Controversias en la zona de frontera Táchira–Norte de Santander.	Municipios Junín, Bolívar y Pedro María Ureña del Estado Táchira-Venezuela	72 participantes, miembros de 20 Organizaciones Sociales (ONG, Consejos Comunales, Fundaciones, Movimientos Populares, Gremios, Universidades) con trabajo en el Estado Táchira, con énfasis en la zona de frontera Colombo-Venezolana.  15 funcionarios públicos de 3 Alcaldías de los municipios Fronterizos Junín, Bolívar y Pedro María Ureña
Programa de Formación Virtual en Derechos Humanos en la Frontera Colombo Venezolana	Contribuir a la promoción de una sociedad más justa y democrática en las zonas de frontera entre Venezuela y Colombia	Estados Zulia, Mérida, Táchira, Trujillo, Apure y Amazonas. Venezuela	Finalizada la I Cohorte. 108 participantes de zonas de frontera capacitados

## **METODOLOGÍA DE FORMACIÓN**

El proceso de aprendizaje involucra al grupo de referencia, enriqueciendo así el trabajo que se realiza en un proceso de Acción- Reflexión – Acción. También genera retos, desafíos para que comparta los conocimientos con su grupo de referencia. La formación no es un proceso en el “aire”, no está aislado, sino se da en la acción y para la acción. El proceso formativo retroalimenta la acción social y ésta a su vez, nutre y refuerza los contenidos. Dentro de este principio, asume especial relevancia el hecho de que los participantes vivan la experiencia de desarrollar acciones (prácticas comunitarias); la reflexión y evaluación de la experiencia se convierte en una herramienta esencial y poderosa para lograr una acción social cada vez más efectiva.

El proceso de aprendizaje se enfoca como un proceso autodirigido por el propio participante, donde asume un rol activo y protagónico al adquirir los conocimientos y herramientas que necesita para alcanzar sus propios objetivos de formación. La Formación en Derechos Humanos, les ofrece las oportunidades, el proceso de aprendizaje se realiza partiendo de la experiencia del participante, del trabajo que está haciendo en su entorno (escuela, universidad, comunidad, Organismo, ONG, etc.), de sus conocimientos previos, de manera de enriquecer los aportes teóricos durante el programa.

La formación no es un proceso en el “aire”, no está aislado, sino se da en la acción y para la acción. El proceso formativo retroalimenta la acción social y ésta a su vez, nutre y refuerza los contenidos. Dentro de este principio, asume especial relevancia el hecho de que los participantes vivan la experiencia de desarrollar acciones sociales y comunitarias. La reflexión y evaluación de la experiencia se convierte en una herramienta esencial y poderosa para lograr una acción social cada vez más efectiva.

La metodología utilizada, ha sido motor fundamental para generar la participación de los demás actores involucrados en los proyectos desarrollados, dejando evidencia de la generación de cambios en los grupos meta objeto de los proyectos, ya que genera una efectiva transferencia de capacidades lo cual permite lograr un verdadero empoderamiento de las actividades realizadas.

Dentro del Desarrollo de la Formación, la metodología cumple un importante rol, en virtud de que permite lograr la sensibilización de los participantes hacia la importancia de fomentar una Cultura de Derechos Humanos.

### **El Modelo Educativo del Grupo Social CESAP**

El desarrollo de los procesos formativos de Educación en Derechos Humanos, también están basados en el Modelo Educativo del Grupo Social Cesap (Hernández, 2005), creado bajo la Fundamentación de la Educación Popular, dando especial énfasis a la Educación como proceso permanente y, por ende, proceso de vida; la promoción del capital humano, el diálogo de saberes, el aprender haciendo y la participación ciudadana. Pilares fundamentales de una educación de calidad, dirigida a un sujeto transformador, motivando en él capacidades para el descubrimiento, el desarrollo e internalización de conocimientos, destrezas y habilidades.

Sin intención de detenernos en el detalle del modelo educativo, es importante hacer este señalamiento porque es justamente esa forma de hacer las cosas, la que identifica la acción de Uniandes en la Educación en Derechos Humanos. Son los procesos reflexivos, el aprender de la experiencia del otro, el plantear nuestras interrogantes y conseguir respuestas colectivas, lo que hace que este proceso educativo sea un proceso diferente a los desarrollados con anterioridad.

Los actores participantes de este proceso de sistematización, identifican cualidades extraordinarias en el modelo y la metodología de hacer las cosas, dando especial valor al aprender haciendo como aprendizaje significativo, ya que responde a las necesidades de los y las participantes con sus conocimientos a través de la reflexión y de actividades prácticas que les permiten accionar, reflexionar y continuar accionando en un proceso de aprendizaje permanente.

La fortaleza del Modelo se enfoca, a grandes rasgos en la **Educación** como Proceso, desde el aprender a aprender, reafirmar la cultura como identidad, promover relaciones democráticas, desarrollar el capital humano y social, dar protagonismo a la comunidad y promover el conocimiento armónico en múltiples direcciones. Así mismo destaca los valores de la responsabilidad y el respeto a las diferencias, promoviendo el respeto y la tolerancia como pilares de la paz.

## **EL RECORRIDO POR LA EXPERIENCIA**

Según lo esbozado por la apreciación de los actores participantes en la sistematización, la revisión de otros documentos, y de acuerdo a la reconstrucción a partir del proceso de sistematización y de nuestra propia reflexión, se puede destacar que un aspecto estratégico, desde el inicio de la experiencia, lo constituye el enfoque en el cual el equipo coordinador consideraba que deberían enmarcarse las acciones de Educación en Derechos Humanos (EDH), y en el cual se fundamentarían las decisiones al momento de elaborar los contenidos de los módulos desarrollados y seleccionar las metodologías a desarrollar. Se reconocen dos líneas relevantes que debían ser consideradas al momento de ser traducidas a la práctica para generar los resultados y efectos deseados. Tales líneas, igualmente importantes y complementarias entre sí, incluyen la perspectiva de Educación en Derechos Humanos (EDH) y el análisis del proceso de aprendizaje desde la perspectiva de la Educación Popular. Se define entonces como eje de la sistematización, la Educación en Derechos Humanos como estrategia fundamental en la Educación para la Paz y la convivencia

Para una apropiación conceptual y metodológica de la experiencia, es imprescindible contar con un marco teórico que permita una ubicación en dicho contexto, de ahí que la exposición de las perspectivas de la EDH y del enfoque de la Educación Popular pretende ser una síntesis a partir del proceso investigativo de la sistematización. Se procuró, a la vez, distinguir aquellos elementos comunes entre estas perspectivas e identificar y valorar, en el desarrollo de la experiencia, la aplicación (o no) de los principios y criterios metodológicos sugeridos por los anteriores referentes educativos.

La Educación en Derechos Humanos (EDH) es un proceso cuya finalidad esencial es el desarrollo pleno de la personalidad humana y el fortalecimiento de una cultura de paz y respeto a los derechos y libertades fundamentales. Esta finalidad de la EDH podría englobarse en el marco más amplio de los pilares sobre los que habrá de asentarse, según Delors, J. (1996) la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos para la comprensión de los derechos humanos; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a ser, porque la educación en derechos humanos es un medio idóneo para contribuir al desarrollo integral de la persona con el fin de que ésta alcance su plenitud y aprender a vivir juntos, porque mediante la participación responsable de cada persona en el ejercicio de sus derechos y deberes se pretende construir una sociedad más justa y solidaria.

Al educar en derechos humanos se consigue instaurar y mantener una cultura de los derechos humanos respetuosa y comprometida con la promoción del ser humano, pues no basta con que los derechos estén consagrados en los ordenamientos internacionales y en las constituciones, sino que deben ser conocidos y ejercitados, para lo cual es necesaria la educación. Desde esta perspectiva, la EDH se considera como un proceso orientado a que las personas se eduquen sobre sus derechos y los derechos de los demás, en un marco de aprendizaje participativo e interactivo, siendo descrita a su vez, como una práctica pedagógica dialéctica por cuanto contrasta el presente y la historia, se aprende desde la dinámica teoría-práctica y percibe la doble dimensión del trabajo en DDHH (nacional-internacional) y vincula lo que es (la realidad) y lo que debería ser (la cultura de respeto a los derechos humanos).

La EDH se deriva en sus orígenes, objetivos y metodología de la Educación Popular, siendo conocida por diversos autores como “la pedagogía de la ternura” (Mujica, 2002), concepto que se relaciona con la obra de Paulo Freire, educador brasileño cuya contribución a la educación de adultos tiene una conexión muy directa

con el humanitarismo. La obra de Freire, y en particular sus ideas sobre la esperanza, el empoderamiento, el análisis crítico del contexto, la redefinición de las relaciones del poder y la resolución de problemas en un entorno de aprendizaje, tienen una estrecha relación con los principios y los valores consagrados en los diversos instrumentos internacionales que han desarrollado la educación en Derechos Humanos.

Los contenidos de la EDH abarcan tres clases de componentes de distinta naturaleza, pero importantes por igual y complementarios entre sí: información y conocimientos sobre derechos humanos y democracia, valores y actitudes orientados a lograr un verdadero compromiso, y destrezas o capacidades para poner en práctica con eficacia los principios de derechos humanos y democracia en la vida diaria. Por tanto, los programas o proyectos que aspiran a educar en derechos humanos deben diseñar y conducir procesos que faciliten la enseñanza-aprendizaje de todos estos contenidos, con metodologías acordes a la naturaleza específica de cada uno.

Los elementos básicos a tener en cuenta para la educación en derechos humanos, sea cual sea el grupo o el sector con el que se trabaje, son:

- Partir de la realidad de los y las participantes: lo que supone abordar los contenidos de cada taller, de cada curso o de cada actividad educativa, incorporando las experiencias y conocimientos previos de los que participan en ellos. En este sentido, el facilitador debe adaptarse a cada realidad, estar abierto a las percepciones que cada uno y cada una tienen de la misma y asumir que las personas pueden no percibir ni vivir un hecho de la misma

manera, lo que significa aceptar que no hay una sola verdad sobre la realidad, porque ésta es sentida y vivida de manera personal y, por eso distinta. De igual forma, toda experiencia de aprendizaje debe partir de los conocimientos que los y las participantes traen, si se pretende que valoren, se interesen y aprendan lo nuevo que se les ofrece.

- Una metodología que enseñe a "aprender a aprender": esto significa que el aprendizaje debe partir de la experiencia directa de las personas promoviendo su actividad de tal manera que sean capaces de buscar información, de organizar sus ideas, reflexionar, sintetizar y construir opinión y conocimientos, pasando de ser receptores pasivos a productores de conocimientos. Es necesario, asimismo, combinar la actividad individual con la grupal para promover el interaprendizaje, el contraste de opiniones y experiencias y, propiciar el ejercicio democrático en la toma de decisiones colectivas. El convencimiento de la importancia del trabajo grupal, cuando tiene metas claras, organización adecuada y acompañamiento y estímulo, es central en la metodología de educar en derechos humanos.

- El diálogo hace posible el aprendizaje activo, por eso debe ser el método y el procedimiento educativo por excelencia. Un aspecto fundamental para educar en derechos humanos es el desarrollo de una comunicación horizontal entre los sujetos involucrados en el proceso educativo. Para que haya comunicación horizontal es necesario que las personas se reconozcan diferentes pero iguales en dignidad y derechos, siendo el diálogo un medio privilegiado para lograrlo por constituir un espacio que permite expresar las diferentes posturas, opiniones o sentimientos frente a un hecho o a una situación determinada.

- Facilitar la criticidad: los participantes deben aprender a distinguir, comparar, evaluar y proponer, para tener juicios propios, correctos y justos. La actitud del facilitador es fundamental para desarrollar la capacidad



Figura 1. La Propuesta de Educación en Derechos Humanos

crítica, debiendo fomentar en el participante la posibilidad de cuestionar lo que aprende, favorecer la reflexión, el análisis y la interpretación de la información adquirida, promover la autocrítica (la auto evaluación) e integrar teoría y práctica.

- Buscar el desarrollo integral del individuo porque utiliza métodos socioafectivos que ponen en juego las emociones y sensibilidad de la persona, para lo cual se debe estimular la expresión y el desarrollo de afectos y sentimientos. Se tiene como punto de partida la convicción de que la afectividad de las personas es un aspecto fundamental y base de la propuesta de educar en derechos humanos, pues si las personas expresan libre y conscientemente sus sentimientos, y se les acompaña a crecer y madurar en ellos, se puede decir que se está tomando en cuenta a la persona. El facilitador debe propiciar que los participantes expresen sus afectos y sentimientos en todo momento: en los juegos y en las dinámicas, en el trabajo de grupos y en las intervenciones orales (en la formación presencial), o en los Foros o Chats (en la formación virtual), en los momentos de descanso y en los de trabajo.
- Propiciar la participación: implica motivar a los y las participantes a tomar parte activa en todas las actividades planificadas en el proceso educativo, para que dejen de ser espectadores y sean los protagonistas. Cuando los y las participantes participan, se comprometen con las iniciativas que tomen, asumen sus responsabilidades y descubren su capacidad para tomar decisiones.
- Una metodología que promueva la integralidad: en este sentido, promover el desarrollo integral de la persona exige asumirla como valiosa en sí misma, única y diferente, que tiene características propias y originales. Si se busca producir aprendizajes significativos relacionados con los derechos humanos será necesario, entonces, propiciar situaciones para que las personas vivencien sus derechos, es decir, se debe humanizar la práctica educativa creando condiciones para que las personas aprendan a ser solidarias, viviendo la solidaridad; a ser justas, viviendo experiencias de justicia; aprendan a estimarse y a estimar a los otros, siendo estimadas y queridas. (Mujica, 2002; Claude, R., 2003; Rodino, 2006).

En términos generales, la propuesta metodológica de la Educación en Derechos Humanos promueve una metodología que haga vivenciar, sentir las experiencias para después teorizarlas, que reduzca las exposiciones largas y tediosas para dar lugar a la participación activa de todos y de todas. Debe basarse en la interacción y en el convencimiento de que cada uno y cada una tiene algo que enseñar y al mismo tiempo algo que aprender. Debe rescatar el valor pedagógico de lo lúdico, del juego, que no es sólo para niños sino también para los adultos, que permita el disfrute de la alegría como fuente de aprendizaje, que genere y mantenga una actitud positiva, que promueva la autoestima, que estimule la valoración y el respeto por el otro y que tome en cuenta a la persona como un ser integral, es decir, en lo afectivo, intelectual y psicomotor.

La Educación Popular. Aunque no hay una concepción única respecto a lo que es la Educación Popular y tampoco existe un marco teórico definido, de acuerdo a Coppens, F y H. Van de Velde (2005) se puede asumir que ésta es “un proceso de aprendizaje durante el cual el pueblo o algún sector del mismo, construye su conciencia de una situación social de opresión y fortalece sus habilidades, particularmente a nivel organizativo, para superarla” (p. 53). Por su parte, y complementando la definición anterior, El Achkar, S. (s/f) manifiesta que la Educación Popular es un sistema metodológico de referencia cuya propuesta metodológica, pedagógica y didáctica está centrada en el diálogo de saberes y la negociación cultural como transformadora de la sociedad, siendo su esencia la concepción dialéctica del aprendizaje, es decir, la capacidad epistemológica de entender que solamente se puede ver, observar, aprender, analizar, comprender, aprehender, explicar y sistematizar la objetividad de todos los fenómenos del mundo desde la subjetividad humana.

Al revisar la literatura relacionada, nos encontramos con los siguientes criterios metodológicos generales propuestos por las diversas experiencias de Educación Popular:

- La Educación Popular difiere radicalmente de la simple transmisión de informaciones y conocimientos. Se basa en la premisa de que el ser humano no solamente tiene la habilidad de conocer la realidad, sino que también tiene la capacidad de actuar y reflexionar con criterio, de ahí que se orienta a la creación de un sentido crítico que lleve a las personas a entender, comprometerse, elaborar propuestas, y transformar (se).
- Los sujetos de la acción educativa poseen unos saberes previos producto de su experiencia, de la tradición cultural y de su reflexión personal. El abordaje de cualquier problema o tema debe garantizar que los participantes expliciten y confronten sus saberes y valoraciones al respecto.
- Disponibilidad para el diálogo, entendido éste como una postura frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas, donde unas enseñan y al hacerlo aprenden, y otras aprenden, y al hacerlo enseñan, lo que posibilita que se compartan los conocimientos previos de los sujetos de la acción educativa, con los del educador popular para generar la producción colectiva de conocimiento.
- Su fundamento es relacionar el hacer (saber empírico) de las personas con la reflexión teórica (saber científico) e integrar la dimensión inmediata (micro) con la dimensión estratégica (macro).
- La participación, elemento fundamental del sistema metodológico de la Educación Popular, es concebida como apertura de espacios físicos o virtuales, que posibiliten no sólo el conocimiento de la problemática social sino la búsqueda colectiva de alternativas de solución. Si bien la participación constituye una necesidad para poder hablar de Educación Popular, no es una condición suficiente por sí sola, y se debe tener en cuenta que ésta no se reduce a la simple aplicación de técnicas participativas.
- Aprehensión de la realidad, que significa partir de lo cotidiano en el contexto socio-histórico y en el contexto del saber para construir, reconstruir y re-crear la cotidianidad. Todo proceso y toda acción educativa popular deben partir de la cultura y del contexto de los participantes. La concepción metodológica en la educación popular parte de las condiciones específicas de cada grupo, la vida cotidiana es el punto de partida, pero no es única ni generalizable a todos los individuos.
- El reconocimiento de cada persona como protagonista en la construcción de su historia, de su vida social, cultural, política y económica y como portador de un saber construido a través de la experiencia.
- Se debe propiciar que los participantes adquieran estrategias para aprender por sí mismos (mayéutica) permitiéndoles sentir que esa experiencia les significa autoconstrucción. La educación popular no debe proporcionar exclusivamente contenidos informativos sino herramientas conceptuales, valorativas y técnicas para que el educando asuma creativamente nuevas situaciones educativas.
- Adoptar la alegría y esperanza como componentes indispensables de la experiencia. Se debe creer que el cambio es posible, porque el mundo se está transformando permanentemente y, por lo tanto, se puede intervenir.
- Se debe propiciar el desarrollo de la imaginación y la creatividad de educandos y educadores. Por tal razón hay que incorporar en las prácticas educativas las diversas expresiones del arte y de la expresión lúdica y corporal. El juego y el trabajo son experiencias que forman al hombre en relación con los demás, con la naturaleza y consigo mismo.
- La utilización de técnicas y recursos didácticos debe responder a los fines de la educación popular, sus fundamentos pedagógicos y metodológicos y tomar en cuenta que se requiere creatividad e imaginación para modificarlos y adaptarlos a los participantes y a la situación específica que se debe enfrentar en la acción pedagógica.
- Todas las acciones educativas populares deben prepararse rigurosamente, teniendo en cuenta los propósitos, las capacidades y recursos existentes, las actividades, los tiempos y responsabilidades. La planeación debe ser colectiva, flexible y evaluada permanentemente.



El aprendizaje que se promueve en una metodología de Educación Popular, según señalan Coppens, F y H. Van de Velde (2005), comienza con la reconstrucción de las experiencias de los y las participantes dedicando especial atención a las propias contradicciones y a la manera espontánea de enfrentarlas. Luego, se propicia una reflexión crítica sobre estas experiencias y una interpretación coherente de la misma, en relación con experiencias similares de las cuales se deben identificar coincidencias y diferencias. Este proceso de comprensión de la propia realidad, se orienta a la formulación de alternativas y a su operativización mediante la planificación y realización de una acción estratégica que supere la práctica inicial (práctica transformadora).

El tipo de aprendizaje que describen estos autores hace referencia al proceso pedagógico de la educación popular que deberá aplicarse para favorecer la participación, la construcción del conocimiento, la creatividad y la cooperación, y cuyas estrategias deberán generar espacios para la información, la recuperación de experiencias, el intercambio, la exploración del contexto, la elaboración crítica de propuestas y la evaluación permanente. En otras palabras, debe ser una metodología vivencial, crítica, creativa, participativa, dinámica e interactiva, y con la articulación coherente de estos elementos, ya sea en prácticas educativas formales o informales, con sectores populares o no, en espacios sociales, culturales o políticos, es que se puede hablar que se está trabajando dentro de la perspectiva de la educación popular.

Al observar y analizar los precedentes referentes metodológicos propuestos por la Educación Popular, se pueden extraer una serie de elementos comunes que están presentes en la perspectiva metodológica de la Educación en y para los DDHH, entre estos elementos destacamos: centrarse en la persona, el diálogo de saberes, partir de la realidad en que viven los y las participantes, promover la criticidad y creatividad, promover la participación, promover un aprendizaje significativo (mayéutica), promover el desarrollo integral, la actividad (aprender y reflexionar partiendo de la experiencia), crear condiciones para la socialización de los derechos humanos y los valores democráticos, propiciar un ambiente de libertad, promover la expresión y desarrollo de afectos y sentimientos, entender la importancia del juego y de las técnicas de dinámica de grupo y valorar el trabajo en equipo y la cooperación. Elementos que sustentan el proceso de formación que desarrolla Uniandes y que son abordados de manera implícita cuando se hace constante referencia a una capacitación fundamentada en las perspectivas anteriormente descritas.

### **La Dimensión Comunicacional de la Educación en Derechos Humanos que promueve Uniandes.**

Un eje temático fundamental para la experiencia ha sido el de la comunicación como factor clave para propiciar la participación. Ésta se muestra transversal a todo el proceso y pretendía, como principales objetivos, la

promoción y difusión del programa de educación en DDHH y su posicionamiento como referente en la región a fin de conformar una Red Andina de Promotores Comunitarios por los Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables. Para la promoción y difusión de las actividades programadas se diseñaron planes que contemplan contactos y acuerdos con diferentes medios de comunicación de cada una de las localidades donde se desarrolla la experiencia. La estrategia de comunicaciones ha sido bastante consistente y ha logrado una amplia receptividad en los medios locales. En esta dirección, UNIANDES también establece una alianza con Fe y Alegría para la producción de seis (6) micros radiales, que promueven los Derechos Humanos, su difusión, promoción y la necesidad de educar en Derechos Humanos como una estrategia para prevenir el conflicto y promover la paz. Estos micros es la producción de un taller denominado “pequeños y medianos formatos para radio”, promovido entre ambas Organizaciones para sensibilizar a los participantes sobre la importancia del hecho comunicacional.

Indispensable es señalar que todos los procesos formativos para la Educación en Derechos Humanos que ha desarrollado Uniandes, han sido desarrollados en diferentes coyunturas socio políticas en el país, incluso situaciones de riesgo social; no obstante, esta coyuntura ha sido capitalizada en beneficio de los procesos de capacitación y discutidas y abordadas con los participantes, siempre buscando propuestas de solución a la situación del entorno.

En los esfuerzos institucionales por fortalecer la comunicación y promover la participación se pueden contabilizar el diseño y elaboración de una página Web ([www.uniandes.com.ve](http://www.uniandes.com.ve)), dos grupos en Facebook para el intercambio constante, cuentas de correo y de twitter, una plataforma con campus virtual y diversos materiales promocionales como trípticos, afiches, folletos y carteleras, que son recursos permanentemente utilizados para difundir los proyectos, tanto en los espacios de las organizaciones socias, como al exterior de éstas.

### **La Capacitación en Derechos Humanos como Eje Central de los Proyectos.**

La etapa central de esta experiencia corresponde al desarrollo del proceso de formación en derechos humanos, resolución y manejo de conflictos y cultura de paz. Dentro de la planificación de los proyectos desarrollados y en desarrollo, y en concordancia con la concepción de Educación Popular, el equipo promotor de los programas formativos, acuerda que la estrategia más adecuada para la capacitación es el taller, incluso dentro de los Diplomados, por ser éste un espacio idóneo donde se ayuda y propicia el encuentro de saberes, prácticas, experiencias y conocimientos de todos y todas quienes participan.

Otro aspecto reseñado como de profundo impacto para los capacitados, lo constituyen las prácticas comunitarias o actividad social que se ha intentado incorporar en todos los proyectos; consiste en poner en práctica los conocimientos adquiridos en la capacitación a través de actividades comunitarias desarrolladas en el ámbito de trabajo y/o participación de los integrantes capacitados en DDHH.

Para su implementación es necesario diseñar una actividad comunitaria con enfoque en la promoción de los Derechos Humanos de los grupos vulnerables (mujeres, niñas y niños, personas con discapacidad, población indígena, personas de la diversidad sexual, afrodescendientes, entre otros), en organizaciones comunitarias, comunidades, escuelas, universidades, entes gubernamentales, etc.

Lo que busca la realización de la práctica, además del sentido humano de devolver a la sociedad un poco de lo que ésta proporciona, es promover nuevas experiencias de intercambio y práctica de lo aprendido en la capacitación, generar instancias de articulación con los organismos y organizaciones participantes y dejar capacidades instaladas en las organizaciones para la multiplicación de la experiencia que garanticen su continuidad y promoción.



A continuación, se desglosa los talleres o Módulos desarrollados en cada programa formativo en Derechos Humanos.

Cuadro 2. Contenidos de los Talleres/Diplomados	
Proyecto	Programa Formativo
Programa de educación de líderes comunitarios y funcionarios públicos de la Región Andina de Venezuela, para el fomento de la cultura de los derechos humanos	<p>Módulo I: Conceptos Básicos de Derechos Humanos y Democracia, Características y Tipología, Mecanismos de Protección Internacional y Nacional. Perfil del Defensor de los Derechos Humanos.</p> <p>Módulo II: Derechos Humanos en/de los Grupos Vulnerables (Mujeres y Niños/as, Adolescentes). Discriminación, Estigmatización y Exclusión Social en el ejercicio de los Derechos Humanos. Acciones y Tácticas que ayudan en el trabajo de promoción y protección en el caso de violación en los Grupos Vulnerables.</p> <p>Modulo III Prácticas Comunitarias.</p>
Derechos Humanos y Buen Gobierno	<p>Módulo I. Conceptos básicos de Derechos Humanos. Características y Tipología. Mecanismos de Protección Nacional e Internacional. Perfil del Promotor de los Derechos Humanos. Rol del Consejo Comunal en el monitoreo de los Derechos Humanos</p> <p>Módulo II. Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables. Discriminación, Estigmatización y Exclusión Social en el ejercicio de los Derechos Humanos. Acciones y estrategias que ayudan en el trabajo de promoción de los Derechos Humanos</p> <p>Módulo III Prácticas Comunitarias</p>
Diplomado de Educación en Derechos Humanos en la zona Andina	<p>Módulo I: Marco teórico y jurídico de los Derechos Humanos</p>

	<p>Módulo II: Educación en Derechos Humanos y enfoque desde la Educación Popular.</p> <p>Módulo III: Herramientas para la sistematización de aprendizajes.</p> <p>Módulo IV: Cooperación, desarrollo y democracia.</p> <p>Módulo V. Prácticas Comunitarias</p>
Fortaleciendo nuestras capacidades para el manejo de conflictos: Programa de Fortalecimiento de Organizaciones Gubernamentales y No Gubernamentales Tachirenses para la Resolución y Prevención de Controversias	<p>Taller I. Conflicto. Definición. Tipos de conflicto. Reacciones ante los conflictos. Etapas del conflicto. Formas de tratamiento del conflicto</p> <p>Taller II. Conflicto en la frontera. Reacciones positivas y negativas en una escalada de conflictos y reacciones violentas. Listas de control para el análisis de conflictos. Actores participantes en el Conflicto (personas claves). Temas del Conflicto. marco del Conflicto (por el contenido, la geografía, el nivel micro, mezo y macro). Causas del Conflicto – Desarrollo del Conflicto – Dinámica del conflicto (escalada, desescalación). El manejo de Conflictos hasta ahora. El proceso para llegar a un consenso. La escucha activa</p>
Programa de Formación Virtual en Derechos Humanos en la Frontera Colombo Venezolana	<p>Diplomado I. Educación en Derechos Humanos</p> <p>Diplomado II. Cultura de paz e interculturalidad</p> <p>Diplomado III Derechos de las Mujeres</p> <p>Diplomado IV Derecho Internacional</p> <p>Diplomado V Protección de Defensores de Derechos Humanos</p>

Tanto los Talleres como los Diplomados, se caracterizan por el desarrollo de las siguientes acciones:

- Actividad de motivación: Dinámica de integración, animación y organización de grupos.
- Actividades de desarrollo temático: Exposiciones, apoyo audiovisual y textos de referencia (presencial), ensayos y participación en chats y foros (virtual).
- Actividades de análisis, profundización y aplicación: Estudio de casos y trabajos grupales,
- Actividades de síntesis y de reflexión: En plenaria (presencial), en Foros (virtual).

Todas las sesiones, dentro de la máxima flexibilidad, tienen una estructura interna común:

- Un primer momento de motivación e integración.
- Un ejercicio de conocimiento y trabajo grupal, que, además, sirve, en muchos casos, para introducir el tema de la sesión.
- Un ejercicio análisis crítico: lo que piensan y lo que dicen los y las participantes en relación al tema.

- Un ejercicio de profundización y contraste de los temas con otras opiniones, aportaciones, enfoques, etc., para elaborar nuevos conceptos y criterios.
- Un ejercicio de producción de conclusiones concretas, de respuestas y soluciones a las necesidades y problemas planteados por los y las participantes.

De acuerdo a lo anterior, puede afirmarse que, en correspondencia con el sentido de la Educación en Derechos Humanos, el enfoque metodológico de Educación Popular que se describe en el manual y que fue aplicado en el proceso de facilitación, favoreció la construcción de conocimiento colectivo y la creación de espacios y formas de convivencia, centradas en el respeto y en la práctica de estos derechos.

En cuanto al proceso de la evaluación de los talleres de capacitación, se puede extraer lo siguiente:

- *Evaluación diagnóstica:* en primera instancia el facilitador aplica un test para determinar los conocimientos previos y establecer una línea de base a contrastar luego con la evaluación de la apropiación de contenidos, realizada al finalizar cada taller o módulo con el mismo instrumento. De igual forma, a través de dinámicas como lluvia de ideas o preguntas directas, se establece un diagnóstico grupal acerca del manejo de los contenidos y/o temáticas contempladas por el facilitador para el desarrollo de los módulos, realizándose además la evaluación conjunta (coevaluación) de las actividades y situaciones que se van presentando, para valorarse la apropiación de los saberes durante todas las sesiones.
- *Evaluación final:* se realiza mediante un instrumento diseñado y aplicado durante la última sesión para valorar el desarrollo de cada taller o módulo en términos generales. Asimismo, en la última sesión los integrantes chequean las expectativas, de acuerdo a sus opiniones sobre el cumplimiento de éstas.

#### **Elementos Positivos de la Capacitación en DDHH.**

Uno de los efectos más notables de los Programas desarrollados para Educar en Derechos Humanos, fue generado por el reconocimiento con que cuentan las organizaciones ejecutoras de estos programas. Uniandes, Universidad Valle del Momboy, Centro de e Animación Juvenil, Cátedra de la Paz y la ONG Italiana CISV. En efecto, hubo una altísima valoración afectiva y simbólica de los ejecutores del proceso de formación, a quien se otorgan atributos de seriedad, calidad y relevancia. Dicha valoración opera tanto entre los líderes comunitarios y funcionarios públicos como en diversos representantes de la sociedad civil y estudiantes que participaron en los diversos programas formativos. Los testimonios de los y las asistentes dan cuenta de ello:

*“Me gustó mucho la metodología desarrollada, la presentación desde la dialogicidad” (Diplomado Cultura de Paz e Interculturalidad).*

*“...nosotros como habitantes de estas [frontera] debemos empezar a cosechar valores en estas, porque la frontera no puede ser considerada como un límite si no como una oportunidad, porque la frontera ¡vale la pena! Y debemos rescatarla y mejorarla, es trabajo de cada uno de nosotros cambiarla” (Diplomado Derecho Internacional).*

*“Debemos recordar que los juguetes y juegos nos preparan para la vida. Las personas maltratan a quien aman, porque generalmente traen consigo una carga negativa desde sus hogares; en algunos casos la violencia se hereda” (Derechos de la Mujer).*

*“Mil Gracias a Uniandes Mérida por la oportunidad que nos brinda en el Diplomado Ddhh, ha sido todo un Éxito el desarrollo del mismo. Gracias de nuevo, saludos desde San Cristóbal” (Diplomado Educación en Derechos Humanos).*

*Profesor, gracias a Dios que nos permite tanto; y gracias a usted porque me inspira” (Diplomado Protección Defensores/as de Derechos Humanos).*

La experiencia formativa desarrollada constituyó, para la mayoría de los participantes, un proceso de aprendizaje distinto a los desarrollados en otros espacios. Lo específico de éste radicaba no sólo en el qué (contenido conceptual) de la apuesta formativa en Derechos Humanos, sino en el cómo (contenido procedimental o metodología) de la misma, el cual estuvo fundamentado en los principios de la Educación Popular, haciendo énfasis siempre con los facilitadores y tutores en las concepciones del Modelo Educativo del Grupo Social CESAP para la facilitación, tanto presencial como virtualmente.

La experiencia de la Educación Virtual en Derechos Humanos, ha permitido a Uniandes incorporar sus metodologías educativas en la formación de facilitadores, tutores y coordinadores, lo que ha implicado un nuevo reto, que a través de medios no presenciales se fomente la educación como proceso permanente, se reafirme la cultura como identidad, se promueva el capital humano, las relaciones democráticas y la participación ciudadana.

*“Gracias al Diplomado de Educación en Ddhh y Uniandes por la Grandiosa Oportunidad de formar parte de una forma diferente de educar en Derechos Humanos, hoy en día tengo otra perspectiva más realista y optimista sobre lo que son los DDHH y su aplicación dentro de las diversas áreas de la Educación. De ahora en adelante espero poder compartir más espacios de formación, crecimiento y fortalecimiento de mi persona a su lado. DIOS les siga Bendiciendo en sus labores”. Participante Diplomado Educación en Derechos Humanos.*

Tanto los Talleres como los Diplomados se basaron en las expectativas de los integrantes y se estructuraron de manera tal que promovieran la participación, eje fundamental de la propuesta de Educación Popular. Así, el proceso de aprendizaje desarrollado fue muy participativo, ya que contó con una actitud activa de los y las participantes en su propio aprendizaje; el diálogo de saberes para aprender juntos, como principio, permitió enriquecer los conocimientos de unos grupos que se reconocieron heterogéneos en cuanto a las diversas percepciones y visiones que tenían sobre la realidad de los Derechos Humanos. El proceso de formación se programó en el entendido que todas las personas que participaron tenían un aporte constructivo para hacer, en base a sus experiencias y conocimientos personales.

*“Para mí ha sido muy significativo ir desarrollando cada uno de los temas y contrastar con las muy variadas experiencias y vivencias de los participantes. La conformación bastante heterogénea del grupo enriqueció ampliamente el desarrollo de los temas. Tuvimos la oportunidad de compartir las experiencias desde la perspectiva de policías, educadores, funcionarios públicos, dirigentes comunales, abogados litigantes, entre otros” (Jaime Díaz. Docente Universidad de los Andes.).*

*“El compartir con mucha gente de diversos niveles, me impresionó la diversidad, trabajadores de muchas áreas con las mismas inquietudes, ver que hay más gente y más instituciones interesadas en la defensa de los DDHH, de resolver problemas” (Yarima Briceño. Directora Fundación Don Bosco)*

En consonancia con la Educación Popular, durante los procesos de formación, se propicia un ambiente de libertad e igualdad en el cual todos y todas las participantes han tenido la oportunidad de expresar libremente sus opiniones, a disentir y a crear consensos, desde el respeto a la diferencia y la valoración de las contribuciones de otras y otros, para lograrlo los facilitadores favorecen un clima de confianza entre las y los participantes que les permite sentirse a gusto y no tener temor de ser rechazados, a la vez que se les brinda una motivación y disponibilidad para compartir, con una apertura al diálogo y a aprender de las y los demás, aportando todo lo que está a su alcance.

Los y las participantes reciben orientaciones oportunas y se les ofrecen las condiciones más adecuadas para que analizaran sus concepciones sobre los DDHH, reflexionar sobre sus prácticas y contrastar sus motivaciones y modos de actuar frente a la realidad de estos derechos. En esta dinámica se propicia que todos y todas aclararan sus valores incentivándose la autocrítica y la reflexión sobre sus contradicciones a nivel discursivo y

práctico, fomentando y generando cambios de actitud en cuanto a la tolerancia, el respeto por el otro aceptando las diferencias, la solidaridad, la justicia.

De conformidad con los planteamientos de la Educación Popular, el proceso de formación desde la acción y para la acción que conciben los Programas de educación e Derechos Humanos que desarrolla Uniandes, permite fomentar las capacidades y potencialidades de los participantes para generar empoderamiento, referido principalmente a la habilidad para que los derechos humanos sean internalizados por todos y todas y formen parte de su propio estilo de vida, además de comprometerlos a poner en práctica los aprendizajes obtenidos, asumiendo con honestidad su función como promotores de una cultura de los DDHH en su familia y entorno laboral y comunitario.

*“El taller de DDHH ha tenido para mí momentos que me he confrontado conmigo mismo, ya que me di cuenta que yo he discriminado en algunos momentos de mi vida a grupos vulnerables, por culpa de mi ignorancia” (Max Rondón. Policía del Estado Mérida)*

*“Desde el primer día que entré a clases lo comencé a practicar con mi hijo, empecé a enseñarle a él también a decirle que existían los derechos y cuáles eran. Es un inicio hacia el fomento de la paz con los que tenemos más cerca” (Annie Valero. Uniandes)*

Se promueve la formación integral de los y las participantes, porque no sólo se imparten conocimientos sobre derechos humanos, sino que se orientó hacia la formación de valores y actitudes, el respeto y la promoción de los Derechos Humanos como estrategia para la convivencia pacífica y el fomento permanente de una cultura de paz.

*“Como oficial de la policía del Estado Mérida, considero que estos conocimientos me han hecho crecer como profesional y como persona...” (Francisco Arellano. Policía del estado Mérida)*

La capacitación ha tenido un efecto “terapéutico” al propiciarse una atmósfera en la que los participantes tienen la oportunidad de expresar sus afectos, sentimientos, temores y esperanzas relacionadas con los derechos humanos. La experiencia que se vive en las dinámicas es parte muy importante durante todas las sesiones. Los facilitadores han tenido que prepararse a otros niveles para poder realizar técnicas de motivación a través de medios virtuales, lo que ha permitido un mayor acercamiento de los participantes entre ellos y con sus tutores y facilitadores.

De forma unánime fue subrayada no sólo la capacidad explicativa de los facilitadores en términos de recurrir a argumentos teóricos, ejemplos prácticos y momentos de diálogo horizontal para develar alguna idea o abordar ciertos temas de interés, sino para destacar su buena disposición de ánimo para acompañar el aprendizaje de los participantes.

*“Excelente la estrategia que él utilizaba para dictar los talleres, es una manera muy didáctica, comprensible, accesible la información, de manera que uno puede captar más, no es un lenguaje muy técnico, sino que se adapta a los participantes y la forma de trabajo en grupo, la lectura, los ejemplos, todo eso lleva a que los conceptos uno los asimile con más propiedad” (Maritza Quintero. Abogado. Haciendo referencia a la metodología empleado por el Facilitador Walter Trejo)*

Como se aprecia, todos los atributos favorablemente destacados con relación a los facilitadores y tutores, son consistentes con las premisas de enseñanza-aprendizaje de la Educación Popular, adoptada como metodología general de la propuesta de educación en DDHH.

De igual manera, se reconoce la labor de Uniandes y del equipo coordinador, en todas las oportunidades en las que fueron nombrados se les percibe como profesionales competentes y colaboradores permanentes, lo que permite inferir que el equipo no solamente ha sido coherente en la estructuración y ejecución de un programa

de educación centrado en las personas, sino que ha proyectado confianza y aceptación en los líderes comunitarios y funcionarios públicos asistentes al taller, lo que se advierte en la valoración hecha por los y las participantes. Testimonios de gratitud dan cuenta de estos sentimientos.

### **Aspectos Susceptibles de Mejorar.**

*Profundización-continuidad.* El aspecto más recurrente desde el punto de vista de los y las participantes de la formación en Derechos Humanos, es la sensación de falta de tiempo para profundizar en los contenidos del taller, percepción derivada del entusiasmo suscitado con la implementación de un proyecto de educación en DDHH, considerado como innovador en muchas zonas geográficas donde ha sido desarrollado, sobre todo en la zona de frontera.

*“Prolongar en más tiempo con igual calidad el taller para impartir más a fondo orientación y capacitación de los DDHH” (Ingrid Carrillo. Abogada)*

*“...profundizar, porque fue como un abrebocas en cada tema y tenemos sed de conocimiento” (Carlos Moncada. Centro de Animación Juvenil).*

*Contenidos.* Los temas tratados en los procesos de capacitación fueron evaluados muy favorablemente, incluso cuando se señala que no se pudo profundizar todo lo necesario se hace una crítica positiva al reconocer que el tema de los DDHH es un campo muy vasto, y se atribuye dicho problema a las restricciones de tiempo que suelen afectar a experiencias de este tipo, más que a debilidades técnicas o docentes, sin embargo en el caso del Programa de educación de líderes comunitarios y funcionarios públicos de la Región Andina de Venezuela, el mismo estaba orientado al fomento de la cultura de los DDHH de los grupos vulnerables, focalizando claramente en estos grupos a mujeres, niños, niñas y adolescentes, temas que no fueron abordados a profundidad de acuerdo a la centralidad que la temática requería, aspecto fue reseñado en la evaluación anual del proyecto (Agosto 23 del 2007), donde se señala que *“En el caso de los grupos vulnerables los temas se trataron de manera general, se incluyeron otros grupos en situación de riesgo pero no se hizo énfasis en la población objeto de estudio (niños y mujeres)”*.

Aun cuando para la segunda fase del proceso formativo se planteó la necesidad de cubrir estos vacíos, el tiempo programado para profundizar en estos temas no fue suficiente para cubrir las expectativas de los participantes, quienes opinaron:

*“Faltó información por ejemplo sobre la violación de los DDHH de la mujer, bueno, aunque hubo bastante información de manera teórica, pero sobre la práctica, lo que estás viviendo, es lo que a uno le interesa, o sea, cómo resolver, cómo voy a ayudar” (Magali Arias. Docente).*

En ese sentido, cabe señalar que no se atribuyó la responsabilidad a las organizaciones ejecutoras del programa, y menos a los facilitadores. Se trata de una sensación derivada precisamente de la alta motivación e interés que generó la experiencia en su totalidad.

*Vivencia de casos.* En este punto se refiere a la incorporación de actividades que permitan simular o vivenciar casos reales, para brindarle al grupo la oportunidad de vivir una experiencia y de evocar situaciones y experiencias con las cuales se identifiquen los y las participantes y les ayuden a comprender e internalizar más fácilmente la información suministrada.

*“Que se abran estos espacios para solucionar problemas concretos que traen los participantes, aprovechando que era un grupo diverso donde había líderes de base, abogados, trabajadoras de la LOPNA,... que podían traer un caso y entre todos tratar analizarlo y de buscarle solución” (Jean Carlos Guerra. Centro Campesino El Convite).*

*Evaluación.* En coherencia con los principios de la Educación Popular, la evaluación de la educación en derechos humanos debe realizarse para verificar si las actividades realizadas y el material estudiado cumplen el propósito

de preparar a los participantes para “pasar la voz” en las “sesiones de repercusión” al final del programa (IIDH, 2003).

Con el propósito de ilustrar las percepciones sobre la experiencia de capacitación vivida por aquéllos que la han protagonizado: debilidades y dificultades, pero también aciertos, fortalezas y potencialidades, se considera pertinente presentar los análisis cuantitativos procesados durante la sistematización.

Este aspecto no ha sido una tarea fácil, sobre todo considerando que los instrumentos que se han venido utilizando para los procesos evaluativos de los 5 proyectos considerados para la sistematización son diferentes, algunos sólo en forma, otros en contenido.

Esta situación ha llevado a retomar todas las evaluaciones y considerar, dentro de los instrumentos, aquellos aspectos que son comunes para mostrar datos reales y consistentes que permitan la revisión y la toma de decisiones al respecto.

A medida que se avanza en los procesos evaluativos, la opinión de los participantes y las sugerencias sobre el desarrollo de nuevos temas han sido incorporadas en los planes formativos a desarrollar. De esta forma se incorpora como un Diplomado el tema de Cultura de Paz e Interculturalidad, en aras de reforzar la formación del ciudadano de frontera, hacia el fomento de la convivencia pacífica y el respeto por la diversidad. Este Diplomado, liderado por la Cátedra de la Paz y los Derechos Humanos de la ULA Mérida, ha sido incorporado en la plantilla de Diplomados Virtuales que ofrece Uniandes dentro del programa de Formación en Derechos Humanos en la Frontera Colombo - Venezolana

Aún por encima de las posibles debilidades identificadas en el proceso de capacitación, lo que resulta evidente es que el balance hecho por los líderes comunitarios y funcionarios públicos es favorable en cuanto al tipo y calidad de los aprendizajes logrados a nivel personal y profesional, mostrando un importante autoreconocimiento como actores claves en el fomento de la cultura de los DDHH, además de sentirse cualificados y tener las condiciones para realizar su función como promotores de estos derechos.

### **Las Prácticas Comunitarias.**

Desde la perspectiva de aprender haciendo, en línea con las recomendaciones metodológicas de la Educación Popular, la experiencia de las prácticas comunitarias es definida por UNIANDES como “poner en práctica los conocimientos adquiridos en la capacitación a través de actividades comunitarias desarrolladas en el ámbito de trabajo y/o participación de los integrantes de la escuela de DDHH”, es decir, se la concibe como un espacio que permite a los líderes comunitarios y funcionarios públicos iniciar su rol como promotores de los DDHH, asumir un compromiso mayor con su comunidad, apropiarse de la temática y compartirla en sus propios términos.

Este espacio es de vital importancia para el acercamiento humano entre los participantes y su entorno, es el momento aprovechado por muchos para sembrar las bases de la convivencia, la sensibilización hacia el respeto de los Derechos Humanos, la paz y la democracia.

Al plantear como objetivo general “Desarrollar las prácticas comunitarias con énfasis en la metodología de Educación Popular para que sean implementadas en el contexto y/o ámbito de acción de los participantes”, se pretende que en esta actividad los participantes tengan la posibilidad no sólo de aplicar y reforzar los aprendizajes obtenidos en los talleres o diplomados, sino de desarrollar la capacidad de planificar y expresar sus ideas, de convocar a un grupo de personas, de organizar el trabajo, preparar materiales didácticos y contenidos adaptados a la población objetivo y potenciar sus habilidades para responder a imprevistos y superar los obstáculos que pudieran presentarse durante el proceso de preparación y durante el momento mismo de la actividad.

La fase de aplicación, con acompañamiento de observadores voluntarios, se desarrolla durante un mes, período durante el cual los egresados realizan diversas actividades de promoción de los DDHH tales como charlas, conversatorios, reuniones, talleres, foros, video foros, programas radiales, visitas domiciliarias, diagnósticos, presentación de documentales, sistematización de experiencias e investigaciones, aplicando metodologías y técnicas variadas en función de la actividad desarrollada y aprovechando recursos didácticos suministrados por las Organizaciones o elaborados por los mismos egresados, entre los cuales se destacan la realización de carteleras, trípticos, folletos, boletines, diapositivas, avisos, entre otros.

Estas prácticas son llevadas a cabo en instituciones educativas, urbanismos, bibliotecas, instituciones policiales, guarniciones militares, emisoras comunitarias, iglesias, sedes de diversas organizaciones y consejos comunales, ubicados éstos en diferentes comunidades y municipios de los Estados Mérida, Táchira y Trujillo (esta modalidad no se utiliza en los programas de formación virtual), alcanzando una cobertura aproximada de 45 parroquias, más de 36 municipios y beneficiando a más de 7.500 personas de diferentes grupos etareos . Al finalizar la etapa de las prácticas comunitarias, se realizan jornadas de presentación de las prácticas donde se comparten las experiencias y aprendizajes vivenciados por los egresados de los diversos programas de Educación en Derechos Humanos que adelanta Uniandes.

Es preciso advertir que el objetivo establecido por UNIANDES para la realización de las prácticas comunitarias presupone que los y las participantes se han apropiado, durante el proceso formativo, de la metodología de la Educación Popular, y que disponen de las herramientas necesarias para transferir los aprendizajes obtenidos en el taller sobre DDHH a sus comunidades y/o lugares de trabajo. Aunque no se tienen referencias concretas sobre las habilidades que al respecto poseen los y las participantes, no obstante, con la información disponible se realizan hallazgos importantes que indican la presencia de una serie de elementos metodológicos de Educación Popular que fueron aplicados por estos cuando realizaron sus prácticas, y que se deben destacar.

En primera instancia, al trabajar en sus ámbitos de acción inmediatos se estima que los participantes tienen conocimiento de las características y problemas del contexto en el cual interactuaron; así, en concordancia con la anterior premisa, muchos funcionarios públicos trabajaron en función de las necesidades de las instituciones en las cuales laboran. Tal es el caso de los oficiales de la policía, por ejemplo, quienes demostraron capacidades para planificar y realizar charlas y reuniones sobre DDHH con el personal adscrito a la institución a fin de sensibilizarlos en su función al momento de realizar los procedimientos policiales, los cuales han sido bastante cuestionados en especial cuando se presentan manifestaciones estudiantiles durante las que generalmente se reportan casos de maltratos y violación de los DDHH, crítica que, como testimonio bastante generalizado, fue acogida por los funcionarios policiales que participaron en los talleres a efecto de mejorar sus prácticas y fortalecer las relaciones con las comunidades a la que sirven. Pareciera que el valor de la No Violencia ha ido permeando en estos participantes, un hecho trascendental ha de ser llevarlo a sus Instituciones y promover a lo interno una cultura del respeto ciudadano, que fomente la paz y minimice o erradique la violencia.

A continuación, una breve descripción algunas prácticas comunitarias con énfasis en la promoción de la convivencia, la paz y los valores.

Cuadro. Detalle de prácticas comunitarias			
Área Temática	Comunidad / Organismo / Sector	Grupo	Actividad
Derecho a la Educación	Parroquia Juan Rodríguez Suárez, Mpio, Libertador del Estado Mérida	Niños y adolescentes Directivos, Docentes y representantes de la Escuela Básica Estado Lara	Desarrollo de tres (3) Talleres sobre “Derechos Humanos y su importancia en la Escuela”, el derecho a la Educación en Derechos Humanos como una manera de armonizar el hecho educativo. Dirigido a Directivos y Docentes, Representantes y alumnos de la Escuela.
Los Derechos Humanos y las buenas prácticas	Instituto Radiofónico Fe y Alegría Programa de Educación de Adultos Universidad de los Andes	Estudiantes de Media Diversificada de Fe y Alegría (Programa de Educación de Adultos) Estudiantes de Educación Superior de la Universidad de los Andes	Charlas interactivas combinadas con entrevistas radiales que promuevan la Educación en Derechos Humanos desde la óptica de los valores y el fomento de la Cultura de Paz. Más acción humana en los Derechos Humanos
Convivencia y Ciudadanía. Respeto a los Derechos Humanos	Parroquia Jacinto Plazo Mpio, Libertador del Estado Mérida	Niños y Adolescentes	Jornadas de Trabajo: Dos (2) conversatorios y un (1) Taller sobre ciudadanía y convivencia dirigidos a los niños y niñas de la Unidad Educativa Andrés Eloy Blanco.
Derechos de los niños y adolescentes	Municipio Santos Marquina, sector Tabay	Niños y adolescentes	Campaña informativa a nivel municipal: entrega de volantes, toma de escuelas, toma de casas, programas radiales y charlas, dirigidas a preservar el derecho a la salud y a la educación de los niños. Línea de Acción: Promover la cultura de los Derechos Humanos y la Paz para el Desarrollo
Derecho al Ambiente Sano	Municipio Libertador del Estado Mérida	Público en General	Diseño, desarrollo e institucionalización de un programa radial denominado “Latidos de la Madre Tierra”, en la emisora 106.7 FM, con producción semanal, dedicado a promover el derecho a un ambiente sano y las buenas acciones de los ciudadanos para preservar el planeta. <b>Nota:</b> esta experiencia se mantiene activa
Derechos Humanos y Cultura de Paz	Municipios Libertador y Campo Elías del Estado Mérida	Público en General	Desarrollo de la Campaña “La Paz comienza en Casa”, a través de jornadas de trabajo bajo la metodología de Educación Popular, juegos, dinámicas y sociodramas, para la toma de los siguientes espacios: Colegio la Salle, Sector José Adelgo Gutiérrez y Unidad Educativa Estado Lara.

Derechos Humanos como fomento de los valores	Asociación de Profesores de la Universidad de los Andes	Profesores Universitarios Activos y Jubilados de la Universidad de los Andes. Mérida	Crear un espacio de discusión permanente, con periodicidad de reunión semanal, para el encuentro, la discusión, el análisis, la presentación de experiencias y expertos en la temática de Derechos Humanos, enfocado desde los Valores. <b>Nota:</b> Este espacio se mantiene activo y los participantes están avanzando la conformación de una ONG.
Derechos Humanos en General. Aplicabilidad de la Educación Popular en Derechos Humanos	Municipio Pampán del Estado Trujillo	Familias Niños y Adolescentes Ciudadanos en General	Promover la participación de las comunidades en los conocimientos de los Derechos Humanos, y dar a conocer a la sociedad las herramientas y aprendizaje en educación popular. A través de la Emisora comunitaria 97.3 FM del municipio Pampán.
Derechos Humanos desde los niños agricultores	Parroquia la Puerta, Municipio Valera	Niños y adolescentes de las Zonas Rurales de la Puerta	Facilitar información sobre derechos Humanos en niños, niñas y adolescentes de zonas rurales de la parroquia la Puerta Municipio Valera. Se busca disminuir la conflictividad de la zona y formar multiplicadores de la experiencia.
Derechos Humanos y convivencia social	Parroquia San José Valera	Jóvenes de Pastoral social de la Iglesia San José Valera	Realización de dos (2) Talleres sobre derechos humanos y convivencia social a los miembros de la Pastoral Social de las Iglesia San José del Municipio Valera

### Algunas Reflexiones sobre las Prácticas de los y las Participantes

Como consecuencia de la calidad del componente de capacitación que refleja la positiva evaluación descrita en puntos anteriores, es posible integrar e identificar varias tendencias de los resultados derivados del proceso de formación teórico-práctico. Una de las que corresponde enfatizar es la ampliación de la capacidad de los líderes comunitarios y funcionarios públicos para reflexionar sobre su práctica de los DDHH, contando con un repertorio conceptual ampliado para designar los componentes de dicha realidad (Concepto de los DDHH, Características, Declaración Universal de los DDHH, por nombrar sólo algunas categorías incorporadas a los testimonios e inferidas de la reflexión sobre el desarrollo de las prácticas comunitarias), lo que les ha permitido llevar estos conocimientos a las comunidades.

No obstante, lo más significativo de estos procesos formativos, es sobrepasar lo teórico-conceptual y sensibilizar al otro sobre lo que implica la Educación en Derechos Humanos y lograr mirar, en conjunto, la valiosa herramienta que se pone en sus manos para convertirse en agentes de paz, promotores de democracia, convivencia y ciudadanía.

*“Es valioso el aporte de los facilitadores en los conocimientos teóricos básicos sobre los DDHH, eso tal vez se consigue en otros entornos; lo que les hace diferentes es lograr ese cambio en la forma de ver y pensar de los participantes. Ustedes nos comprometen con una sociedad más justa y sin darnos cuenta, nosotros también nos comprometemos” (María Eugenia González. Docente)*

*“Mi mayor aprendizaje: dejar de ver el tema de DDHH como un defensor (litigar, debatir, enjuiciar) y verlo ahora como un arma para el fomento de la convivencia pacífica. Tomo las palabras del Tutor que señala “Es el respeto a los Derechos Humanos lo que nos mantiene en este planeta”. (Juan Jesús Díaz. Facilitador)*

En el análisis y reflexión sobre los informes de las prácticas y los testimonios obtenidos se evidencia claramente que muchos de los y las participantes demostraron haber adquirido una serie de capacidades y habilidades básicas para el cumplimiento de su rol como promotores de los DDHH, además de que se manifestaron motivados para la aplicación de lo que han aprendido en los talleres de acuerdo a la realidad en la que viven y trabajan, ello se advierte en diversos aspectos, tales como:

- Adquirieron conocimientos sobre DDHH y los compartieron con quienes asistieron a las actividades que realizaron.
- Buscaron información para documentarse bien sobre los temas que iban a desarrollar.
- Se percibe el compromiso para aplicar lo aprendido, todos y todas realizaron su práctica comunitaria.
- Se advierte el respeto hacia las personas con quienes trabajaron. Su trabajo fue apreciado por los participantes.
- Priorizaron sus actividades con grupos vulnerables, mujeres, niños, niñas y adolescentes.
- Utilizaron un lenguaje claro y sencillo en sus exposiciones. El interés manifestado por los beneficiarios, da cuenta de ello.
- Demostraron habilidades para comunicarse con los y las participantes, estableciendo relaciones horizontales. Fueron a las comunidades a compartir sus conocimientos, no a dictar conferencias magistrales.
- Fueron creativos a la hora de elaborar materiales de apoyo. Se destaca la variedad de estos materiales.
- Planificaron y organizaron las actividades a ejecutar. Cada uno de los practicantes preparó con anticipación la práctica seleccionada.
- Aplicaron metodologías participativas. Ello se infiere de las oportunidades dadas a los asistentes para plantear dudas e inquietudes y puntos de vista.
- Generaron preguntas y aclararon las dudas que les fueron planteadas.
- Utilizaron el trabajo en equipo, como un ejercicio válido de interacción, para el desarrollo de las prácticas. La mayoría de integrantes realizaron su práctica en grupo.
- Promovieron el trabajo en equipo con quienes trabajaron. Impulsaron la conformación de mesas de trabajo, de elaboración conjunta de carteleras, de grupos de análisis.
- Crearon un ambiente de libertad entre los asistentes a sus prácticas.
- Se convirtieron en promotores de paz, logrando algunos de ellos incluso, mediar ante conflictos internos en Escuelas y Consejos Comunales
- Utilizaron juegos para motivar y entusiasmar a los beneficiarios.
- Demostraron capacidad para dirigir dinámicas de grupos.
- Promovieron el fortalecimiento del capital humano y social (empoderamiento).
- Facilitaron la retroalimentación de manera positiva.

La receptividad de las comunidades a las prácticas comunitarias es indicativa tanto de la motivación generada durante las actividades, como de una necesidad de conocimiento e información sobre DDHH, sentida y manifestada por los beneficiarios.

## Las Tertulias

En la medida de las posibilidades, se han venido desarrollando espacios de encuentro que coadyuvan al fortalecimiento del proceso de formación teórico-práctico implementado. Es así como se ha instaurado un ciclo de “tertulias” que se busca realizar anualmente.

Estas tertulias han permitido también potenciar el análisis de coyuntura y la posibilidad de mantener activos los grupos de egresados. Para su desarrollo se han combinado conferencias magistrales con especialistas, conversatorios con el equipo coordinador del proyecto y video foros, sobre una serie de temas sobre DDHH con la intención de profundizar los conocimientos adquiridos, tales como: “Homosexualidad, Homofobia, VIH-HSH”, “Visión Ghandiana de los DDHH”, “Derechos de las Personas Discapacitadas”, “Declaración Universal de los Derechos Humanos”, “Sistemas de Protección en Venezuela” “Mecanismos de Defensa de los DDHH”, “Derecho a la Protesta Pacífica”, “Objetivos del Milenio”, “Derecho de Participación y Asociación”, “Entendiendo la Conferencia de Paz”, “Dialogando con la comunidad” etc.

## Algunos logros

Durante estos casi 10 años desarrollando procesos de Formación para la Educación en DDHH y tomando como centro el objeto de la sistematización “Proceso mediante el cual la Asociación Civil Uniandes incorpora la Educación en Derechos Humanos desde el enfoque de Educación para la Paz”, es posible identificar interesantes resultados y aprendizajes que permiten pensar en claves útiles para aplicar en nuevas etapas formativas a ser implementadas. Aunque en el desarrollo del informe se hace referencia a los logros obtenidos, a continuación, se describen los que, a juicio del equipo de sistematización tuvieron mayor significado. No quiere esto decir que no existan otros, lo que se quiere aquí es poner en relieve dónde el proceso pudo ser más eficaz y también dónde tuvo un buen desarrollo para darle continuidad al proceso.

### Gestión del proyecto.

Uno de los factores clave para que se haya dado un adecuado cumplimiento de los objetivos de los proyectos, objeto de la sistematización, ha sido contar con un recurso humano cohesionado e identificado con la Educación en Derechos Humanos. Esto ha permitido que el grado de compromiso y los esfuerzos de cada uno fuera más allá de las responsabilidades asignadas en un principio, dado que en la ejecución de estas propuestas muchas de las acciones han demandado actividades extras que no todas las personas están dispuestas a asumir. Contar con el respaldo institucional de Organizaciones como CISV y la Escuela Latinoamericana de Cooperación y Desarrollo, fue un factor que fortaleció no sólo las propuestas, sino también a las instituciones involucradas. El apoyo de instituciones con prestigio internacional es un factor que debe saber aprovecharse, por cuanto aumenta la experiencia, la credibilidad, la posibilidad de éxito y la misma visibilidad del proyecto.

La presencia, apoyo y acompañamiento de la Cátedra de la Paz y los Derechos Humanos de la Universidad de los Andes, ha permitido potenciar la temática de Educación en Derechos Humanos desde una óptica de la realidad del país, pero adicionalmente ha sido esta organización una de las que más énfasis ha dado a la educación para la paz y la convivencia pacífica, banderas de su misión institucional.

El Centro de Animación Juvenil, otra Organización parte del Grupo Social CESAP, que ha permitido llevar este tipo de acciones al estado Trujillo, pero sobre todo a entornos populares, donde ejercen su acción, les ha dado a los proyectos desarrollados otra mirada, otra forma de entender la Educación en Derechos Humanos. Al igual que las anteriores organizaciones, el CAJ apuesta a la convivencia pacífica, al respeto de los deberes y derechos ciudadanos.

En el ámbito académico, la presencia de una Universidad con sentido comunitario como lo es la Universidad Valle del Momboy, ha permitido ver cómo la academia puede ser sensible a estos temas y desde su experiencia y deseo de servicio, acreditar los procesos formativos que, en materia de Educación en Derechos Humanos, desarrolla Uniandes.

Una buena práctica de UNIANDES ha sido el respeto y la disposición constante para informar sobre los diversos aspectos y situaciones que se van presentando en el avance del proceso, para consultar opiniones, solicitar apoyo, la forma participativa como se toman las decisiones que afectan el desarrollo del proyecto y, sobre todo, la honestidad para reconocer las debilidades. Todo eso ayuda a generar un clima de confianza en la institución y motiva a involucrarse en el proyecto.

Por otra parte, Uniandes ha procurado el establecimiento de relaciones interinstitucionales fundamentales para fortalecer el proyecto de educación en DDHH. Del acercamiento a organizaciones con amplia experiencia, tales como PROVEA, CECODAP, la Asociación Cultural Dianética, Organización Continental de Venezuela, la Red de Justicia y Paz, la Universidad San Buenaventura (Colombia) la Oficina de atención a la infancia y la Defensoría del Pueblo, resultaron acciones significativas en tanto se han logrado apoyos como un documental de promoción realizado por YOUTH FOR HUMAN RIGHT (ONG-USA) y donado por CECODAP a la institución ; la asesoría de PROVEA y de la Red de Justicia y Paz y las herramientas adquiridas en el taller de Políticas Públicas en DDHH dictado por PROVEA, que habilitaron al equipo coordinador para la creación de indicadores sobre incidencia en esta temática. Como clave importante se destaca la necesidad de sumar esfuerzos e intereses para el mejoramiento de la capacidad de acción en la ejecución de un proyecto.

#### **QUE HEMOS APRENDIDO. DONDE NOS ESTAMOS MOVIENDO**

*“..aprender es abrirse a los afanes y ¿por qué no? también a la utopía la enseñanza es enjambre y sus gaviotas se posan en el alma sorprendida.*

*Mario Benedetti*

El entorno del país, que no difiere mucho al entorno de los estados andinos, se comporta factor de tensión en el desarrollo de los proyectos objeto de sistematización, sobre todo en aquellos procesos que han debido desarrollarse en las zonas de frontera, Táchira, Apure, Zulia y Amazonas.

La conflictividad, la inactividad, la incertidumbre a medida que pasan los días, los problemas sociales, la incredulidad y la fatiga social, entre otros, parecieran ser fuerzas opuestas al desarrollo de los Programas de Formación en Derechos Humanos, incluso el término “Derechos Humanos”, empieza a ser condicionado tanto por quienes están en la obligación de garantizarlos, como por aquellos que son sujetos de derechos, sobre todo en las zonas de frontera, que no sólo están cerradas sino que los municipios que las rodean están bajo estado de excepción con limitación de derechos fundamentales como el libre tránsito, el derecho a la manifestación, el derecho de reunión, el derecho a la inviolabilidad del domicilio, entre otras.

En este entorno de aplicación de los programas formativos, Educar en Derechos Humanos y Educar para la Paz, adquiere tal vez una coyuntura inimaginable, diferente incluso de lo que ha sido en los últimos 9 años de acción de Uniandes en esta temática.

Sin embargo, el entorno y su situación tienen que ser visibilizados para llevar casos reales a los programas formativos, la realidad local hay que conocerla para hacer aplicabilidad de lo aprendido allí, donde se sucede el conflicto. Por tanto, hay que capitalizar la situación para dibujarla a los ojos de los participantes y motivar el análisis y la puesta en práctica de soluciones, enfocadas en la promoción de la paz y por ende la transformación de la realidad.

Desde que Uniandes inició su proceso de sistematización de los programas formativos en Derechos Humanos, se empezaron a mostrar resultados que no estaban escritos como tal. En ese momento pensamos que más que verlos como un indicador de logro, había que verlos como un fenómeno que estaba pasando, que se repetía constantemente y que nos hacía un llamado de atención “Estábamos educando para fomentar la paz y la convivencia”, aun en los Módulos más técnicos y conceptuales del marco jurídico de los Derechos Humanos, los participantes iban iniciando su idea de práctica comunitaria, en acciones que motivaran el fomento de una

cultura de paz en su entorno inmediato. Eso fue hace casi 10 años, cuando aún Venezuela no estaba sumida en la situación social que vivimos ahora.

Los participantes, desde hace 9 años, han venido pensando en lo útil de la herramienta de Educación en Derechos Humanos para: a) Armonizar el hecho educativo; b) Promover la Educación en DDHH desde la óptica de los valores y el fomento de la Cultura de Paz; c) Promover la ciudadanía y la convivencia en entornos escolares; d) Promover la cultura de los Derechos Humanos y la Paz para el Desarrollo; e) Fomentar campañas como “La paz empieza por casa”; f) Talleres sobre derechos Humanos y convivencia social. Sólo por parafrasear algunas de las múltiples actividades que se han desarrollado a través de las prácticas comunitarias.

Si sumamos a esto el hecho de que los procesos se desarrollan bajo la metodología de la Educación Popular, y el modelo Educativo del Grupo Social Cesap, lo que permite ver la educación como un proceso permanente, reafirmar la cultura como identidad, promover el capital humano, las relaciones democráticas y la participación ciudadana, entonces nos encontramos con un conjunto de tres elementos especialmente vinculados entre sí: Educación en Derechos Humanos – Educación Popular – Educación para la Paz y la Convivencia, que han demostrado ser eficientes en esa transformación del ser social para convertirlo en un promotor de paz y convivencia.

Podemos deducir de aquí, que la conformación de Programas de Educación en Derechos Humanos (Talleres o Diplomados), basados en una estructuración sólo de contenidos enfocados en la temática, induce, de acuerdo a los perfiles de algunos participantes, a fomentar procesos de paz y convivencia, por lo que se hace necesario incorporar en los planes formativos, un lineamiento específico, que apunte a la Educación para la Paz, para así fortalecer y consolidar la acción de los participantes en sus entornos más inmediatos.

El reto es pasar de un objetivo como este *“Analizar y desarrollar el basamento teórico y las herramientas prácticas relativas a la Educación en Derechos Humanos desde una perspectiva de la Educación Popular, con la finalidad de incorporar en los líderes comunitarios, funcionarios públicos, trabajadores sociales, miembros de ONG’s, educadores convencionales y no convencionales estos enfoques, en su quehacer social y prácticas cotidianas”* a un objetivo más ambicioso y de vital necesidad para la Venezuela actual: *“Analizar y desarrollar el basamento teórico y las herramientas prácticas relativas a la Educación en Derechos Humanos desde una perspectiva de la Educación Popular, con la finalidad de incorporar en los líderes comunitarios, funcionarios públicos, trabajadores sociales, miembros de ONG’s, educadores convencionales y no convencionales estos enfoques, que lo impulsen a convertirse en un constructor de paz y convivencia”*.

En otras palabras, la Educación en Derechos Humanos con enfoque de Educación Popular, más que una estrategia, debe convertirse en un medio permanente para Educar para la paz.

La Educación para la Paz pretende alcanzar, según Magendzo (2006), un nuevo orden internacional basado en un concepto de paz positivo, diferenciándolo de paz negativa que define la paz como ausencia de guerra, de modo que las relaciones en cualquier nivel (individual, familiar, social, nacional, internacional), tengan como resultado la solución no violenta de los conflictos y la justicia. La paz, de ese modo entendido, equivale a la práctica real de los Derechos Humanos en su dimensión económica, social y política. De modo que esta paz no representa un simple ideal más o menos utópico, sino que está sostenida por unos principios contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que conforman la conquista y la lucha de la humanidad por el bienestar, el reconocimiento de unos derechos inherentes al hombre y el modo universalmente aceptado de sociedad aspirada.

En el marco de Educación para la Paz cabe destacar dos resoluciones de la Asamblea General de la ONU: Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz (1978), que sostiene que el Derecho a vivir en Paz, es un Derecho de todas las naciones y de todos los individuos, y la Declaración sobre el Derecho de los pueblos a la Paz (1984), que reconoce la obligación fundamental de cada Estado, de promover este Derecho.

La educación para la paz es un proceso que debe estar presente en el desarrollo de la personalidad. Como proceso debe ser continuo y permanente, para enseñar a "aprender a vivir en la no violencia", y que confía en la creación de ámbitos de justicia, de respeto, de tolerancia y felicidad gradualmente más amplios. Diríamos que educativamente pretendemos un proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura de la paz que implica una ética personal y social fundamentada en la convivencia en libertad y en igualdad, es decir, plenamente democrática. Esta concepción se inspiraría en el respeto y reconocimiento de todos los convenios internacionales que reconocen los derechos humanos, favorecen un concepto internacionalista y global de la sociedad humana, se fundamentan en carácter el intercultural y mundialista, pretenden el desarrollo de todos los pueblos y optan por el desarme como principio (Vásquez, 2006).

## QUE NOS RETA EL 2016

Sobre el enfoque de Tuvilla (2006), el énfasis en los Programas de Educación en Derechos Humanos de Uniandes, deben estar enfocados desde la óptica que es mediante la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, que las sociedades alcanzan mayores niveles de desarrollo humano, superan los prejuicios y estereotipos que segregan y separan a unos de otros, se establecen relaciones basadas en la cooperación y la participación, se aprehende y comprende el mundo diverso y plural en el que vivimos, se desarrollan las habilidades y capacidades necesarias para comunicarse libremente, se fomenta el respeto de los derechos humanos y se enseñan y aprenden las estrategias para resolver los conflictos de manera pacífica.

La conexión esencial entre educación y derechos humanos viene dada, entre otros factores, porque la educación en su sentido más amplio, tiene como misión principal la de hacer crecer a las personas que, en perspectiva de derechos humanos, es crecer en dignidad, en libertad, en derechos y deberes, pero principalmente, en estimular una conciencia vivificadora de construcción de la paz como valor supremo de convivencia de la humanidad.

Si el proceso de Educar en Derechos Humanos, genera individuos ganados hacia la paz, el fortalecimiento de la democracia, la resolución pacífica de conflictos, algo estamos haciendo bien. El reto de la Organización es revisar a profundidad lo que se está haciendo bien, reforzarlo y enfocarlo claramente desde la Educación para la Paz y los Derechos Humanos. En otras palabras, que los resultados no sean sólo condicionados por los participantes, sino que el programa formativo lleve implícitos los lineamientos para Educar para la Paz, más allá de esto y a largo plazo, incorporar esa pedagogía de la paz, en todos los programas formativos que desarrolla la Organización.

Desde Uniandes nos retamos a incorporar los lineamientos de la Cultura de Paz en el desarrollo de todas nuestras acciones, tomando como referencia el "Manifiesto 2000", redactada por los Nobel de la Paz:

1. *Promover el respeto a la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios*
2. *Practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes.*
3. *Compartir mi tiempo y mis recursos materiales, cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica.*
4. *Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo.*
5. *Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta.*
6. *Contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad.*

# EXPERIENCIA: ¿ES POSIBLE EDUCAR EN PAZ EN LA VENEZUELA VIOLENTA?: BUENAS PRÁCTICAS PARA LA PAZ EN LA ESCUELA

LUISA CECILIA PERNALETE P

Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín – Fe y Alegría Venezuela

*La paz es la mano extendida al niño*

*La paz es palabra que se vuelve puente*

*Evita el regaño y distiende el ceño*

*Y sabe que hablando se entiende la gente*

*Una maestra*

## Introducción

Cuando reviso estas notas para enviarlas estamos todavía bajo el efecto del impacto por la muerte violenta de Ana Karina, alumna de Fe y Alegría de un centro de Caracas, tenía 17 años, estudiaba último año de bachillerato. El día en que murió, iba en autobús a su pasantía, hubo un atraco en la unidad – cosa frecuente en la Venezuela de estos tiempos – y en esa confusión, quiso salir y... ahí murió al caer. No es el único caso que enluta a todo un centro, y como no es normal que los maestros enterremos a los estudiantes, Fe y Alegría, insiste en esta misión de Educar para poder aprender en paz y enseñar en paz.

Aunque suene repetido, Venezuela se ha convertido desde hace varios años en una referencia de país muy violento, y subrayamos el **muy**. Tenemos tasas de homicidio que compiten por los primeros puestos en América Latina y en el mundo. Casi 28.000 mil muertes violentas, según el Observatorio Venezolano de la Violencia (OVV) para una población de 31.028.637 de habitantes nos indica que en Venezuela hay más muertes violentas por cada cien mil habitantes que en países donde ha conflictos bélicos abiertos. Y ya Sabemos, no es sólo la violencia directa, la que mata con una bala o un cuchillo, es también la violencia verbal, un discurso político que modela en este sentido, y también porque la conflictividad social, la crisis económica ha ido moldeando una cultura de la violencia.

Las escuelas no escapan de esta situación, más todavía las ubicadas en sectores populares donde los problemas se crecen. Los conflictos resueltos de manera violenta, la influencia de bandas, el narco menudeo, el vandalismo contra los centros educativos, por resumir brevemente los entornos de cualquier escuela de Fe y Alegría, obligan a construir muros de contención a esta violencia para hacer de ellos un lugar seguro donde se cultive la fraternidad. Educar para la convivencia es prioridad para el movimiento al cual pertenecen los tres centros cuyas experiencias las hemos sistematizado para este trabajo. Tres centros de diferentes ciudades, con equipos con distintos carismas, pero que de manera sostenida han insistido en esta dimensión del proyecto educativo de Fe y Alegría Nacional, puede decirse que tienen los 3 elementos indispensables para “hacer las paces”, como dice Juan Gutiérrez, del Centro Guernica Gogoratuz en el prólogo de un libro de J.P. Lederach, (1998), se necesita “voluntad, herramientas y proyecto”.

Cinco ejes nos sirvieron de guía para la sistematización: el entorno, la gestión para la paz escolar, la formación necesaria, las estrategias posibles, la relación con la comunidad. ¿Qué elementos comunes se encuentran y cuáles particularidades que hayan podido incidir en impactos favorables en estos centros? Para el trabajo realizamos varias visitas a los centros seleccionados, observamos la vida de los mismos, hicimos consultas con grupos de estudiantes, con el personal – incluyendo docentes, administrativos y obreros y entrevistas largas a

las tres directoras: Yanitxia, Yralis y Belkys. Ayudó el que desde el “Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín” de Fe y Alegría, al que pertenecemos, estamos desde la 2009 en esta línea de construcción de la ciudadanía y la convivencia pacífica, así también que tenemos 4 décadas en el movimiento en diversos roles, lo cual ayuda a la visión de conjunto.

Los logros siembran esperanza en medio de las angustias y el luto casi permanente y permiten decir que es posible prevenir, reducir y erradicar violencia en escuelas en este país. Para que no tengamos que enterrar más estudiantes, para que los NNA puedan llegar a viejitos, insistimos.

Como diría Benjamín González Buelta SJ, “hay que apostar a lo germinal” porque es un anticipo de lo que viene.. No decimos que la escuela puede pacificar al país, pero si afirmamos que hay elementos que contribuyen a que, en medio de entornos muy violentos, maestros y maestras pueden hacer de sus aulas unos espacios de convivencia fraterna en donde tantos ellos como sus estudiantes sientan que el presente tiene futuro.

Este trabajo ha contado con la estrecha colaboración de Yralis Pinto, Belkis Valencia y Yanitxia Salazar, directoras de las tres escuelas de las experiencias sistematizadas, verdaderas protagonistas de estas bonitas historias.

### Algo sobre Fe y Alegría.

Fe y Alegría se autodefine como un “Movimiento de Educación Popular Integral y de promoción social” (Ideario Internacional). Tienen como misión la construcción colectiva de la sociedad justa y fraterna. En la práctica una red de centros educativos con diferentes programas. Hay unos dedicados a la educación formal, hay programas para jóvenes excluidos del sistema escolar, hay emisoras educativas con su componente de información, en Venezuela también hay centros de educación superior. Nació en Venezuela en 1956, fundada por un sacerdote jesuita – José María Vélez – y luego se fue extendiendo a los países es vecinos, y hoy día ya está en 21 países, incluyendo africanos – El Chad y Madagascar. Nos agrupamos en una Federación Internacional, con autonomía funcional, pero hermanados por nuestra misión y con un Ideario Internacional como marco. La inspiración está en el Evangelio, pero respetuosos de la pluralidad ideológica y religiosa, en nuestros centros pueden convivir niños, niñas y adolescentes de diversidad de creencias.

En Venezuela estamos en 180 lugares, desde la frontera con Colombia – en la península de guajira -, hasta la frontera con Brasil, en la población indígena de Manakru. Es la ONG de educación popular más grande del país. Con más de cien mil alumnos, nada nos resulta ajeno. En nuestro movimiento se reproduce la situación general de la población, con los agravantes de los entornos populares, normalmente más vulnerables que el resto de la sociedad.

Atendiendo a un principio de la educación popular (EP), nuestros proyectos educativos parten de la realidad concreta, por eso va cambiando según cambian los retos de esa realidad, siempre con la intención de transformar para humanizar.

“Escuela Necesaria de Calidad” es como llamamos a la propuesta de educación popular en Venezuela, reconociendo que la educación de los más necesitados no puede ser una “pobre educación”, todo lo contrario, al haber más limitaciones objetivas, debe ser una escuela más exigente y en permanente revisión. Sistema de mejoras le llamamos a la manera como nos evaluamos y planificamos para cumplir nuestra misión. (Escuela Necesaria de Calidad y su sistema de mejora, Fe y Alegría, 2013).

Una de las líneas de la Escuela Necesaria, en su última versión, es la construcción de la ciudadanía y la convivencia pacífica. Para apoyar esta línea el Centro de Formación e Investigación Padre simultáneamente recogemos, sugerimos e impulsamos mediaciones que permitan a los centros educativos contener la violencia y promover la convivencia pacífica.

## Los centros seleccionados para este trabajo y sus entornos.

Elegimos 3 de diferentes ciudades:

- Fe y Alegría “Hna. Felisa Urrutia”, ubicado en Cagua, estado Aragua (zona central), estado muy violento, de vocación industrial, escuela con 24 años de fundado, niveles desde educación hasta bachillerato completo, escuela con jornada de mañana y tarde. El nombre viene de una religiosa que trabajaba en otra escuela de la comunidad – Carmelitas de Vedruna – que fue asesinada por un delincuente que ella había denunciado. Directora hasta hace un año, Yralis Pinto. Lo identificaremos como E1 (Experiencia 1)
- Fe y Alegría “Pablo VI”, ubicado en Ciudad Guayana, en la parte de San Félix (el lado pobre de esa ciudad moderna), en el Estado Bolívar, estado con gran riqueza minera y con potencial hidroeléctrica, se le considera la alternativa petrolera porque hay empresas para transformar la bauxita y mineral de hierro entre otras. La escuela fue fundada hace 23 años, tiene educación inicial hasta el IX grado de la escuela básica. Ciudad Guayan está entre las 7 urbes con tasa más alta de violencia en el país. La identificaremos como E2. Su directora, Yanitxia Salazar, fue fundadora de la escuela. Ha pasado por todos los cargos.
- Fe y Alegría “María Luisa Tubores”, ubicada en la isla de Margarita, Estado Nueva Esparta, en la región insular, isla con vocación turística por sus bellas naturales, y hasta hace unos 10 años por la poca inseguridad. No es la realidad actual. Es centro joven, 9 años de fundada, en un sector muy pobre del municipio. Tiene sólo primaria y es la púnica escuela del sector. Nueva Esparta es uno de los estados donde ha crecido más rápidamente la violencia delincuencial, unido en buena parte al incremento del narcotráfico. Su directora, Belkis Valencia, venía de trabajar en otra escuela de Fe y Alegría en otro estado. Identificaremos a esta como E3.

Antes de ver los entornos concretos de estos centros, mencionares algunos del contexto general del país en cuanto a la violencia, no sin antes explicar que en Venezuela uno de los problemas de los últimos años es que no hay datos oficiales actualizados, de casi nada. Así que hay que recurrir a ONGS y a las universidades. En este caso nos hemos guiado por datos del Observatorio Venezolano de Violencia (OVV) coalición de varias universidades y centros de investigación, reconocidos porque llevan más de 10 años haciendo seguimiento a este problema.

AÑO 1998	4.550 homicidios
2003	11.342
2008	14.600
2009	16.047
2014	24.980
2015	27.XXX Tasa * Tasa 62 **

Fuente OVV y Tasa 62 \*\* Fiscalía GN

Como dato importante, los NNA son parte importante de esta cifra macabra. Se puede ver que la curva es ascendente, creciendo también el delito organizado, con la crueldad que eso conlleva, y el proceso de desinstitucionalización (Briceño – León, R. 2016). Venezuela lleva algunos años “compitiendo” en el primer lugar de tasa de violencia en América Latina con El Salvador y Honduras. Igual competencia deshonrosa tenemos en las tasas de embarazos tempranos, factor que influye en la conducta de esos niños que vienen de vientres de niñas: tenemos el primer lugar en Suramérica, en América Latina sólo nos supera Nicaragua.

Las escuelas de Fe y Alegría desde hace unos años deben hacer un análisis del contexto, lo cual debe servir de base para su planificación. De esos análisis sale que los contextos de los centros seleccionados se califican de violentos, muy violentos, con presencia de bandas organizadas – no mera delincuencia -, en las casas vecinas de la E2 se pueden ver orificio de balas, producto de enfrentamientos entre bandas; reportan también narcomenudeo en incremento, servicios públicos precarios, lo que a veces genera protestas de parte de los

vecinos y que las escuelas apoyan, la directora de la E1 comentó que a veces han pasado meses sin agua potable de manera regular; ausencia de espacios de recreación para niños y jóvenes. Las tres comunidades tienen fama de violentas en sus ciudades, difícil que un taxi acceda llevarlo a uno a alguna de ellas. Realmente están estigmatizadas.

Junto a lo anterior, también reportan en las 3 presencia de activa de la iglesia católica y de algunas organizaciones comunitarias,

Como dato particular, en la escuela de Guayana, hay un porcentaje importante de familias de origen guyanés, venidas de Guyana (antes Guayana inglesa), que vinieron en las décadas 60, 70 y 80 atraídas por el boom de las empresas básicas, que empleaban mucha mano de obra y con buenos salarios. Tienen color cobrizo, pueden ser de religión musulmana, hinduista y evangélicas, su lengua materna es una especie de inglés reformado, “patuá” le llaman, lo que impedía al principio su integración y su entrada a las escuelas. De hecho, a las escuelas de Fe y Alegría se abre para atenderles porque no les aceptaba por falta de documentos y por su lengua.

Como anécdotas ilustrativas de estos entornos presentamos las siguientes:

- “Nos mataron a Miguel”, 2005, E2, Un chico de 11 años, de familia guyanesa, fue asesinado por unos delincuentes que atracaban a su padre y Miguel intervino para defenderlo. Le dieron un tiro frente a su papá. La escuela salió a los dos días con una caminata por la paz y protestando por el asesinato.
- “El jefe nos manda a suspender clases”, Directora del E1. Hace 3 años, las bandas del sector querían resolver sus diferencias a su manera, y el jefe de una de las bandas le dijo a la directora que suspendiera las clases porque eso de estar desfilando niños alrededor de la escuela impedía sus actividades”. La directora no suspendió, pero llamó a asamblea a la comunidad educativa. Más adelante si han tenido que hacerlo para cuidar a los estudiantes.
- “Los recreos eran muy violentos”, E3. Una escuela nueva tiene que recibir a niños y niñas de otras partes, sin el proceso que Fe y Alegría lleva, así que la directora de la E3 recuerda esos primeros años y dice que no había paz en los recreos, juegos muy violentos aunado a maestras que no tenían experiencia y una comunidad sin normas.

Los entornos entran a la escuela a menos que se construyan “muros de contención”.

A pesar de eso, estos centros han hecho esfuerzos por prevenir, reducir y erradicar violencia, no decimos que ha sido fácil pero tampoco imposible.

## La gestión para la paz escolar

Escuchando a los diferentes actores, vemos que estos tres centros tienen una gestión con muchos elementos en común, los mencionaremos a continuación:

- Mujeres al frente. ¿Esa mirada femenina es parte de la gestión? No podemos probarlo, pero si hay diferencia en la manera como los equipos dirigidos por mujeres resuelven los problemas y siembran el clima de la escuela. La sensibilidad contagiosa, el cuidado por los detalles, parece estar más en la mente femenina que en la masculina. En todo caso, en las tres experiencias sistematizadas encontramos “gestión con toque de mujer”. Sin pecar por exclusivistas, puesto que la sensibilidad se aprende.
- Han reconocido el problema. Esto es fundamental. Sin este paso no hay siguiente paso. “De a puerta para acá los muchachos son nuestra responsabilidad” suele decir Yanitxia, una de las directoras. Esa afirmación, casi lema en ese centro, nos encanta. Se sabe que hay un entorno difícil, pero asume que el tiempo escolar

es la responsabilidad de ellos. Esto es básico. Reconocer que tenemos problemas de violencia les ha llevado tenerlo presente en la planificación, en el día a día, pedir ayuda, darle **direccionalidad** al trabajo.

- Labor en equipo: todos son importantes. Reuniones periódicas del equipo directivo, hacer explícito que todos tiene algo que hacer por el clima de paz en el centro, desde la portera hasta la directora, pasando por los docentes, el personal obrero y administrativo. También las señoras que trabajan en la cantina escolar o en el programa de Alimentación Escolar donde lo hay. “No importa que uno no sea maestra, uno tiene que estar pendiente de los muchachos en el pasillo, en el recreo” Nelly, E1. “Uno sabe desde la entrada si algún muchacho viene mal de su casa” Rhina E2 obrera. Como expresión de este sentido de equipo, de corresponsabilidad, una maestra de la E2, comentó en el grupo que en su escuela no importaba de cuál grado era uno, todos los alumnos son de todas, del grado que sea, todas eran responsables. Se refería sobre todo a la protección en los espacios comunes: pasillos, patio, cancha. Se nota en el ambiente.
- Resolución de problemas por vía pacífica. En primer lugar, cuando hay problemas comportamiento de los estudiantes, se busca proteger a las víctimas y salvar al victimario, puesto que se está en tiempo de formación. Se consulta si fuese necesario a especialistas, y se sanciona, pero busca “la conversión”, para decirlo en términos cristianos. Se conversa, se dan oportunidades para que haya perdón. La cercanía del profesorado ayuda a que las cosas fluyan.
- El ambiente físico también educa. “Hay que crear condiciones para la vida humanamente vivible” dijo Yralis E1. El cuidado por los detalles a pesar de las dificultades económicas parece tener más importancia de lo que se suele creer. Que el plantel esté limpio, jardines cuidados y que los estudiantes sean corresponsables de ello. Hace unos años una señora miembro de un Consejo Comunal pidió a Fe y Alegría el local del colegio Pablo VII para una de las Misiones Educativas del gobierno, a pesar de que existía un plantel oficial en la misma comunidad. Se le preguntó porque no iba al otro local oficial y la señora ni dudó en contestar que la de Fe y Alegría era bonita, cuidada. Claro que se le prestó, pero nos llamó la atención ese detalle. El ambiente educa y pacífica.
- Normas elaboradas en colectivo. Esto es parte de la gestión de estas 3 experiencias. La convivencia requiere de reglas. Normas con sentido, que no sobre ninguna. Normas que hay que cumplir. Este elemento lo consideramos muy importante en un país des institucionalizado. Roberto Briceño-León, experto en violencia, dice que el proceso de des normativización que hemos sufrido es la casusa principal del incremento sostenido de la violencia. (Briceño-León 2016) En estas escuelas hay que cumplir las normas ya conocidas. Los equipos directivos tienen presente este principio: las normas son para ayudar, en consecuencia, hay que cumplirlas por el bien de todos. Debemos recordar que el nivel de impunidad en Venezuela es otro de los campeonatos que no nos enorgullece, pero está entre los más elevados de América Latina. Según la Fiscal general de la nación, más del 90% de los homicidios quedan impunes. Eso se reproduce en toda la escala de la sociedad. En el barrio la gente sabe que “el fulano” ha matado a varios y anda libre por las calles. La impunidad modela conductas, ya sea en el hogar, en la escuela o en la comunidad. La escuela entonces debe ser seria en este sentido. En estos planteles parecen tener de base ese principio de San Juan Bosco: cariño y firmeza.
- La paz en la planificación. Aunque sea reiterativo, la voluntad de estos tres centros por educar para la convivencia pacífica se expresa de manera abierta en la planificación, y si bien esa dimensión está plasmada en el proyecto de la Escuela Necesaria de Fe y Alegría, no en todos los centros se ha convertido explícitamente en la prioridad que orienta las acciones. En estos tres centros es evidente: el uso del tiempo libre, la agenda mensual, la evaluación periódica. El deseo de paz tiene que estar en la mente, en el corazón, debe ser parte del proyecto educativo. Eso se nota en estos tres colegios. Es parte de la claridad de metas en la gestión.

La gestión escolar es clave para educar en paz, de ahí la importancia que se debe dar a la formación de esos equipos directivos.

### La formación: las herramientas son necesarias

No siempre Venezuela ha sido tan violenta. Claro que en todas las escuelas se ha sufrido de una dosis de acoso escolar, pero podemos decir que antes – hasta hace unos 15 años – los consejos de docentes podían dedicar la agenda principalmente a temas pedagógicos. Los entornos de nuestros colegios eran pobres, pero no se sentían como amenaza, se podía uno centrar en el aula, en el cerebro y el corazón de los estudiantes y uno llegaba al aula pensando en un plan que podía ejecutar sin mayores interrupciones. Como detalle, en el primer centro donde nosotros trabajamos hace 40 años, en 7 años hubo dos pequeños robos. En estos últimos años hay centros que han sido robados hasta 4 veces en un período escolar. Esta cultura de la violencia, estar en permanente riesgo, se fue metiendo de manera subterránea y nos agarró desprevenidos a los educadores, y aún hoy en las universidades no se forma a los docentes para enfrentar la violencia de dentro ni de fuera de la escuela, solo algunas están introduciendo electivas, seminarios que faciliten herramientas a los educadores. Por eso en Fe y Alegría hemos incorporado en los planes nacionales de formación elementos que contribuyan a prevenir, reducir y erradicar violencia y promover la convivencia pacífica. He aquí algunos principios de esa formación necesaria para educar en paz.

- Personas sanas. Una de las preocupaciones comunes en la formación de estos tres centros es que la paz requiere de personas sanas, capaces de reconocer sus heridas y saber sanarlas. El Programa de Formación de Educadores Populares de la Federación Internacional de Fe y Alegría trabaja ese tema (Cabarrús, 2003). Aceptar que también los docentes hemos ingerido violencia
- Herramientas para la convivencia pacífica. Comunicación asertiva, expresión y manejo de emociones, el equilibrio entre trabajo y descanso, el sentido del humor, son temas que se tratan en los espacios formativos y están contemplados en el Plan Nacional de Formación de Fe y Alegría – Venezuela (Fe y Alegría, 2012) Hay que decir que en el PNF entra todo el mundo, también los administrativos y obreros. En el caso de la E3 invita a gente de la comunidad y escuela vecinas a las actividades formativas.
- Formación ciudadana. Conocer deberes y derechos. Así como conocer el Sistema de Protección de los niños, niñas y adolescentes. En Venezuela la legislación que tiene que ver con DDHH de NNA ha tenido retroceso, pero la Convención Internacional del Niño sigue siendo referencia, aunque el gobierno no le haga mucho caso al Comité de Ginebra. Fe y Alegría tiene la construcción de ciudadanía como una línea y ello supone formación en esta área, sin embargo hay conciencia de la necesidad de conocer más sobre procedimientos para defender esos derechos.
- Cultivo de la interioridad. La trascendencia. Aunque Fe y Alegría es una institución nacida de la fe cristiana y se considera católica, no discrimina y se respetan las creencias de todos los actores, pero se da mucha importancia de la reflexión a la luz del evangelio. La fe consuela, genera un marco ético, proporciona un muro de contención. En palabras de estudiantes del aE2, “a veces solo nos queda Dios... los malandros (delincuentes) respetan a los cristianos. Ellos dicen que mejor no meterse con los cristianos porque es meterse con Dios...). La E1 tiene una comunidad de vida cristiana en la cual participan docentes y parte del resto del personal, eso desde hace como 20 años y la directora subraya la importancia que esa comunidad ha tenido en la gente. Hay retiros espirituales para los docentes y convivencias para todo el personal. La gente lo agradece.
- Reflexionar los hechos de violencia. No dejar pasar como si fuera normal. Eso también resulta muy formativo, lleva a identificar los nuevos rostros de la violencia, rectificar. Igualmente recuperar las cosas buenas que pasan. Aprender con la práctica. Es un principio de la Educación Popular muy necesario en estos

tiempos donde la violencia presenta nuevos rostros y la paz requiere de la mirada aguda para descubrir el reino de Dios en medio de la angustia, para decirlo en términos del Evangelio.

Dedicar tiempo a la formación no es perder tiempo, al revés, es la posibilidad de la pausa necesaria para la acción y es la posibilidad de crecer en medio de la adversidad. El tiempo dedicado a la formación contribuye al tejido social de la escuela, a profundizar el sentido de pertenencia.

### Las estrategias diversas con intencionalidad

La violencia es un fenómeno complejo, multifactorial, normalmente en la conducta violenta de una persona hay varios factores que pueden influir, además tenemos factores estructurales, que están en la base, como la pobreza, o el desempleo, pero también los hay que tiene que ver con la persona- enfermedades neurológicas, por ejemplo – o el modelaje familiar, así como factores que aceleran procesos violentos, como las armas y las drogas. (Briceño- León, Avila y Camardiel, 2009). UNICEF dice que los tres factores que influyen el que un joven entre en el mundo de delincuencia son entornos violentos, fácil acceso a las armas, fácil acceso a drogas lícitas e ilícitas, (ONU 2007). No hay comunidad popular en Venezuela que no tenga violencia, fácil acceso a armas y fácil acceso a drogas lícitas e ilícitas. Súmese a ello que no hay en Venezuela de parte de las autoridades un protocolo que oriente a las escuelas para que sirva de orientación a estas cuando se produce un hecho de violencia.

En estas circunstancias las escuelas se ven en la necesidad de generar desde su interior estrategias diversas, según las propias fortalezas del personal, así como de las posibilidades de hacer alianzas. Si algo han aprendido en los centros de referencia es que no basta una sola estrategia por muy buenos resultados que haya dado. Lo otro es que, dado que conseguir la paz escolar y formar ciudadanos amantes de la paz no es algo que se consigue en poco tiempo, es necesario perseverar, y en ese tiempo hay que inventar para que las estrategias resulten atractivas a los estudiantes. Las ensayadas por estos centros son muchas, nosotros seleccionamos algunas que apuntamos a continuación:

### Para todos los actores de la comunidad educativa.

➤ Música: “Todos a un mismo son” (E3) Por lo novedoso que nos pareció la detallaremos. Esta estrategia involucra a todos los actores: docentes, niños y niñas, administrativos y obrero, padres y madres, vecinos que se quieran acercar. Eligen una frase y una canción y lo trabajan toda la semana. Antes de entrar a los salones se reúnen en el patio, leen la frase, algún niño de un grado determinado habla sobre esa frase, y al final canta la canción, que la van aprendiendo día a día. Veamos algunos ejemplos:

➤

Frases	Canciones
Mi maestra es tan bonita, se parece a mi mamá	Mi maestra
La amistad es un gran tesoro	Himno de la paz
Juntos construimos la paz	Somos amor, somos el mundo
Mi madre es una estrella que nunca se apaga	Mi mamá
Dios es mi amigo fiel hoy, mañana y siempre	Dios, mi amigo Dios
La tierra no es una herencia de nuestros padres, sino un préstamo para nuestros hijos	Todos manos a la siembra
Luchemos contra el odio y la mentira, no hieras a nadie, reparte alegría	Celebra la vida
Mente sana en cuerpo sana	En el cielo no hay hospital
Señor, te pedimos que le des sabiduría a papi y mami, que nos den más amor y no violencia	Pa los coquitos

Temprano se pueden ver a los niños, todo el personal en su actividad matutina, y madres que se quedan para observar a sus hijos e hijas y miran complacidos. Se van contagiando los buenos deseos. Tiene varios valores agregados: la música facilita la participación porque no hay que obligar a nadie, algunas canciones son comerciales y se puede sacar provecho de lo cotidiano, a todos los niños y niñas les gusta cantar, todos los maestros se involucran.

➤ El cultivo de la espiritualidad (E1 E2 E3) Un poco de silencio no viene más en esta época de bullicio y dispersión. Rezar, dar gracias a Dios cada semana, pedir por otros – fomenta la solidaridad -. Las tres escuelas tienen en el curriculum educación de la fe, trabajado de una manera creativa. Los encargados de la pastoral se seleccionan de tal manera que impriman dinamismo al trabajo. No se trata del catecismo, repetir oraciones, sino de conectarse consigo mismos.

## Organizaciones

Estas son estrategias que promueven la organización de los niños, niñas o adolescentes, no son entonces para toda la comunidad estudiantil, sino para un grupo.

➤ Brigada de paz estudiantil (E3)

Si bien esta es una iniciativa de Distrito Escolar (gobierno) la escuela la ha incluido en su proyecto, dicen que empodera a los niños y niñas, lo asumen con mucha responsabilidad. “Pueden verse en el recreo pendientes de ayudar al que se cae, o que no se queden rezagados, ayudan a pasar la calle a la salida...” (Belkys)

➤ Jueces de paz escolar (P VII E1)

Esta figura está dentro de la Ley de Justicia de Paz que existe en Venezuela desde hace 1999-. Se supone que las alcaldías deben tener un departamento de Justicia de Paz, y arte de ese departamento, la justicia de paz escolar. Un proyecto extraordinario que lamentablemente no se ha aplicado en todas partes, pero donde todavía permanece, ha dado muy buenos resultados para que los NNA aprendan a resolver problemas entre ellos por vías pacíficas. Los jueces son electos en cada salón, un principal y un suplente, duran un año en sus funciones y si lo hacen mal pueden ser revocados antes. “Si uno es pana – amigo – del supuesto culpable – no puede decidir, tiene que pasarle el caso a otro”, (alumno de 6 grado). “Los compañeros tienen que entender que cuando es no es no” (Adolescentes explicando qué pasa cuando un chico insiste en ser novia de una chica que no quiere serlo y genera problemas). Esta escuela tuvo ese programa por varios años y ello contribuyó a la formación de líderes positivos. Hace un año la alcaldía dejó de acompañar, porque el municipio no aporte los recursos correspondientes, pero el centro reconoce que es una buena práctica y la va retomar por su cuenta.

➤ Huella (E1 y E 2) Huellas es un movimiento juvenil creado por la Compañía de Jesús en 1989, para los colegios de los jesuitas en Venezuela, pero desde hace más de una década se ha venido introduciendo en centros de Fe y Alegría. Busca formar liderazgos juveniles comprometidos con la realidad. Tienen un itinerario formativo muy bien estructurado, dan acompañamiento personal y realizan experiencias de acción social. Está en 17 estados de Venezuela. En los casos que nos ocupan, dos centros le han dado mucha importancia. Tiene su camino, e incluso una vez que salen del colegio pueden seguir formando parte del movimiento, lo cual es una ventaja para que los líderes incidan en la comunidad cuando son exalumnos. Se reúnen sistemáticamente en tiempo extraescolar, incluso tienen actividades en períodos de tiempo libre, como semana Santa y vacaciones. Forma líderes positivos, promueve el respeto entre diferentes, les abre ventanas, puesto que intercambian con otros centros e incluso con grupo de otras ciudades. En el E1 de Cagua promueven trabajo con niños de otras escuelas de la comunidad, les ofrecen actividades en vacaciones, hace poco comenzaron a trabajar con niños de una comunidad rural cercana. Huella deja marca, construye tejido social entre los jóvenes. Similar a estos jueces están los “mediadores” que existe en E1. Se forman adolescentes y jóvenes para poder mediar en situaciones de conflicto en el salón de clases. Este grupo también sirve para formar líderes positivos que podrán proyectar la cultura de paz en su comunidad.

➤ Grupos de parrandas y aguinaldos. El E2 organiza para navidad grupos de parrandas y aguinaldos (villancicos), aprovechando el oído musical de los jóvenes de la región. Los grupos musicales disciplinan – sin mucho esfuerzo - afianzan lazos de amistad entre los participantes, y algo importante, como en concreto los grupos de este centro van a la televisión local y se presentan, van sembrando esperanza – dado la mala fama que tiene la comunidad donde está la escuela – y contribuyen a quitar el estigma de violento del barrio. Sueñan con tener una estudiantina, así tendrían alrededor de la música una organización permanente y no sólo por la temporada navideña.

## Para el aula

Estas son estrategias que están incorporadas al trabajo cotidiano del aula.

➤ Cuenta cuentos y títeres (E 3) Las maestras utilizan los cuentos para que los niños se expresen, para descubrir su interioridad. La escuela se ha convencido que un aula animada reduce la violencia entre pares, incluso las conductas disruptivas, y además potencia las inteligencias múltiples. En el caso de los títeres, sirve para trabajar el reciclaje, la creatividad, la expresión, y anima mucho a los niños y niñas.

➤ Teatro histórico. Los niños y niñas del E3. Ya hemos mencionado que este centro que da en un barrio muy pobre y con el estigma de ser muy violento. En el municipio se organizan temporadas de “teatro escolar” en donde presentan las biografías de los héroes de la patria de la isla d Margarita. La directora vio en esa actividad una oportunidad para elevar la autoestima de la comunidad. Las maestras hacen los guiones, los niños y las niñas son los protagonistas y las madres hacen los trajes. La directora cuenta que esa participación enorgullece a toda la escuela y a toda la comunidad. Llevan tres años presentándose y los pone felices a todos. Esta estrategia nos ha gustado porque de algo muy tradicional, esa escuela ha sacado posibilidad de “vida digna”. La comunidad se está haciendo “visible” para el resto del municipio y ya no en la página de sucesos sino en la página de “cultura”.

➤ Cultivo de las inteligencias múltiples: Clubes y Festival de talentos (E1 y E2)

No es que se lo haya planteado como tal: desarrollar las inteligencias múltiples, pero en la práctica eso es lo que hacen. El “Festival de Talentos” del E2 lo vienen celebrando desde hace 5 años. Cada año invitan a los adolescentes a participar presentado “algo” en lo que son buenos: bailar, cantar – cualquier género, echar chistes... Es festival, no concurso, todos están invitados, pero a los estudiantes de “conducta difícil” se hace hincapié, los profesores guías los animan, les vuelven a animar, hasta que el chico acepta y se pone a pensar en su “actuación”. Los profesores comentaban cómo había incidido esa actividad en la reducción de conductas disruptivas, y también como prevención. Recordemos que el entorno es muy violento las bandas están permanentemente esperando a ver a quién captan, y hay pocos espacios de esparcimiento.

➤ Los Clubes, del centro Hna. Felisa Urrutia (E1) es una estrategia que se parece a la anterior se parece: una tarde a la semana todo el mundo participa en su Club: danzas, música, teatro... una tarde los más pequeños, y otro los más grandes. Todo el mundo entra en uno, está dentro del curriculum. Estar ocupados, participar, sentirse importantes, tener éxito, son componentes de estas estrategias.

## Clima y acompañamiento

➤ La hora de guiatura. Está dentro del horario en todos los centros de Fe y Alegría y en estos centros se privilegian los temas que tienen que ver con la resolución pacífica de conflictos y la promoción de la convivencia pacífica. Los profesores guías son cuidadosamente seleccionados y son los encargados de acompañar a los estudiantes de su salón. Su trabajo es muy importante para la construcción del clima del salón. La cercanía de ellos y ellas facilita la intervención de problemas relacionados con la violencia. “¿Qué cargas en el bolsillo?” le preguntó el profesor Cristian a uno de los chicos de su salón, “¿Una navaja?” y el chico le contestó que era para sacarle punta al lápiz, “Yo te doy un sacapuntas, dame la navaja”. La confianza y la cercanía permite que casos como este no lleguen a mayores. Los profesores guías también son responsables del acompañamiento a los

estudiantes. Si un chico falta varios días llama a su hogar o le visita para saber las razones; si un estudiante comete una falta importante se llama a su representante, de manera que no se repita o que se tomen las decisiones del caso

➤ La educación en valores. No es exclusivo de estos tres centros, sino de toda Fe y Alegría. “La Alegría de vivir” es una colección de materiales para el área de valores, elaborado por el CFIP, que ofrece un camino divertido y aterrizado para trabajar esta dimensión desde la educación inicial hasta el 6 grado. No es algo espasmódico sino permanente. Hay centros más creativos que otros, pero está presente.

➤ Proyecto de vida. Desde la educación inicial hasta el bachillerato en el E1 y E2 trabajan este asunto de elaborar su proyecto de vida, con diferentes caminos, lo van reelaborando de manera que reflexione sobre su presente y futuro. Una vez una psicóloga que me asesora de vez en cuando, nos dijo que, si ni podíamos hacer todo lo necesario, nos centráramos en esto de garantizar que los adolescentes tengan proyecto de vida, “Si tienen metas, si saben para dónde van, se distraerán menos en el camino, Si no sabe que quieren hacer con su vida cualquiera los atraparé”. Manuel Segura Morales SJ habla del pensamiento “medio fin” como uno de los que promueve la convivencia pacífica, este pensamiento tiene que ver con la capacidad para crear proyecto de vida y se aprende. (Segura, 2005)

Según Sambrano, es posible salir de la adversidad “pero para eso hay que fortalecer el poder personal: la autoestima, la esperanza, la capacidad de soñar, la capacidad de tomar decisiones, la creatividad y la capacidad cognitiva” (p 18) Todas estas estrategias buscan fortalecer la persona, crear relaciones interpersonales. (Sambrano, 2010) Otro autor, José Antonio Marina, en su Anatomía del Miedo, dice que el miedo se reduce si la persona tiene fortalezas personales, aunque las amenazas no las puede eliminar. (Marina, 2010) .

### **Relación con la comunidad- alianzas**

“Solos no podemos”, solemos afirmar en los talleres de Educación para la paz, y es verdad que es así, no es necesario insistir en ello puesto que en la práctica lo han aprendido.

➤ Primeras aliadas: las familias. En los tres centros se ha eliminado esa imagen de la familia como “culpable” del mal comportamiento de los hijos. La familia también necesita ayuda para educar para la paz, no sólo para reducir el maltrato intrafamiliar, incluyendo la violencia de género, sino también para que puedan ayudar a sus hijos e hijas a protegerse de los factores de riesgo que hay en las comunidades, incluso para que puedan incidir en la “pacificación” de su comunidad, Las Madres Promotoras de Paz (MPP) es una propuesta formativa y organizativa impulsada por el Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín de Fe y Alegría, que busca facilitar herramientas a las madres en tres niveles: el personal, el familiar y el comunitario. MPP está en los tres centros que nos ocupa en este trabajo. En el E2 desde hace varios años, porque fue en Ciudad Guayana que nació el programa, en el E1 desde hace año y medio, y en el E3, se han dado los primeros pasos hace unos meses. Hay conciencia de la importancia del mismo no sólo por la necesidad de estrategias dirigidas a fortalecer la familia, sino por los resultados e impacto que ha tenido en algunas comunidades. (Pernalette, 2015). Hay una frase que a nuestro modo de ver resume la actitud de las MPP: ¡Hay que hacer algo! Sus madres que tienen sensibilidad, pero que no se quedan en sentir, actúan, tienen la mano para “ahijar” a niños, niñas y adolescentes de la escuela sus hijos e hijas incluso de gente que no conocen. Son de las que construyen muros de contención contra la violencia (Pernalette, 2016). El que estas tres escuelas hayan incorporado al programa MPP es señal de la importancia que le dan a la familia en la misión de educar para la paz.

### **➤ Parroquias.**

Se sabe que la fe religiosa cohesionada y, aunque los hayamos repetido varias veces en estas páginas, reconstruir el tejido social es parte de la tarea que tenemos los venezolanos en estos tiempos de violencia severa. Además, la iglesia católica en Venezuela actúa también como agente de “promoción social”: promueve espacios de

recreación, de formación, incluso empuja construcción de escuelas, atención a enfermos. Añadamos además que es una institución bien vista por la sociedad en general. En las comunidades donde están los centros educativos que nos ocupan la Iglesia Católica tiene presencia activa, hay parroquias vivas, y las escuelas hacen alianzas con ellas para incidir en la promoción de la convivencia pacífica. La E1, por ejemplo, reconoce que la recuperación de espacios públicos se hace en alianza con la parroquia. No hay planes sistemáticos, pero es un lazo que se activa en momentos de emergencia y que se podría potenciar. La apertura que existe en ambas partes facilitaría algún plan permanente.

➤ **Consejos comunales.** Los CC son una figura organizativa impulsada por el gobierno venezolano. Los hay de diverso corte. Algunos están demasiado ligados al partido de gobierno, pero los hay también más autónomos que obedecen más a los requerimientos de los vecinos que a las líneas de “arriba”. La E3 ha hecho alianzas con ellos y organizan actividades conjuntas: la escuela invita a sus voceros a actividades formativas, por ejemplo, los CC invitan a las escuelas para actividades deportivas. La directora de este centro reconoce que la alianza es positiva, es un ensayo en pequeño de respeto y reconocimiento de actores sociales de diferente origen.

#### ➤ **Organizaciones gubernamentales.**

Hay organizaciones gubernamentales que ofrecen servicios y alternativas en pro de la paz social, no siempre hay coherencia, pero las escuelas deben estar abiertas a las posibilidades del entorno, sobre todo porque de parte del Estado hay obligación de atender a la población, no es un favor que se pide sino un derecho que se exige. Es el caso de la ONA – Oficina Nacional Antidrogas-. Tienen recursos y se supone que deben trabajar para prevenir el consumo y tráfico de drogas ilícitas. La E3 tiene buenas relaciones con esta oficina en la isla y han tenido actividades de cooperación.

#### ➤ **Redes.**

No hablamos de “redes sociales” de las activadas vía internet, sino de esas que se han ido construyendo en el país para apoyarse mutuamente y potenciarse, ya es el caso de la Red de Acción Social de la Iglesia Católica de la cual Fe y Alegría forma parte activa. Esta red promueve la convivencia pacífica desde hace 8 años de manera explícita. Su lema: “Hablando se entiende la gente” evidencia que cree en el diálogo para la resolución de conflictos. Cada año celebra un encuentro nacional de Constructores de Paz. Dos de las escuelas que nos ocupan han participado en dichos eventos presentando experiencias, y además hacen esfuerzos para nutrirse de las experiencias de otros. Mencionamos este aparentemente detalle, porque de los encuentros la gente sale con energías renovadas y conecta su realidad local con la nacional, importante para comprender mejor la situación – país. Esta red podría reforzarse con capítulos regionales y es de las sugerencias que podrían hacerse a estos centros que son referencia local.

Es posible que estas alianzas descritas sean débiles todavía, con excepción de la establecida con las familias que ya entran en los proyectos educativos de los planteles, sin embargo, queremos subrayar que la actitud de apertura de parte de los planteles y la conciencia de la necesidad de acompañar y dejarse acompañar es un elemento importante para cualquier escuela que aspire incidir en la paz escolar y comunitaria.

## **Aprendizajes**

Cuando en el proceso de sistematización preguntábamos a los diferentes actores de la comunidad educativa sobre aprendizajes de estos años, los rostros se iluminaban, aunque no se hubiesen reflexionado como tales. Resumimos los que vimos comunes a los 3 centros.

➤ **Solos no se puede.** A dos niveles: ni la dirección puede promover la paz escolar de manera aislada, tipo “ordenar para poner orden”, el trabajo en equipo es indispensable, ni la escuela puede llevar adelante sola este proceso. Involucrar a todo el personal como lo vimos en el apartado de “la gestión necesaria”, que

todos y cada uno se sienta responsable es parte del éxito. Más allá, las alianzas se necesitan si se quiere incidir en el entorno.

- Perseverancia y paciencia y acompañamiento. La paz escolar no se logra con acciones aisladas ni de manera instantánea. “Se necesita paciencia y perseverancia” fue una afirmación de directoras y docentes de los tres planteles.
- Creatividad para la variedad. Este es otro aprendizaje expresado de manera explícita por el personal de las tres escuelas: hay que inventar, variar, estar atento de qué conecta con los estudiantes y con las amplias. Por eso incluso para este trabajo hemos debido monitorear para ver qué “novedades” ofrecían. No siempre las estrategias surgen de la propia escuela, a veces son propuestas venidas de otros pero que el equipo valora y aplica o reinventa. Esto nos pareció importante.
- “Se puede confiar en los muchachos”, dijo una de las directoras en una conversación y las otras asintieron. Los estudiantes asumen cuando se sienten protagonistas, hay propuestas que vienen de ellos y son las autoridades del colegio las que las asumen. Esta confianza es vital también y ha sido aprendizaje de estos años. Unido a la confianza está el aprendizaje de la importancia de que los estudiantes sean protagonistas. Eso se constituye en un elemento de prevención y protección ante las tentaciones.
- “Se puede ofrecer algo distinto”, se referían tanto a los muchachos como a las familias. Los estudiantes necesitan comparar la violencia, los elementos positivos ofrecidos por otros actores, con lo que la escuela ofrece, y son capaces de establecer la diferencia y discernir.
- Los padres y las madres pueden ser los mejores aliados. No se les puede llamar solo para pedir y para quejarse de los hijos. Están necesitados de ayuda porque están desbordados. Se transforman cuando se les ofrece la mano extendida y no la mano acusadora.
- Se pueden realizar acuerdos informales con “malas conductas”. Las tres directoras reconocen que aún dentro de los “mala conducta” del barrio es posible llegar a acuerdos informales y hasta se pueden volver defensores de la escuela. Aunque suene un poco ingenuo, el tratarlos con cordialidad y hasta cariño, se puede convertir en una respuesta similar de parte de ellos.
- La fe ayuda. Ya se ha comentado, pero salió en las respuestas de los actores.
- Hay que acompañar y celebrar con la comunidad. Si muere alguien, o se celebran las fiestas patronales, o hay una protesta por la falta de agua, la escuela debe acompañar, eso refuerza los lazos.
- La solidaridad se enseña. Mientras peor está la situación más hay que insistir en mirar más allá. Estos centros cultivan la práctica de la solidaridad hacia adentro y hacia afuera.
- Las expresiones artísticas hacen crecer a los estudiantes, los disciplinan y al proyectarse a la comunidad ayudan a crear espacios de paz y sube la autoestima en el entorno.
- Todo no le puede tocar a la escuela, hay que exigir al Estado que cumpla con sus obligaciones. Las tres escuelas se han ganado el respeto de autoridades locales. Saben que tienen sus deberes, pero el estado también los tiene y que hay que exigirlos.
- Hay que socializar las cosas buenas. Acudir a los medios de comunicación y volverlos aliados, entrar en las redes sociales y socializar las cosas buenas es parte de la incidencia pública.

### A manera de conclusiones

Tal vez hemos debido comenzar por el impacto que esta suma de elementos ha tenido en las tres experiencias sistematizadas: tres años sin embarazos temprano en las dos que tienen estudiantes de bachillerato; reducción notable de peleas con agresiones físicas e incluso años sin alguna – parece increíble pero así es -; recreos con juegos en paz que son esperados por los estudiantes; madres y vecinos que han pasado de ser “enemigos” a ser aliados; barrios estigmatizados por la violencia que se han convertido en referencia local y hasta regional

gracias a las acciones de estas escuelas; personal que no se plantea renunciar sino que encuentra estímulo para seguir inventando a pesar de las adversidades.

En otros países esto puede ser algo común, pero en Venezuela podemos considerarlas verdaderas “flores de loto”, muestras de la capacidad de resistencia y resiliencia poco valoradas que necesitan ser socializadas para que siembren esperanza.

**Las condiciones ideales** para promover la paz escolar y comunitaria no se encuentran. No se compran: **se construyen** y esto es lo se demuestra en estas experiencias sistematizadas.

Para Fe y Alegría, una institución con más de 170 centros educativos, todos ubicados en comunidades populares, muchas calificadas como de “muy violentas”, poder recuperar procesos que permiten enseñar y aprender en paz, es de una gran utilidad. Afirmar que en esta Venezuela con partes de guerra cada semana, es posible educar en paz, es una buena noticia.

Vamos a terminar con unas estrofas del “Padrenuestro de la Escuela”, que escribimos hace unos años y que nos parece que expresa de alguna manera aspiraciones de muchos maestros y maestras en nuestro país hoy:

*“Padrenuestro que estás en la escuela  
en el patio entre chamas y chamos,  
que tu nombre sea santificado  
y que de los juegos surjan los hermanos.  
Padrenuestro que nunca caigamos  
en la tentación de dejar de soñar  
que el cansancio, el miedo y la violencia  
no sean una excusa para no soñar.  
Padrenuestro que cuando yo muera  
nadie diga que fui una abnegada  
que se diga que fui una maestra  
feliz de enseñar y muy realizada.*

# EXPERIENCIAS SISTEMATIZADAS POR ORGANIZACIONES DE LA RED DE EDUCADORES Y EDUCADORAS POPULARES DE CALI-COLOMBIA.

Estela Díaz<sup>2</sup> y Francy Elena Molina Arboleda<sup>3</sup>( Compiladoras)  
Red de educadores y educadoras populares de Cali.

## Introducción

El tema de la educación en varios sectores populares organizados de Cali- Colombia, se convierte en un eje temático privilegiado a la hora de mirar las diversas iniciativas desde sus prácticas, así como sus intentos de intercambiar, hacer construcciones colectivas, compartir, recuperar su memoria histórica, investigar sus contextos y sistematizar sus experiencias.

Esta publicación virtual puede ayudarnos precisamente para re-conocernos, fortalecernos y seguir tejiendo RED(s) de coordinación al nivel de lo local, regional, nacional e internacional como una estrategia de continuidad de procesos populares y comunitarios en temas de Paz, Derechos Humanos y Educación. En ese sentido queremos difundir y visibilizar a través del presente documento cinco experiencias de organizaciones que tejen la Red de Educadores y Educadoras Populares en Cali-Colombia, sistematizadas en los años de existencia de este colectivo.

Nuestro texto “Experiencias de las organizaciones de RED sistematizadas”; conlleva el placer de aprender, del compartir enseñanzas y aprendizajes, de usar nuevos conocimientos, de enseñar a otros lo recién aprendido además busca compartir, intercambiar, dialogar con las experiencias de otros educadores y educadoras populares y comunitarias, muchas veces desconocidas, descoordinadas y otras veces echadas al olvido<sup>4</sup>: Circo Teatro Capuchini, Centro Comunitario Yira Castro, Grupo de Educación Popular Universidad del Valle, Casa Cultural El Chontaduro, Kolectivo de Comunicación el Andarín, Biblioteca Comunitaria Amauta, Centro de Solidaridad La Esperanza- CESOLES, Casa Cultural Tejiendo Sororidades, Actoría social juvenil, Corporación Juan Bosco, Movimiento de mujeres Migrantes, Taller abierto, Fundación Esperanza Color.

## Acerca de la RED de educadores y educadoras de Cali-Colombia.

### ¿CUÁNDO NACE LA RED?

En el marco de la preparación del I encuentro de Educadores Populares “*Tres Décadas de la Educación Popular en Colombia*” propuesto por educadores y educadoras populares de Bogotá el 11 de abril del 2010 y con el propósito de ir animando y compartiendo desde la ciudad de Cali el camino a éste importante evento, realizamos conversaciones, discusiones y reflexiones sobre algunas problemáticas, inquietudes y preguntas (viejas y nuevas) comunes tales como: a) el sentido mismo de nuestros trabajos, b) el territorio y los procesos organizativos que acompañamos o protagonizamos, c) las relaciones entre organizaciones sociales y las

---

<sup>2</sup> Educadora popular Centro Comunitario Yira Castro.

<sup>3</sup> Educadora popular, docente universitaria. Universidad Nacional de Colombia-Sede Palmira.

<sup>4</sup> Palabras retomadas de la ponencia presentada en el Encuentro Regional, Nacional e Internacional: “Encuentros y desencuentros de la educación popular y comunitaria” en Popayán, convocado por la Asociación de institutores del Cauca-ASOINCA, Universidad del Cauca-UNICAUCA y la Caja de Compensación Familiar del Cauca-COMFACAUCA.

instituciones estatales, d) nuestras prácticas cotidianas en lo pedagógico, lo organizativo y lo administrativo, e) la producción de conocimiento sobre y desde nuestras prácticas.

## TEJIDOS DE LA RED.

Producto de las conversaciones realizadas a lo largo de tres (3) meses de preparación de este encuentro en la ciudad de Cali, están las siguientes reflexiones: La incomunicación entre los educadores(as) populares de las instituciones y los educadores populares de las comunidades, ha hecho que entendamos la educación popular de manera distinta y la apliquemos de manera distinta. Quienes la vienen asumiendo como la educación **"para los pobres, por ser pobres"** no la contemplan como una herramienta educativa con los pobres, para provocar su participación en la transformación social y la generación de conciencia social. Creemos, este momento histórico al que asistimos de caos social, exige que pensemos y hagamos educación popular como una educación que tenga una clara orientación política para la toma de conciencia de los sectores excluidos y marginados del país. Los educadores populares debemos garantizar en nuestros territorios y organizaciones que su carácter transformador se mantenga.

La autonomía de los educadores, educadoras populares y sus organizaciones, se mantiene siempre y cuando conservemos y defendamos el lugar político de la educación y desde su dimensión política se conserva la intencionalidad. Existen experiencias que dan cuenta del horizonte político, el carácter autónomo y alternativo de la EP, basadas en la solidaridad entre los pueblos. EJ: la experiencia del Movimiento sin Tierra, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, El movimiento Indígena, la Casa Cultural Tejiendo Sororidades, Taller Abierto de Cauca y Valle del Cauca-Colombia, pero también están los movimientos del Foro Social Mundial, y UNASUR para los cuales el lema es *"otro mundo es posible"*.

Desde la experiencia del Foro Social Mundial se está planteando una educación popular en contra del modelo neoliberal, con un sentido político, aún cuando ya no se hace con la misma radicalidad y no es contestataria como se hacía antes. Las luchas indígenas tienen mucho que enseñarnos en términos de educación, política, identidad y organización, por ejemplo, las luchas de Bolivia y las luchas del Cauca.

La finalidad de la educación popular debe pensar en un sujeto colectivo que rompa con los fraccionamientos e individualismo creado por el neoliberalismo, debe apostarle a un sujeto colectivo, crítico y propositivo que no le haga el juego a la politiquería, ni a las políticas de cooptación; debe retomar los elementos culturales y los máximos de poder que tienen las mujeres en la cotidianidad para construir sociedad partiendo de las posibilidades que tiene la cultura de construir procesos a largo plazo.

La cultura y la política se entremezclan el uno al otro, como la han mostrado las experiencias de Bolivia, la Favelas en Brasil y el Ecuador. Necesitamos hacer educación popular, pero como proceso, no en activismo, utilizando sus metodologías que han acompañado y se han forjado las luchas de los sectores populares. La academia viene imponiendo un lenguaje técnico a los procesos sociales y populares a través de los cuales se desconocen sus lógicas y sentidos propios.

El movimiento de los educadores y educadoras populares tenemos el compromiso y la tarea de fortalecer los procesos en los sectores populares donde estamos para que la gente vea y tome conciencia sobre la realidad en la que la tiene el neoliberalismo. Tenemos que transformar algunas cosas de la educación popular y transformar lo que queremos, todo cambia, las estrategias, los conceptos, las metodologías. Recuperar las voces que históricamente se han ocultado.

La educación popular debe apostarle a la construcción desde lo afectivo, la diferencia y las similitudes. El proceso debe convertirse en algo clave para construir la cultura política. Como esto no se hace de un día para otro, necesitamos hacer proceso y no abandonar sus métodos. La EP debe apuntar a resolver las necesidades comunes y corriente de la gente, las necesidades prácticas que la gente tiene en la cotidianidad y es allí donde está el punto de partida de lo político, su ubicación en las características de los contextos.

Cada vez resulta más pertinente que las miradas desde donde hacemos E.P (educación no formal con enfoque de género; con niños, niñas y jóvenes; educación de adultos; programas de construcción de Paz; comunicación popular; formación en educación formal de educadores populares; alfabetización; lectura y escritura infantil y juvenil; con mujeres; apoyo pedagógico a procesos socio-culturales y comunitarios; entre otros) nos alerten sobre la necesidad de convergencia que deben lograr las experiencias diversas de los diferentes lugares; pues de manera permanente nos encontramos que a pesar de que muchas experiencias por ejemplo son Cercanas - Vecinas en el territorio, contradictoriamente se evidencian lejanas en las relaciones. Nos debatimos en forma permanente entre: articulaciones, dispersiones, unidad y la fragmentación de los procesos.

A ello se suman de otro lado las diferencias generacionales entre las organizaciones y además la existencia de iniciativas comunitarias que, pese a la escasa elaboración discursiva construida, desarrollan prácticas importantes. Esto convoca y desde una perspectiva estratégica a la urgencia de la unidad experiencial en los diferentes espacios: barrio, comuna, municipio, región, etc.

Desde la reflexión realizada en el colectivo, hay una idea fuerte de la cooptación que a partir de acciones y políticas estatales se ha hecho de la EP. Ahora, también debemos decir cómo ello ha permitido movilizar programas a partir de miradas divergentes y/o críticas, siendo estas minoritarias, pues en forma mayoritaria se intuye que, en esa avanzada de la Educación Popular, claramente se ha visto subsumida por el Estado y en cierto modo tergiversada cuando no se comprende claramente su sentido crítico o político.

El sujeto colectivo no solo implica lo cultural, lo político y la búsqueda del poder, sino también los medios por los cuales podemos construir nuestros propios discursos y conceptos que nos permitan separarnos de la cultura dominante.

Por ejemplo, la cultura dominante nos ha hecho creer que la política solo se da en los partidos, donde ser político es ser militante de un partido políticos, pero resulta que nosotros debemos asumir lo político como la claridad que tiene cada persona de comprometerse con la vida, la sociedad y el mundo y con la tarea de la transformación y los cambios... Además, también puede ello permitir *"que cada ciudadano(a) tenga el "mínimo" de poder que le corresponde"*. Lo mismo es en el caso de la solidaridad, la que se nos vende hoy es una solidaridad corporativa, la cual se expresa por llevar una libra de arroz o en general alimentos u objetos a unos damnificados para poner un caso; pero nosotros necesitamos construir una solidaridad que deleve y denuncie las injusticias e inequidades sociales. Son todos esos los procesos de separación de la cultura dominante que debemos adelantar con la EP.

El activismo nos ha impedido reflexionar e investigar más y mejor sobre lo que hacemos. Tal discusión sugiere una mirada hacia diversos elementos en el campo de la construcción de conocimiento, pues allí sale a relucir cómo abordar asuntos de este talente: La vigencia del conocimiento empírico, la trascendencia del conocimiento popular, el papel del conocimiento vital defendido por la comunidad (refrendado en expresiones cotidianas como *"el conocimiento aprendido en la universidad de la vida"*), las experiencias incluso mágico-religiosas de ciertas comunidades y el lugar del saber popular.

Más allá de generar la celebración de eventos como el encuentro *"Tres Décadas de la educación popular en Colombia"* debemos construir métodos de continuidad de los procesos de la educación popular en nuestro país, desde un horizonte de largo aliento. Las convocatorias se recrean desde las expectativas de la evocación de pasado o desde el repensar los asuntos.

Por encima de considerarlos historias del pasado y de posibilitar encuentros e intercambios de experiencias y de encontrarse con Paulo Freire, deben ser transformados en dinámicas importantes en relación con la movilización y la organización de los y las educadoras populares en Colombia. En ese sentido tejer una red de organizaciones construye apoyos, fortalecimientos y da continuidad los procesos de los sectores populares desde lo organizativo.

Se hace pertinente recuperar las diversas experiencias de EDUCACIÓN POPULAR y potenciar sus pedagogías, pensar en la vinculación de estudiantes que se comprometan con el fortalecimiento de las experiencias desde las lecturas políticas de los contextos en los sectores populares de la ciudad de Cali y la formación de sus educadores populares.

Además, necesitamos reposicionar la educación popular en Colombia, los periodos presidenciales de Alvaro Uribe Vélez desdibujaron el trabajo popular y comunitario con sus consejos comunitarios y Estado Comunitario, pues la cultura popular debe tener la oportunidad de seguir transformándose.

En los intentos de seguir acompañados por Paulo Freire, preparamos y desarrollamos en el periodo junio-septiembre de 2011; la “Jornada de Pensamiento y Reflexión Paulo Freire” cuyo objetivo central era hacer la relación de los desarrollos de la Educación Popular en las experiencias de las organizaciones participantes de la Red de educadores y educadoras populares de Cali, con el pensamiento de Paulo Freire.

Los espacios de reflexión de la jornada se dirigieron por preguntas y las diferentes actividades programadas:

- ¿Qué puede enseñarnos el pensamiento de Paulo Freire para fortalecer las prácticas y procesos de nuestras Organizaciones?
- ¿Cómo estamos entendiendo la Educación Popular desde las Organizaciones de nuestra Red?
- ¿Cómo hemos vivido el proceso de Educación Popular desde las Organizaciones?
- ¿Qué tipo de conocimientos estamos generando?
- ¿Qué tanto de verdad, estamos realizando transformaciones o aportando al sistema?

En los diálogos, las respuestas a las preguntas orientadoras nos permitieron adentrarnos en los siguientes planteamientos:

- Construir una definición sobre la Educación Popular desde el sentido Coincidimos de las siguientes palabras: Política, Cultura, Diálogo, Pedagogía y Sociedad. Nos preguntamos ¿Acaso ellas pueden darle sentido al concepto de Educación Popular?
- Para darle significado a la Educación Popular es importante tener los siguientes puntos de partida *“La cultura es un referente en la Educación Popular”*; *“La Educación Popular tiene un propósito político”*; *“El diálogo es parte privilegiada de los procesos de Educación Popular”*.
- Resaltar la necesidad de hablar en plural sobre la cultura en el propósito de reconocer la diversidad.
- Reconocer como pendiente, trabajar la relación entre lo local, lo particular y lo global en la Educación Popular.

A través de los mismos diálogos nos surgieron otras ideas sobre los aportes que hacen las organizaciones sociales, comunitarias, generamos saberes interdisciplinarios e intergeneracionales, producto de los procesos de sistematización informal vivenciados por la mayoría, de los y las participantes que pertenecen a diferentes generaciones (adultos(as) mayores, adultos(as), jóvenes y niños(as) con formación e intereses en diferentes campos del conocimiento; que a menudo dan cuenta de sus historias personales, las de sus barrios y localidades.

Reconocemos, construimos conocimiento desde las búsquedas de respuestas a los problemas puntuales que emergen en la comunidad, generando tecnología propia o apropiándonos de tecnología externa, incursionando con el arte, el juego y las diversas expresiones culturales que abren el horizonte a su carácter intercultural y de una vez, nos ponen frente a la tarea de apoyarnos en las redes sociales para promover el aprendizaje colectivo, compartir nuestros saberes al interior y por fuera de nuestras organizaciones, con otras organizaciones.

Movilizamos el pensamiento utilizando simbolismos en afiches y calcomanías; realizando “performances”; utilizando pañuelos blancos, trajes negros, velas encendidas, etc., Tratamos de hacer visibles aquellos conocimientos (sobre salud, alimentación, ecología, etc.) pertenecientes a grupos “minoritarios” (indígenas, afrocolombianos, mujeres...)

Promovemos un diálogo abierto entre los conocimientos ancestrales y de la vida cotidiana y los conocimientos académicos. Por nuestro quehacer, abundamos en conocimientos prácticos y metodológicos sobre el saber-hacer con los otros.

De todas maneras, creemos el conocimiento es algo que se desarrolla en tensión permanente con la realidad y con otros conocimientos. Las conversaciones nos ayudaron a identificar el estado de la sistematización informal de muchas de nuestras experiencias y motivaron a las organizaciones comunitarias y sociales de la RED para sistematizar sus procesos vividos que hoy han empezado a compartir sus hallazgos: Centro Comunitario Yira Castro, Centro de Solidaridad La Esperanza. CESOLES, Actoría social juvenil, Casa Cultural Tejiendo Sororidades y Asociación Cultural la RED.

Paulo Freire, dijo: (1963,83). *“Una sociedad que viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas y en las cuales las transformaciones tienden a activar más al pueblo, necesita una reforma urgente y total de su proceso educativo, necesita una educación para la decisión y para la responsabilidad social”*.

Para responder a esta necesidad de primer orden; requerimos visibilizar y contar cómo han sido los procesos pedagógicos en las organizaciones de educación popular del Suroccidente Colombiano, hacer un diálogo entre las experiencias de estas y crear las circunstancias para presentar su aporte a la construcción de una pedagogía popular comprometida con la transformación social. En tal sentido, la Red de Educadores y Educadoras Populares de Cali, se propone realizar en el periodo noviembre 2012, mayo 2013, actividades preparatorias del encuentro regional de educación popular “Entretejiendo Pedagogías” y se involucra a las reflexiones del proyecto de jóvenes de la comuna 13 de Cali, llamado “Trayectos, (cuyo lema fue *“el desafío para emplear tus habilidades”*) participando del encuentro de *Buenas Prácticas*.

Para empezar, un equipo de trabajo de educadoras populares pertenecientes a dos colectivos de la RED, Centro Comunitario Yira Castro y Biblioteca Comunitaria AMAUTA fueron involucradas en su diseño, organización y desarrollos. El encuentro permitió integrar las voces, ideas y propuestas de la Red Nacional de Actoría Social Juvenil, Biblioteca Amautha, Casa Cultural el Chontaduro, Centro Solidaridad La Esperanza-CESOLES, Colectivo de Comunicación Popular, El Andarín, A ritmo de Ladera, Centro Comunitario Yira Castro, Actoría Social Juvenil de la Vereda la Tetilla-Departamento del Cauca, Circo Teatro Capuchini-Asociación Forculvida, Enlazad@s en Red, Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica Nacional-Bogotá y el equipo profesional de la Corporación CAMINOS y nos permitió hacer el ejercicio de encontrarnos, de dialogar, intercambiar saberes como individuos y colectivos y más allá de este; nos presentó la perspectiva de continuar interrelacionando nuestros procesos sociales y culturales y hacer educación popular con los jóvenes.

A la manera de conclusión, se dijo: no existe una definición única de educación popular, esta se va definiendo ampliamente en la medida en que se es, sensible a los contextos, a las formas, las modalidades y los rasgos, la pregunta por la realidad debe ser una constante: ¿dónde estamos, con quién estamos y cómo nos reconocemos en un contexto más amplio?

América latina es un continente muy joven, expresado en su potencial para crear y transformar, aunque en los actos de guerra y en los conflictos los muertos son las y los jóvenes, de ahí, la necesidad de generar con ellas y ellos otros espacios alternativos, como actores(as) creadoras(es) de otras realidades, de vida, de esperanza, de resistencia y de transformaciones.

Se hace necesario seguir haciendo una lectura crítica, indignada de la realidad desde la perspectiva de la educación popular, reconociendo las tensiones, pero también las opciones, las esperanzas para pensarse otras alternativas. Si antes la educación popular apelaba a la conciencia como medio de conocimiento, de despertar, entender y expresar su mirada del mundo, sus deseos, hoy se hace necesario apelar también a lo subjetivo: la voluntad, los sentimientos, el cuerpo, lo cual ayuda a reconocer y comprender los sueños, las creencias, los imaginarios, de las personas.

## “Entretejiendo Pedagogías”.

El encuentro se realizó en el Oriente de Cali, el Distrito de Aguablanca y enfocó su reflexión en el tema de la pedagogía; para ello, se escogió como propósito: *“Socializar las experiencias de las organizaciones y grupos participantes, acerca de sus prácticas pedagógicas (metodologías, estrategias y técnicas de trabajo), para potenciarlas en la perspectiva de incidir en la transformación social de su contexto local, regional y nacional”.*

Para estructurar este Encuentro, la Red decidió organizar una “Expedición” por las distintas organizaciones que la componen, con el fin de recoger información sobre sus actividades pedagógicas. Para ello, se utilizó un formulario que sirvió de guía para las entrevistas que se realizaron con los miembros de cada organización; guía que estructuró las actividades del primer día del Encuentro<sup>5</sup>.

Revisar las prácticas pedagógicas de las experiencias consideradas en la Expedición, implicó durante el evento, realizar tres tipos de tareas:

- Un trabajo de grupos para ver comparativamente, las prácticas pedagógicas de las organizaciones desde sus fundamentos conceptuales y sus procedimientos.
- Un ejercicio de representación de las metodologías para ver las experiencias desde adentro, en su expresividad.
- Un diálogo con dos expertos en Educación Popular: Lola Cendales y Alfonso Torres, para ver las experiencias desde afuera.

En el trabajo realizado hasta el momento en la Red de Educación Popular de Cali, hemos evidenciado que hay entre las organizaciones participantes unos frentes de trabajo más o menos transversales: el género, el trabajo con jóvenes y niños, la comunicación popular, las prácticas culturales y artísticas y las bibliotecas comunitarias. Se destaca también la presencia de muchas organizaciones que están trabajando desde y con procesos de educación formal, como una estrategia para articular la Educación Popular a la escuela.

Es interesante resaltar que todos estos frentes de trabajo, son ante todo "excusas", modos de aproximación a la comunidad y formas para ir armando tejido social.

El mayor desafío que en la actualidad tiene la Red es construir formas de apoyo entre las organizaciones de tal manera que cada una logre avanzar en sus propósitos particulares. La Red es un espacio de encuentro y reflexión sobre el quehacer de las organizaciones y por eso, este encuentro estuvo encaminado a reflexionar en torno a los diferentes modos de hacer y construir pedagogía.

La Red de Educadores y Educadoras Popular de Cali tiene tres características en los modos de "hacer pedagogía":

---

<sup>5</sup> Vale la pena mencionar que durante los 20 meses transcurridos entre los dos encuentros, la red realizó reuniones mensuales en las que se desarrollaron diversas actividades entre las que podemos destacar: **discusiones** sobre las temáticas abordadas en el primer encuentro como la relación de la Educación Popular con el Estado, formas de financiación de las organizaciones y autonomía de las mismas; intercambio permanente de experiencias y de problemáticas propias de las distintas organizaciones que hacen parte de la red; **lectura**, presentación y discusión de documentos sobre asuntos relacionados con las temáticas anteriores con el propósito de recoger elementos conceptuales para cualificar nuestra posición sobre la Educación Popular; **análisis de coyuntura**, con el fin de construir argumentos críticos que nos permitan interpelar diversas problemáticas que vive el país y que afectan el desarrollo de las organizaciones con las cuales trabajamos. Finalmente realizamos una actividad que denominamos "Expedición de Experiencias de Educación Popular", preparatoria del Encuentro, en la que se identificaron insumos para elaborar la guía para la presentación de las organizaciones participantes de este evento.

- La primera, el centrarse en los sujetos del proceso educativo y sus contextos culturales, sociales y políticos. Esta centralidad se evidencia en el énfasis en el diálogo de saberes que reconoce el aporte de los sujetos; en el compromiso con la participación empoderada de los sujetos, con el fortalecimiento de su conciencia social, cultural y política; en la búsqueda de una vida digna construida colectiva y autónomamente.
- La segunda, el "apellidar" a los "agentes educativos" como "educadores populares", en tanto sus "nombres" corresponden a sus profesiones originales (sociólogos, psicólogos, trabajadores sociales, licenciados, profesionales de la recreación, comunicadores sociales...); esto resalta además el carácter interdisciplinario de la educación popular.
- Y la tercera es recurrir a una gran multiplicidad de enfoques metodológicos y espacios de formación que pretendan dar cuenta de la diversidad de actores, propósitos, situaciones y contextos en los que (y con los que) se desarrollan las actividades educativas.

Quizá una de las características principales de la Educación Popular, ha sido su extraordinaria riqueza para crear y diseñar formas diversas de ejercer el trabajo educativo: carteleras, casetes-foros, teatro popular, dramatizados, cartillas, talleres, documentales, sitios web alternativos, conversatorios, chocolateadas, entre otros. Pues bien, en el Encuentro nos interesaba también hacer un recorrido por las formas cómo cada una de las organizaciones se las arregla en el día a día para llevar a cabo su trabajo educativo. Esto es, nos interesaba detenernos en el quehacer metodológico de las organizaciones.

Algunas de las principales conclusiones señalaron que las distintas metodologías de la Educación Popular:

- Logran potenciar los talentos de los participantes.
- Están diseñadas para general diversos espacios de acogida y afecto entre los participantes.
- Apelan y estimulan fuertemente, las narraciones orales, las conversaciones y las hablas de los grupos.
- Usan "la pregunta" como estrategia para romper el silencio y detonar relatos.
- Emplean el relato (oral, audiovisual, visual, escrito) como estrategia de identificación con otros y de comprensión del mundo.
- Estimulan el compartir como una estrategia de formación para la solidaridad.
- Hacen de la vivencia propia una fuente de formación, en tanto se estimula la permanente reflexión sobre las mismas.
- Pretenden hacer del "disenso" un momento analítico importante para la comprensión del otro.
- Dinamizan la presencia activa del adulto como un apoyo intergeneracional clave
- Apelan a la fiesta, la alegría, la música como modos de activar el relato y de construir tejido social.
- Se basan en la "pedagogía de la esperanza" como modo de estimular el camino de quienes viven en condiciones de extremo dolor, de extrema pobreza o de extrema "desesperanza".
- Dinamizan diversas expresiones artísticas (música, teatro, cuentería, pintura, tejidos, cocina, entre otros) como una forma de resignificar la vida.
- Uso de metodologías "de la parábola" que estimulan el aprendizaje colectivo.
- Hacen uso permanente de la improvisación, como requisito para superar las dificultades y partir del contexto y las condiciones reales de las comunidades.
- Reconocen, valoran y respetan las expresiones de la madre tierra, como un modo de comprender integralmente la vida y despertar la sensibilidad de los participantes.
- Buscan empoderar a las personas y romper con los esquemas y formas de discriminación socialmente instaurados.
- Parten del entrenamiento en habilidades y oficios concretos (modistería, panadería, alfabetización etc.) como excusa para vincular a las comunidades con propósitos de más largo alcance.
- Retoman y potencian los saberes, las tradiciones y la historia particular de las comunidades
- Educar en y desde la calle como espacio vital para los "habitantes de la calle".

- Apelan al trabajo del y con el cuerpo ("leer y escribir con y desde el cuerpo") como una forma de comprender el mundo y buscar formas de transformación social.
- Se basan en los saberes propios de los Educadores Populares, quienes (en muchos casos) también habitan los mismos espacios comunitarios.
- Parten de una concepción no proteccionista de los participantes.

Las formas de trabajo de grupos de la Red de Educación Popular de Cali parecen estar construidas sobre cuatro pilares:

- El compromiso político;
- La cultura de los participantes, que le da sentido a las actividades pedagógicas;
- La lúdica que les da alegría a los procesos de aprendizaje;
- Y... el estímulo a la creatividad de los participantes, para asegurar el aporte hacia futuro de las organizaciones

Nuestros invitados especiales Lola Cendales y Alfonso Torres, nos hicieron sus valiosos comentarios a propósito del quehacer pedagógico de las organizaciones participantes. Algunos de sus principales comentarios fueron:

- “En el contexto inicial de la Educación Popular, la pedagogía aparecía como un eje casi marginal, en tanto las urgencias políticas parecían definir el rumbo de las discusiones en Educación Popular. En la actualidad, nos damos cuenta que lo pedagógico tiene una eficacia política muy importante, en tanto evita caer en el activismo. En esa medida, hacer una reflexión pedagógica desde la Educación Popular, implica pensar políticamente las relaciones de poder que atraviesan todas las relaciones sociales. De allí la centralidad que tiene pensar el quehacer metodológico dentro de la Educación Popular.
- “El planteamiento pedagógico central de la Educación Popular es el diálogo de saberes. Sin ese principio, lo metodológico se convierte sólo en listado de actividades. Por el contrario, si atendemos al "diálogo de saberes" como principio metodológico, veremos que estaremos siempre atentos al uso de didácticas coherentes que responden a cuestionamientos como: ¿cuál es el proceso metodológico que debo seguir para desarrollar ese principio de la Educación Popular? En consecuencia, nuestra responsabilidad pedagógica consiste en poner en marcha lo educativo dentro de los procesos de Educación Popular y reflexionar sobre el modo cómo se lleva a cabo.
- “Hacer parte de una tradición, como la de la Educación Popular, implica hacerla reflexiva y trabajar por su transformación permanente. En ese sentido, es necesario distinguir la Educación Popular de otra pedagogía (como las pedagogías activas). Lo que hace singular a la Educación Popular es su particular preocupación por mantener vigente su compromiso político con las comunidades.
- “En la actualidad parece que las experiencias de Educación Popular están principalmente centradas en sus contextos locales y pareciera que pensar y asumir el trabajo desde una dimensión macro ha perdido sentido. Sin restar importancia al trabajo puntual que las organizaciones realizan, sería muy importante ponerse el reto de conectarse con otros contextos más amplios que permitan dar una dimensión política y de transformación social mucho más amplia ¿Cómo volver a pensar formas de articulación desde las diferencias y particularidades de cada organización para diseñar un proyecto político de largo alcance?, esa parece ser la principal pregunta de la Educación Popular en la actualidad.
- “¿Qué pasa con el diálogo de saberes? En la Educación Popular hoy, se evidencia la necesidad de avanzar en esta pregunta. La metodología tiene que ver con el discurso pedagógico y la concepción educativa. La concepción no la va a dar la Educación Popular, la pedagogía corresponde a la reflexión sobre lo educativo (el diálogo de saberes) y lo pedagógico tiene que ver con lo metodológico y lo didáctico. En algunos de los trabajos aquí presentados lo pedagógico se refiere a lo participativo, lo reflexivo, entonces hay una confusión ahí entre lo pedagógico, especialmente lo metodológico, entre actividades y fines. Lo importante es que haya una consecuencia entre lo metodológico – didáctico, es decir las actividades y los principios

orientadores. Si yo digo que en Educación Popular me interesa la formación del pensamiento crítico de las personas ¿en qué se traduce eso en la metodología y la didáctica? ¿Cuál es el proceso pedagógico para construir la solidaridad? Nosotros como educadores tenemos que tener la filigrana para hacer eso pedagógicamente, esa es nuestra responsabilidad educativa. Yo le preguntaba a Fals Borda ¿Qué hacen ustedes para volver pedagógica la IAP? Y él decía: eso es lo que nos da dolor de cabeza. Él, como investigador, no tenía por qué contestarme esa pregunta, pero yo sí, porque yo soy educadora y tengo que desarrollar un método para la construcción de la solidaridad, la formación política, la formación de la criticidad. Ahora, es muy difícil en las cinco hojas de la ficha decir si esto se hace, por eso no podemos decir que no lo hacen, no sabemos. . .

- “Para nosotros los educadores es importante saber cómo se relaciona lo pedagógico con lo educativo y con las dinámicas que empleamos y tenemos que hacer compatible el discurso con las dinámicas. ¿Cuáles son los dispositivos para garantizar la participación? ¿Qué es eso de la participación y para qué?”
  - “Paréntesis: no podemos caer en el auto – complacencia, por que como hacemos cosas tan lindas y tan interesantes que fácilmente caemos en ella y así nos hacemos mal a nosotros mismos. Obviamente que sentimos orgullo por lo que hacemos, pero también tenemos que cuestionarnos. Cierro paréntesis. . .
  - “Como educadores tenemos una responsabilidad pedagógica: el componente pedagógico de lo educativo y la responsabilidad de la reflexión pedagógica de lo que hacemos porque como decíamos eso es garantía de eficacia política.
- “Los Educadores Populares se forman en la práctica y muchas de las organizaciones se sostienen gracias a la convicción y el voluntariado de los participantes. Sin embargo, es necesario consolidar planes de acción tendientes a que las organizaciones logren cualificar a sus integrantes, de tal manera que gane en capacidad para ir más allá de lo puntual y coyuntural. Diseñar planes de desarrollo a largo plazo garantiza la pervivencia de las organizaciones, pero también el bienestar de los participantes. Algunas organizaciones reconocen que sus "Educadores Populares" son profesionales que se han vinculado al trabajo comunitario, mientras otras sostienen que los "educadores populares se forman en la práctica, "ellos van saliendo del mismo proceso". Sin embargo, es importante considerar que la formación de Educadores Populares es una responsabilidad de la Universidad y una condición estratégica de la Educación Popular para garantizar la continuidad en el trabajo. Los profesionales no siempre tienen el bagaje de la Educación Popular y esta formación no se da de manera espontánea; tiene que ser pensada y planeada en la organización. La convicción y el compromiso que la gente encuentra en estos grupos, engancha a muchos profesionales, pero esto no basta. ¿Cómo volver lo que se ha ganado en convicción y compromiso una tarea formativa?”
  - “El diálogo de saberes no es algo espontáneo, debe ser algo intencional que se debe preparar y conocer la mentalidad de las comunidades; por ello se requiere investigación. Se debe posibilitar que los interlocutores encuentren los límites de su saber. En eso consiste la educación problematizadora de la que nos habla Freire.
  - “Los Educadores Populares tienen una gran habilidad para moverse en distintos espacios y contextos sin perder la relación que siempre debe existir entre el binomio "utopía/perspectiva crítica". Pero ¿qué significa hoy pensar críticamente? Significa no perder la dimensión política de la transformación, sin olvidar que esas transformaciones han ido cambiando y hoy los sujetos sociales se enfrentan a nuevos retos y problemáticas.
  - “Es importante también para la Educación Popular no perder su capacidad de indignación y reivindicar propuestas como la de Fals Borda y su IAP, que permite ver la realidad desde una perspectiva epistemológica crítica y establecer un diálogo enriquecedor entre academia y saberes populares.
  - “También es clave reconocer que se debe trabajar por la transformación de la realidad en su conjunto y no exclusivamente de los sectores populares; todo sin perder de vista que, para la Educación Popular, la prioridad son los excluidos de todo tipo. La inclusión es la invitación al otro a construir un mundo distinto, una sociedad más justa.

- “Entre la diversidad de experiencias presentes hay también un acumulado del cual no siempre somos conscientes, no porque todos hayamos leído a Freire, sino porque si estamos en organizaciones que llevan 20 ó 30 años, hay ese zumo (y sumo) que es muy valioso y combina ese legado con las experiencias presentes. Los momentos gloriosos de la Educación Popular han estado siempre de la mano de momentos de ascenso de los movimientos sociales. Así como en los momentos del nacimiento de la Educación Popular con Freire y en los años 60 tuvo que ver con los Movimientos Sociales de la época en Brasil, en los 70, con el auge de los movimientos campesino e indígena y otros movimientos populares en América Latina, en los 80 con la experiencia sandinista y centroamericana. También, en los 90 cuando hubo un repliegue a nivel mundial y latinoamericano de estos movimientos, se dijo que la Educación Popular ya era cosa del pasado y sin vigencia en los discursos hegemónicos. Pero con el repunte de los Nuevos Movimientos Sociales en América Latina, la Educación Popular vuelve a ser vigente, pero con nuevos referentes: el cuerpo, el género, la subjetividad, el territorio, son emergencias que también enriquecen esa tradición.
- “Hoy se pueden encontrar en la superficie de otras prácticas educativas no populares cosas parecidas a las nuestras: trabajos expresivos, colectivos, grupales. Pero es que la Educación Popular no tiene sólo que ver con unas formas de hacer (que es una riqueza también), sino también de unos sentidos de esas prácticas, por eso lo pedagógico también tiene que ver con la reflexión de lo que hacemos, con quien lo hacemos y contra quien lo hacemos. Es decir, la reflexión pedagógica implica no separar lo pedagógico de lo político, desde el discurso político clásico convencional, ligado a la toma del poder político; lo político tiene que ver también con todos los poderes que atraviesan las relaciones, como las chicanas, somos el cruce de tiempos, el cruce de espacios, entonces lo político no podemos separarlo de lo pedagógico porque tiene que ver con las relaciones cotidianas de las prácticas de poder que agenciamos, reproducimos o transformamos. Lo pedagógico también tienen que ver con esos sentidos (que aquí han sido reiterados) de transformación, de construcción de alternativas que también deben ser objeto de reflexión.
- “Es necesario valorar la iniciativa de retrotraer y reposicionar la Educación Popular en el momento actual. En la trayectoria de la red hay un momento de recuperar el origen de los grupos que hoy pertenecen a la Red, la vivencia que han tenido, de encontrar las huellas de la iglesia, de otras instituciones (como la Universidad), que han estado presentes, hasta llegar a constituirse en Red. Es decir, los rastros de quienes han sido promotores de este tipo de acciones. También es importante valorar que este evento haya tenido como eje central la Pedagogía. En Latinoamérica ha habido una fuerte centralidad de lo político en la Educación Popular y lo pedagógico era como de tercera categoría, como algo que no tenía consistencia, se reducía a lo metodológico. El debate pedagógico se soslayó ante las urgencias del debate político.
- “Freire nos recordó que la Educación Popular tiene un sustantivo y un adjetivo: el primero es lo educativo y lo popular es adjetivo. Volver a lo pedagógico no es por lo pedagógico, sino volver a redimensionar también la relación política – pedagogía, ver lo pedagógico en términos de eficacia política. Si no tenemos claro lo pedagógico nos podemos perder. Lo que aquí se ha presentado tiene mucho de legado de la trayectoria de la Educación Popular pero también hay mucho nuevo.
- En todas las organizaciones comunitarias el tema del diálogo como un elemento de identidad muy potente pero que merece más atención porque se está hablando de diálogo de saberes. Cuando aparece lo intercultural, lo intergeneracional, hay que reconocer que el saber es sólo una dimensión de la interrelación, no lo único. Está lo ético, lo estético, lo emocional. En el diálogo conversacional puede haber aprendizajes, pero el diálogo en educación es intencional y por lo tanto tengo que prepararlo y prepararme para hacerlo. Tengo que indagar qué sabe el otro sobre el tema, es decir, el diálogo requiere investigación. En las presentaciones de las experiencias no se aclara cómo se prepara ese diálogo que se dice que se está dando.
- “El diálogo exige preparación temática e investigación para ayudar al otro a conocer los límites de lo que sabe y motivarlo a que quiera saber más. Freire decía que había que investigar no sólo esa realidad que viven los educandos sino la manera como la expresan. Esto no se transfiere con la palabra sino con la actitud. ¿Cuál es la actitud investigativa de nosotros como educadores populares? ¿Qué es lo que están investigando? ¿Han hecho de sus problemas temas de investigación? Educación e investigación van juntas,

es la investigación la que nos saca de la rutina y el desencanto que a veces sentimos en el trabajo, porque la investigación nos permite decir “estamos produciendo en este campo”.

- “¿De dónde vienen y cómo se forman los educadores populares? Algunas experiencias dicen que son profesionales que se han vinculado al trabajo mientras otras dicen que se forman en la práctica van saliendo del mismo proceso. Pero yo creo que la formación de educadores es una responsabilidad nuestra, es una condición estratégica de la Educación Popular. Tenemos que cualificar a las personas para que garanticemos continuidad en el trabajo. Los profesionales no siempre tienen el bagaje de la Educación Popular; esa formación no se da de manera espontánea, tiene que ser pensada y planeada en la organización. La convicción y el compromiso que la gente encuentra en estos grupos, engancha a muchos profesionales, pero esto no basta. ¿Cómo volver lo que se ha ganado en convicción y compromiso una tarea formativa?”

Al final de nuestro encuentro, nos propusimos responder las siguientes preguntas con el fin de armar algunas ideas sobre el futuro de la RED. Así, quedan planteadas para el futuro, las siguientes preguntas sobre las que es necesario continuar trabajando:

- a. ¿Cómo pensar la Educación Popular en estos tiempos?
- b. ¿Para qué pensar la Educación Popular hoy?
- c. ¿Cuáles son nuestros puntos de partida?
- d. ¿Cómo nos entretijemos desde nuestras posibilidades?

El desarrollo del Encuentro, permitió consolidar algunos puntos comunes, pero también reconocer las particularidades de cada organización. Para anudar esos puntos de unión, es posible que las organizaciones se apoyen mutuamente a través de la realización de pasantías que permitan a unas aprender de las otras. Adicionalmente, las organizaciones pueden materializar otro tipo de acuerdos que les permita compartir retos y asumir conjuntamente la solución de ciertas necesidades. Algunas de las tareas y compromisos que quedaron planteados fueron las siguientes:

- Apoyo para el fortalecimiento del Proyecto Educativo de la institución
- Apoyo para la sistematización de experiencias
- Avanzar en la conceptualización de temáticas como género, juventud, posconflicto.
- Avanzar en la construcción de los elementos que requiere la formación de los profesionales en Educación Popular
- Integrar más a los estudiantes y la academia con el quehacer concreto de las organizaciones

En el camino de la denuncia y el anuncio de otro mundo posible a través de nuestros trabajos populares y comunitarios, vimos importante acompañarnos de otras RED (es) y organizaciones que orientan sus acciones desde la educación popular en América latina, por ello nos acercamos al Grupo de Trabajo Educación, Paz y Convivencia de CEAAL y a otras Redes como:

- I.E. Indígena el Mezon. Cauca.
- Actoria social juvenil. Popayán.
- La Agenda Común para La Paz

Participamos en la preparación y en los desarrollos del **Encuentro latinoamericano de CEAAL** realizado en Cali en septiembre de 2014, el cual tenía por objetivo abrir un espacio de análisis y reflexión latinoamericano en torno a los desafíos, complejidades y experiencias para abordar la construcción de una cultura no alineada con la violencia.

Fue un encuentro en el que coincidimos diversos actores sociales y provenientes de países de América Latina y El Caribe, que abordan el problema de la violencia y la construcción de cultura, desde sus respectivas estrategias educativas.

A lo largo de 6 años de vida de este colectivo de los educadores y educadoras populares de Cali-Colombia (2010-2016) hemos vivido procesos de diálogo de saberes y aprendizajes, oportunidades de formación, apoyos a las experiencias y entre las experiencias de las organizaciones como de coordinación de acciones alrededor de la educación popular.

Nuestra identidad como colectivo está en movimiento y desde las esferas de nuestra vida en los territorios urbanos con las mujeres, los jóvenes, la niñez, las etnias, nos hemos preguntado:

### ***¿Quiénes somos?***

Un espacio de oportunidades de formación, de diálogo de saberes, de apoyo a las experiencias y entre las experiencias, de aprendizajes y de coordinación de acciones alrededor de la educación popular en construcción permanente.

Las experiencias allí presentes laboran por la puesta en práctica de la educación popular y son ejemplo de esfuerzos de su carácter alternativo a través de la apuesta de un sujeto comunitario, colectivo, democrático y solidario, coincidiendo con sus presupuestos y el pensamiento de Paulo Freire. Por ello la RED, la integran los educadores y educadoras populares que orientan los procesos sociales, culturales y educativos en cada organización.

Los trabajos teológicos, artísticos, educativos, sociales y culturales que integran la RED de educadores y educadoras de Cali- Colombia-América latina, van desde centros y bibliotecas populares donde se hace educación comunitaria para la promoción, difusión y defensa de los derechos humanos en jóvenes, mujeres, cultura y comunicación popular hasta trabajos de protección del medio ambiente.

Ahora, queremos destacar las experiencias de organizaciones de la RED de educadores y educadoras populares de Cali, sistematizadas en el marco de las dinámicas de sus contextos y apoyos de nuestro colectivo.

Presentamos las experiencias con especial énfasis en el objeto, objetivo, eje, conclusiones y Desafíos de la sistematización:

### **Asociación Centro Comunitario Yira Castro “34 años haciendo comunidad, siendo comunidad”**

La Asociación Centro Comunitario Yira Castro está ubicada en el Distrito de Aguablanca de Cali Colombia, tiene 34 años de trabajo, se ha consolidado como espacio de construcción de comunidad y formación en valores, forjados gracias al encuentro cotidiano, el trabajo en equipo, la solidaridad y la amistad.

Sus acciones integrales de desarrollo humano y comunitario, ampliamente reconocidas por la comunidad, dan cuenta de una experiencia muy exitosa, que hoy permite ofrecer servicios de apoyo y acompañamiento a diversas empresas e instituciones. El desarrollo de metodologías a partir de la Investigación Acción-Participación (IAP) y el abordaje de problemáticas socioeconómicas en tiempos de crisis, ha permitido ampliar el campo de acción a otras esferas y ofrecer un portafolio de beneficio interinstitucional.

Trabajamos en pro del mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad a través de 4 programas: Mujer y familia, Artístico Cultural, Convivencia y Ciudadanía y Biblioteca Comunitaria y jornadas complementarias a la escuela.

**Experiencia Sistematizada:** *Lo pedagógico como una dimensión relacional, "Hacer comunidad siendo Comunidad".*

OBJETO	OBJETIVO	EJE	PERIODO
El quehacer pedagógico de las educadoras y educadores populares del Centro Comunitario Yira Castro.	Comprender las concepciones educativas que construye el Centro Comunitario Yira Castro.	Los procesos educativos fuera del sistema educativo formal.	2005-2012

### Conclusiones y desafíos.

El trabajo comunitario de la organización en sí mismo es un proceso educativo que se ha construido con la gente a partir del contexto inmediato, de sus necesidades, posibilidades y las problemáticas del Distrito de Aguablanca; Se han construido espacios y redes que han posibilitado la producción de saberes; en su práctica pedagógica asume el conocimiento como proceso y no como producto; como proceso es un conocimiento para la vida y la transformación social, mientras que como producto obedece a una lógica de producción y de relaciones arbitrarias del saber.

La experiencia del Centro Comunitario, está entendida como una propuesta de pedagogía comunitaria y diferencial fundada desde la dimensión relacional que saca la reflexión educativa de las aulas y las pone al servicio de la vida cotidiana, de la comunidad. El trabajo comunitario de la organización se ubica en las comunidades intencionales porque ha construido relaciones solidarias y de hermandad entre sus participantes, así como sentidos de pertenencia colectiva, lazos subjetivos, emocionales, valorativos y racionales-ideológicos.

En el diálogo del saber de la academia y la experiencia, el quehacer pedagógico del Centro Comunitario desafía el rol educativo del educador popular, el cual tiene que ver con involucrarse, acompañar, dinamizar y accionar con la comunidad y tener capacidad crítica de poner a dialogar los intereses institucionales con los desafíos de la realidad social que permitan gestar procesos instituyentes, espacios de creación social.

Dentro de los desafíos para el quehacer pedagógico del Centro Comunitario está el de construir propuestas pedagógicas que permitan hacer un trabajo más fuerte frente a la heterogeneidad de la comunidad, se plantea el desafío a partir de la pregunta ¿cómo construir propuestas educativas que permitan la comprensión de las diferentes prácticas ancestrales y culturales?

**Experiencia Sistematizada:** “Ejercicio interpretativo de las nociones y prácticas sobre conocimiento-conocimientos; monólogo- diálogo de saberes de las educadoras y educadores populares del Centro Comunitario Yira castro”.

OBJETO	OBJETIVO	EJE	PERIODO
Las prácticas de las educadoras y educadores populares del Centro Comunitario Yira Castro en el Conocimiento, conocimientos; monólogos y diálogo de saberes.	Indagar sobre las nociones y prácticas de las educadoras y educadores populares del Centro Comunitario Yira castro sobre: conocimiento-conocimientos; monólogo- diálogo de saberes	EL diálogo de saberes entre experiencias de educación popular y la academia.	2005-2012

### Conclusiones y desafíos.

Los conocimientos están siempre en construcción, no se agotan, su dinámica la da la riqueza de las experiencias, los contextos, el saber que va emergiendo a partir de espacios de encuentro y diálogo.

El conocimiento y los conocimientos, el monólogo y el dialogo de saberes, son nociones y prácticas, que las y los educadores populares del Centro Comunitario Yira Castro viven en permanente tensión. La tensión está dada en la medida en que reconocen que la lógica del conocimiento occidental: patriarcal, capitalista, mercantilista, racional, se manifiesta, en todos los campos de sus relaciones sociales entrando en choque con otras lógicas donde se promueven relaciones que pasan por el reconocimiento de los otros, de lo otro, por el afecto, por el diálogo, por la solidaridad y por la búsqueda del bien común.

En medio de la tensión, la comunidad, se vuelve un referente importante, con la cual se está revisando y confrontando las prácticas que surgen desde la lógica del conocimiento occidental y se convierte al mismo tiempo en lugar de reinención de otras lógicas y posibilidades.

La academia y la vida cotidiana, no son escenarios antagónicos ni excluyentes uno de otros, el desafío esta en establecer relaciones de diálogos, puentes de idas y venidas, donde los conocimientos logren circular fuera de los intereses de la ideología dominante y logren abrirse a la relación con otros conocimientos para ampliar la visión de la vida, dinamizando la academia y los contextos, en mutuo reconocimiento y respeto.

Elevar a la persona del estatus de objeto al status de sujeto, es elevar todo su ser con el potencial inagotable que posee, es dar la oportunidad a que los pueblos las personas recobren su valor humano, en relación y respeto con su identidad, su cultura, sus experiencias y conocimientos propios.

El conocimiento solidaridad, es un conocimiento que se acerca a lo humano y logra dar respuesta a las necesidades más básicas, referidas a los derechos.

Las y los educadoras/es populares apuntan a una transformación que se da desde el espacio pequeño, lo personal; la pregunta que se genera es ¿dónde está el tránsito de esa transformación de lo personal, comunitario hacia incidencias políticas más complejas en el mundo social?

¿Cuál ha sido la incidencia de la formación espiritual, cristiana desde la teología de la liberación en la concepción de transformación, sigue vigentes los fundamentos de la teología de la liberación? está ha cambiado?, ¿hay otras experiencias espirituales?

Un elemento relevante del equipo de Educación Popular es el relevo generacional que ha permitido por un lado la permanencia del proyecto, por otro la permanencia de los fundamentos y procesos pedagógicos.

### Casa Cultural Tejiendo Sororidades.

Nace con el nombre de CENTRO CULTURAL POPULAR MELENDEZ en el año 1976 por iniciativa de un grupo de cristianos laicos y algunas religiosas que buscábamos articular la fe cristiana con la praxis política. La primera acción fue la de crear bibliotecas populares con participación de toda la comunidad.

En 1979, se crea una segunda sede, también ubicada en la comuna 18, en un barrio de invasión que hoy se llama Prados del Sur. En 1980 se crea una tercera sede en el barrio San Marino, al nororiente de la ciudad, acompañando una comunidad afro colombiana. Esta sede se cerró en 1994.

En 1980, nos definimos jurídicamente como una ONG de carácter popular. Con el paso del tiempo fuimos evolucionando tratando de responder a las demandas de cada momento. Desplazamos cada vez más nuestra prioridad de los jóvenes hacia las mujeres, comprendiendo cada día mejor su situación y su marginación en esta sociedad capitalista y patriarcal.

En el año 2005 realizamos una autoevaluación general del proyecto, la cual dio como resultado una reestructuración y énfasis en la perspectiva de género y la descentralización del trabajo de nuestras sedes, para llegar mejor a la población de la periferia. Se hicieron cambios a nivel metodológico especialmente, reafirmado nuestra vocación de educadoras populares feministas. Se iniciaron varios grupos de autoconciencia femenina en diferentes lugares, bien sea sus casas o Casetas del sector. Además, se adoptó el nombre social que hoy nos identifica: Casa Cultural Tejiendo Sororidades.

Desde la fundación hemos mantenido una presencia activa y continuada en la ciudad de Cali. El área de influencia está centrada en barrios populares de las laderas del sur occidente de la ciudad, en la Comuna 18, en los cuales tenemos dos sedes: Jordán y Prados del Sur (antiguo Villalaguna).

**Experiencia Sistematizada:** La política de la sororidad en la Casa Cultural Tejiendo Sororidades de Cali, Colombia

OBJETO	OBJETIVO	EJE	PERIODO
La lógica interna que anima el desarrollo de la sororidad en la CCTS, en la cual se articulan tres núcleos temáticos: el enfoque de género, empoderamiento y una pedagogía sorora.	Aportar referencias locales sobre la incidencia del feminismo en la vida de poblaciones de mujeres en Cali y Colombia, tratando de identificar la manera como la sororidad es apropiada en esta experiencia de la CCTS.	La política de la sororidad.	2005-2013

## Conclusiones y desafíos.

Las relaciones de la CCTS trascienden lo local, participando de agendas nacionales e internacionales del Movimiento de Mujeres, lo cual es facilitado hoy por el desarrollo de las TICs y las comunicaciones en la globalización.

La cultura de la sororidad de la CCTS ha incidido en las mujeres participantes de la comuna 18 creando espacios propios para ellas, mejorado su autoestima, propiciando el desarrollo de habilidades y conocimientos desde el enfoque de género, fomentando la elaboración de un discurso con conciencia crítica de género.

Es un logro el desarrollo de esta apuesta feminista. Su desarrollo continuo, dinámico haciéndose cada día en forma participativa, recreando una ética feminista, proponiendo una pedagogía que se alimenta de la educación popular, del feminismo y de su propia lectura del contexto.

### Dificultades.

Respecto a la pedagogía sorora: Al principio de la formación de los grupos, las mujeres reclaman unas relaciones verticales, esperan que las acompañantes ejerzan un rol jerárquico y reglamenten la vida del grupo. Dificultad para que se acoja y entienda la propuesta del círculo como relación entre las mujeres.

Algunas mujeres intuyen las confrontaciones/desacomodamientos que se pueden generar en su vida y se retiran del proceso. También se identifican dificultades que tienen que ver con problemas de comunicación, caracteres conflictivos, antiguas rivalidades o disgustos entre las participantes que a veces confluyen y no dejan que se constituya un grupo, o por lo menos dificultan el fluir de las relaciones. Estas situaciones son amenazas y en algunos momentos son debilidades cuando el equipo no encuentra las habilidades para resolverlas.

Dinámicas como el aumento de hombres armados, microtráfico de drogas, redes delincuenciales, aumentando las violencias contra las mujeres en los barrios que habitan.

Es muy complejo y lento transformar los imaginarios sexuales que ellas comparten con los hombres y que legitiman las violencias simbólicas.

El contexto y la cultura predominante constituyen en una gran amenaza para la experiencia.

La CCTS ha mantenido la tensión entre ONG feminista y movimiento de mujeres, entre organización de base y organización de apoyo, esta tensión le permite tener visión panorámica para la definición de sus apuestas en la comunidad local y nacional, combinando los roles de empleadas y militantes. Esta tensión genera conflictos, debates, negociaciones permanentes en su cotidianidad, y ha sido un factor que dinamiza su vida y hace parte del espíritu del compromiso feminista y comunitario que le ha permitido renovarse.

La participación en el Movimiento de Mujeres de Cali es fundamental como dinámica de potenciación en doble vía: para alimentar y ampliar el impacto de la CCTS y a su vez esta experiencia se ha constituido en referente e inspiración, reconocida por su coherencia desde una ética feminista, independiente. La CCTS hace parte de la historia del Movimiento de Mujeres en Cali; lidera la coordinación de espacios interinstitucionales como La Escuela Política de Mujeres Pazíficas y el Círculo Red María de Magdala.

La experiencia de la política de la sororidad es también una política cultural que aporta y enriquece a los feminismos del sur como una práctica que le apuesta al empoderamiento de mujeres "racializadas"; rompe con el colonialismo del feminismo occidental pues su apuesta se construye día a día con las mujeres de la comunidad y el Equipo de Trabajo proviene y es parte de estas mujeres del tercer mundo, no se pretende "hablar por ellas o salvarlas".

## Retos.

Entre los retos está el seguir existiendo, para lo cual es fundamental la consecución de financiación que apoye el proceso. Mantener una actitud de diálogo con otras experiencias de mujeres y con el contexto cultural y político. Ampliar la propuesta política de la sororidad en la comuna 18 y en el Movimiento de Mujeres de Cali y aportar a la formulación de políticas públicas desde la perspectiva de género.

## Experiencia de “CESOLES”, Centro Solidaridad la Esperanza

fue fundado en el año 1999 por un grupo de mujeres de la comunidad y dos religiosas “Hermanitas de la Asunción”.

Es una Asociación con una trayectoria de 13 años de trabajo comunitario, con población vulnerable de las laderas al Suroccidente de la ciudad de Santiago de Cali-Colombia. Nuestro Objeto Social se dirige a la construcción de una comunidad humana y solidaria con niños, niñas, jóvenes, mujeres, hombres y sus familias.

Acompañamos procesos de desarrollo humano-espiritual, desde lo social, educativo, ambiental, económico, político y cultural, propiciando que niñas, niños, jóvenes, mujeres y hombres de las comunidades excluidas y vulnerables, sean personas solidarias, activas, críticas y propositivas a nivel individual y colectivo, que aportan a la reconstrucción de una sociedad dignificada y equitativa.

La Asociación Centro Solidaridad la Esperanza “CESOLES”, como Organización social auto-sostenible y reconocida a nivel local y nacional, es el escenario de crecimiento, desarrollo y transformación, del ser humano, a través de procesos de formación, investigación e interacción, forjando individuos gestores de una sociedad justa y solidaria.

OBJETO	OBJETIVO	EJE	PERIODO
Aproximación a la sistematización de la experiencia del Centro Solidaridad la Esperanza – CESOLES	Analizar algunos aspectos importantes de la memoria de la Asociación Centro Solidaridad la Esperanza CESOLES, partiendo de la vivencia y de los sentidos que tienen sus actores.	Trabajo organizativo comunitario. Práctica educativa de la experiencia	2000-2014

- **Conclusiones y desafíos.**

La sistematización como proceso de investigación nos permitió analizar y reconocer el camino recorrido, identificando sus momentos más significativos; al ubicar los dos núcleos temáticos: Trabajo organizativo comunitario y práctica educativa de la experiencia, nos dimos cuenta de la producción de conocimiento existente en una práctica, reconocer cuáles eran los sentidos que le han dado sostén a la experiencia y como esos sentidos se constituyen en saber. Este saber nos invita a reflexionar y reorientar nuestro trabajo, hacer proyecciones y recuperar posturas.

Con la construcción del núcleo temático organización comunitaria conocimos la distinción de este concepto con el de intervención, el cual está ligado a un hacer “desde fuera”, es decir externo a la realidad y fundado desde la institucionalidad, el cual se ocupa de un trabajo para otros. En la organización comunitaria por el contrario el trabajo se hace desde adentro, con otros, para otros y para sí mismo; así la experiencia de CESOLES

ubica la participación y organización como elementos claves de su hacer con el fin de promover desarrollo en las comunidades.

Identificamos que para hacer procesos de transformación es necesario considerar los procesos gestados desde el interior de las comunidades, es así como las dos experiencias iniciales con las cuales nace CESOLES se constituyeron en espacios de sensibilización a la comunidad, de solidaridad, además de forjar las herramientas para que el mismo grupo de mujeres fueran las abanderadas de la experiencia.

Comprendimos que el trabajo organizativo comunitario y la práctica educativa de la experiencia son los dos ejes sobre los cuales se estructura la organización y le dan sentido a la misma; por lo tanto, es necesario que se articulen y complementen desde la acción y la reflexión, de esta manera se asegura el funcionamiento de la institución.

La experiencia del jardín infantil de CESOLES en el sector ha despertado una cultura e interés, por parte de las familias, de vincular sus hijos cada vez más desde edades tempranas a procesos de socialización; esta mirada era exclusiva de otras clases sociales y no de sectores populares. Ahora la comunidad reconoce y valora el proceso de la educación inicial como aspecto fundamental para el sano desarrollo y crecimiento de la niñez.

Fue importante comprobar dentro de la comunidad el impacto educativo que ha dejado la experiencia. A partir de las articulaciones estatales, se ha logrado dar la oportunidad a un número mayor de familias de beneficiarse de la atención de niños al programa de jardín infantil; sin embargo, es necesario tener en cuenta que para CESOLES, desde la práctica educativa construida a lo largo de estos años, el riesgo es que esa misma práctica pedagógica se va desdibujando a cambio de un servicio que brinda gratuidad. En CESOLES nunca le hemos apostado a la caridad, siempre el trabajo ha sido por una comunidad que sueña y tiene esperanza en que su propia realidad se transforme, siendo actores sociales, partícipes de los procesos educativos y no como meros beneficiarios que solo se limitan a recibir.

Tenemos un desafío grande por afrontar y es mantener en el tiempo la esencia de CESOLES y el trabajo comunitario que se ha gestado desde la participación y no desde la caridad. La tarea está en saber trabajar estratégicamente las articulaciones con el Estado.

Las relaciones gestadas al interior, la construcción de conocimiento, el reconocimiento de diversidad de saberes, la práctica pedagógica, los procesos de participación, las capacidades de las mujeres que hoy son líderes en sus comunidades y que además llevan el proceso, son todos elementos fuertes y de gran peso a la hora de dar sostenibilidad al proceso, pues aquí el hacer y el saber vienen desde adentro

Apostarle a la sostenibilidad de la experiencia tanto humana como económica, implica una formación y actualización constante a diferentes niveles; desde los campos, programas y funciones que cada uno desempeñe se debe crear la necesidad de estar capacitadas, buscando que quienes llegan y se suman a la experiencia bien sea como participantes o nuevos miembros se apropien de este deseo; solo así tendremos personas de la misma comunidad que pueden iniciar su experiencia de trabajo en CESOLES sin tener que acudir a agentes externos a la misma.

CESOLES es una experiencia de base comunitaria, por tanto, los mismos miembros de la comunidad se convierten en agentes responsables de la educación. Desde sus orígenes se contó con el compromiso, principalmente de las madres, las cuales dieron los pasos necesarios para la constitución de la asociación; la organización levantó sus bases a partir del apoyo y la participación activa de estas personas. Por eso el empoderamiento de este grupo se reconoce como uno de los puntales del proceso, puesto que son las mismas mujeres de la comunidad quienes tienen el compromiso de trascender en el tiempo, imprimiéndole un sello en el cual se reconozca que la organización está liderada, acompañada y promovida por mujeres populares que un día se unieron, se solidarizaron y dijeron si a un compromiso que se ha convertido en su proyecto de vida.

Con la construcción del núcleo temático “práctica educativa de la experiencia” confirmamos que, aunque en CESOLES no existe un modelo pedagógico propio, si existe toda una experiencia pedagógica con la cual señalamos que la formación es el medio para lograr una transformación. Encontramos que la práctica educativa hace parte del sostén de la experiencia; al identificar este elemento educativo lo relacionábamos con el

programa de jardín infantil. En ese sentido nuestra mirada inicial se centró en construir un núcleo temático que diera cuenta del modelo pedagógico existente en la institución; al interpretar y analizar dicho sentido pedagógico concluimos que, si bien no es posible hablar de modelo, esta sistematización si recoge la experiencia y las apuestas que desde lo educativo hemos llevado en CESOLEs con el fin de validarlas y legitimarlas. A eso llamamos “práctica educativa de la experiencia”.

La sistematización nos permitió reconocer que el crecimiento en la fe y el seguimiento a Jesús es una de las posturas que distinguen nuestra experiencia, además de la presencia animadora de la espiritualidad Asuncionista. El amor a Dios en presencia y no en la distancia hace a cada individuo un ser importante en la sociedad.

El reconocimiento y el crecimiento como mujeres son aspectos fundamentales de la acción educadora que permea la comunidad Asuncionista a la experiencia; esto ha implicado el cuestionamiento de la sociedad machista que limita que la mujer surja y se empodere de su propio “yo”, como actor social y partícipe de la realidad.

Encontramos un cambio de postura más crítica a nivel social, religioso y político, el ser actoras sociales y partícipes de la experiencia nos invita a continuar los procesos educativos en la organización, manteniendo la formación y la investigación dentro del quehacer social, que potencie un verdadero compromiso comunitario.

- **Experiencia Sistematizada.** Experiencia Organizativa de la Asociación Centro Cultural La Red Comuna 20, Barrio Brisas de Mayo.

OBJETO	OBJETIVO	EJE	PERIODO
Experiencia organizativa de la Asociación Centro Cultural la Red.	Comprender la experiencia organizativa de la ACCR, recreando e interpretando las construcciones de sentido de los participantes, la recreando e interpretando las construcciones de sentido de los participantes, la dinámica interna del comité coordinador, sus temas y metodologías en los procesos.	Relaciones sociales y toma de decisiones en su estructura organizativa.	2001-2010.

### Conclusiones y desafíos.

-La transformación social se da desde los mismos actores que participan a partir de construir otras dinámicas de vida, otras alternativas de proyectos de vida, donde se trabaja con y por otras personas, pero también por uno mismo; en este sentido, está la posibilidad de hacer un trabajo tanto personal como colectivo, con una proyección de realizar un trabajo a nivel local, colectivo y de ciudad.

La existencia de la ACCR es una posibilidad de CREACION DE ESPACIOS DE ENCUENTRO, DE RESISTENCIA frente a las lógicas impuestas por los gobernantes de la ciudad, se requiere un trabajo en doble vía, por un lado, generar acciones y formas de trabajo alternativos, pero también propuestas articuladas a acciones que denuncien y exijan al Estado su papel como garante de derechos.

La participación en el proceso organizativo ha generado la necesidad de profesionalizarse, la organización es un detonante, impulsor y promotor de procesos educativos, el mismo ejercicio de organización tiene una dimensión educativa.

Aunque se promueven liderazgos colectivos pueden persistir liderazgos individuales, mesianismos, un líder que es el visible por la comunidad, el cuál más allá de plantearlo como bueno o malo debe estar siempre en los cuestionamientos de la organización para que cuando el líder falte no se fragmenten los procesos, y aquí es donde radica uno de los argumentos de porque la organización se está proyectando hacia agenciar no un relevo generacional sino en la formación social y política permanente de los sectores populares.

Las relaciones con otras organizaciones y/o instituciones que pueden ser gubernamentales o no, han influido en la experiencia organizativa de la ACCR, agenciando nuevos procesos de organización social a partir de la promoción de los grupo y colectivos.

La misma dinámica del encuentro, el reconocerse en los y en las otras genera la posibilidad de promover acciones colectivas.

Es necesaria la reflexión permanente sobre el activismo en los ejercicios de planeación, evaluación y seguimiento de las acciones de las áreas de trabajo. La experiencia nos ha mostrado que los grupos de la ACCR son heterogéneos, con dinámicas distintas y han surgido de forma diferente; esta heterogeneidad lo cual puede ser una ventaja o una debilidad, por un lado, promueven la autonomía y la autogestión, pero por otro lado, está la posibilidad de la desarticulación, es decir, están en la organización pero no se sienten organización, por ello, se requiere un proceso de autoevaluación permanente de la organización, que indague ¿cómo se construyen los procesos con los grupos, cómo es la articulación de las acciones que realiza la organización con las áreas de trabajo, de igual forma, reflexionar lo que implica pensar el cómo trabajar (lo metodológico) con los grupos ?.

Los temas nacen de la necesidad de la comunidad, desde las vivencias e intereses de quienes participan de la experiencia y de los mismos problemas que identifican, de igual forma podríamos decir que esos problemas y necesidades son expresiones que brotan de la dinámica global.

Las metodologías que ha agenciado la experiencia dependen de la población con la que se trabaja; con los grupos se construyen temas y formas de trabajo. Las propuestas culturales que son y que han sido significativas en la organización, de alguna u otra forma podrían comprenderse de dos maneras: como un camino o como un fin. En el caso de la experiencia de la ACCR se han podido conjugar ambas, como un interés sentido de la gente, pero también como un pretexto para abordar la realidad social; en esta misma línea aparece la figura de las bibliotecas y los diferentes espacios de encuentro de la organización.

La dimensión pedagógica se ve reflejada en la forma cómo los saberes sobre el trabajo comunitario, la solidaridad, lo colectivo, los procesos educativos, los derechos humanos, los saberes populares y las prácticas ambientales se ponen en relación y pugnan por ser reconocidos al interior de la experiencia, para producir transformaciones tanto en las personas como en su contexto. Aunque la ACCR no plantea un proceso pedagógico explícito, planificado, para lograr sus propósitos de desarrollo local, si manifiesta que realiza procesos educativos, esto lo vemos evidente cuando realiza materiales y técnicas didácticas, tales como las chapolas, carteleras, murales, afiches, videos, el estampado, Scree, etc., para dar cuenta de los problemas de la comuna 20, para visibilizar su trabajo alternativo y como posibilidad de desarrollar su trabajo comunitario, la organización se enmarca desde los proceso educativos en contextos no escolares, diferentes a la escuela y al sistema educativo convencional. En si mimo el proceso organizativo y el trabajo comunitario de la ACCR es un proceso educativo.

Tensiones de la organización (principalmente en la ausencia de mecanismos de planeación y seguimiento de los procesos, la tensión del sostenimiento económico en esa vía se enfrentan dos caminos entre ser institucionales o instituyente, es decir, potenciar un trabajo alternativo que potencie a su vez a los sectores populares o seguir lógicas institucionales y clientelistas.

La organización es dinámica, heterogénea, no es una estructura fija, dependiendo del momento se puede reestructurar y transformar.

- **Experiencia Sistematizada:** Intervención social y organizaciones comunitarias y populares en Cali: Casa Cultural tejiendo Sororidades. Casa Cultural el Chontaduro, Biblioteca Amauta, ACCR, Centro Comunitario Yira Castro.

OBJETO	OBJETIVO	EJE	PERIODO
Las prácticas de intervención social que han incorporado y creado las organizaciones comunitarias.	Analizar la intervención social como concepto cuestionado desde el hacer de las organizaciones comunitarias y populares.	Los principios en el hacer de las organizaciones.	2012

### Conclusiones y desafíos

Las organizaciones no realizan intervención social, sino procesos de construcción con otros, acompañamiento de procesos en las comunidades en las cuales están insertas.

La intervención desde abajo estudia los procesos que implican a una sociedad que se interviene a sí misma. La pregunta que surgió y que queda pendiente para próximos estudios es ¿cómo es la relación entre el gobierno y el Estado con las organizaciones?

Las organizaciones se refieren a la comunidad, mientras el Estado se refiere a la sociedad y se relaciona con ella. Las organizaciones se mueven entre la tradición (comunidad), mientras que el Estado y el gobierno aluden a la sociedad; por tanto, estas constituyen un ir y venir entre tradición y modernidad. Las organizaciones en su hacer pretenden transformar la sociedad; no obstante, sus historias y haceres remiten a una baja influencia en la política y en lo político. Por tanto, es una necesidad de primer orden estudiar los procesos de cambio, de transformación social que pueden ser generados por procesos colectivos como las organizaciones sociales.

Las organizaciones son ejecutoras de proyectos y los procesos de negociación en los que han entrado para garantizar su sostenibilidad. Los desafíos metodológicos de investigar procesos populares y comunitarios; Las tensiones entre lo popular y lo comunitario; El quehacer de las organizaciones; y las "ideas fuerza" que construyen la identidad discursiva de las organizaciones.

# EXPERIENCIA: “AHORA ES CUANDO”. LA PARTICIPACIÓN DE JÓVENES A LA LUZ DE 5 EXPERIENCIAS COMUNITARIAS EN SANTIAGO DE CHILE.

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE

## Presentación

Chile es uno de los países con la participación política juvenil más baja de todo el mundo. Incluso, es el país donde los jóvenes menos participan votando en las elecciones de toda Iberoamérica con un 7% de votantes menores a 24 años. (Fuente: Organización Iberoamericana de la Juventud). En la actualidad nuestro país vive importantes momentos con relación a la calidad y confianza de nuestra Democracia. La ciudadanía a través de sus Movimientos Sociales y organizaciones juveniles expresan su distancia con los modelos y procesos en la toma de decisiones sobre el desarrollo de Chile. De esta manera, la necesidad de ampliar y profundizar los procesos de toma de decisiones, aún resultan insuficientes para incorporar a vastos sectores sociales en el devenir de nuestra sociedad, como lo es la juventud. Los modelos de participación implementados requieren ser mejorados en la perspectiva de fortalecer la participación y, por ende, la calidad de la Democracia. Esto ha conducido a contar con débiles canales de inserción de la voluntad popular en las decisiones que incide en sus vidas cotidianas, especialmente en los jóvenes marginales, afectando su asociatividad y representatividad, como un camino válido para la resolución de sus problemas. En definitiva, común es la constatación de la crisis de las viejas formas de participación.

Esto ha llevado a los jóvenes que viven en la marginalidad a buscar nuevos mecanismos de organización y participación y a enfocar sus acciones a la solución de problemas que aquejan su cotidianeidad como vecinos, mujeres, jóvenes, deportistas, salud, violencia, educación, etc. En este contexto, se releva el espacio comunitario como el territorio natural de incidencia en el bienestar de sus vidas y desde allí, mejorar sus prácticas ciudadanas. De acuerdo con los resultados de la 7ª Encuesta Nacional de Juventud 2012, el interés de las personas jóvenes en política es bajo. Sólo el 19% de las y los jóvenes se sienten interesados o muy interesados en política, al tiempo que el 81% está poco o nada interesado en política.

La búsqueda de nuevas formas de participación ciudadana, descansa en hacer visibles innumerables expresiones barriales en donde se construyen las nuevas ciudadanía, aquellas que se sostienen en las prácticas de los vecinos(a)s y que permiten identificar la generación de aprendizajes significativos en la construcción de identidades barriales, procesos de desarrollo comunitario y ciudadanía activas.

Con el aporte del Ministerio de Desarrollo Social a través de su Fondo “Chile de Todos y Todas 2015”, el Equipo de profesionales PIIE se adentró en este campo, visibilizando estas experiencias de manera de enriquecer nuestra democracia y potenciar la participación ciudadana juvenil, ir generando insumos de calidad para el diseño de políticas públicas que promuevan la participación social de los jóvenes del país.

La identificación de estas prácticas, desde sus propios protagonistas, desde sus propios contextos, permite, por un lado, la construcción de un conocimiento que enriquece el estado de la discusión a nivel nacional, y por otro, darle significancia a los sentidos e imaginarios de democracia que se movilizan en torno a estas experiencias de participación ciudadana.

Durante 4 meses de trabajo, el Equipo PIIE sistematizó cinco experiencias de colectivos juveniles de las comunas de La Pintana y Peñalolen, siguió sus rutinas, sus actividades y registró sus tensiones y sueños que desenvuelven en sus territorios y comunidades. Lo que da vida a esta publicación y al video documental “Ahora es cuando”.

Agradecemos a la Fundación de La Familia de Peñalolen y el Programa Juventud de la I. Municipalidad La Pintana, quienes, con su trabajo y disposición, facilitaron el trabajo del equipo.

Este trabajo (publicación y video documental) es un tributo a todos y todas las jóvenes del país que construyen ciudadanía y proyectos de vida, de manera autónoma e invisibilizadas por un modelo que los excluye sistemáticamente.

## 1. “Lo Local como espacio para la generación de actos reales de construcción de ciudadanías en los jóvenes: Enfoque, contexto y problemáticas”.

Realizar una reflexión crítica acerca de la participación juvenil a nivel local, es tomar una opción que va en contra de la tendencia mayoritaria de los discursos y enfoques que predominan en la actualidad en el campo de las ciencias sociales. Si hay algo sustentador y común en estas miradas, es el hecho que la globalización abarca al conjunto de ámbitos que dan vida a nuestras cotidianidades.

El permanente desarrollo de las sociedades industrializadas permite verificar y fortalecer la idea “centro” en cuanto a constatar la existencia de pautas globales que determinan las acciones, quedando poco espacio para la modificación de las reglas del juego internacional. La idea de “exportar recetas” ha demostrado no dar respuestas a las demandas de las especificidades y singularidades que presentan los jóvenes en los espacios locales. En un mundo que prioriza y valora el crecimiento económico y tiende a uniformar y, por ende, incapaz de dar valor a la excepción y la diferencia, se requiere de alternativas o salidas que planteen la crisis del modelo globalizador a partir de la explosión de nacionalismos, regionalismos y localismos<sup>6</sup>.

En este contexto, lo local debe ser entendido como una afirmación a la diferencia<sup>7</sup>, de las especificidades, de lo individual y no a lo que plantea Tönies, en cuanto a un retorno a formas utópicas de comunidades fusionadas.

“La comunidad no es una realidad social esencialmente diferente de lo que se ha llamado sociedad. Es una de las formas –extremadamente compleja- que puede adoptar un sistema de relaciones sociales... ¿Por qué hablar entonces de desarrollo de la comunidad y no simplemente de desarrollo social?”<sup>8</sup>

En definitiva, para los jóvenes optar por lo local como espacio para la generación de actos reales de construcción de ciudadanías, es romper con el otro extremo, aquel de la utopía basista o del populismo mesiánico. En este contexto, las practicas asociativas de los jóvenes entienden lo “local” como:

- un concepto relativo;
- es una respuesta a un estado de sociedad;
- supone una definición de actor social bien precisa;
- parte de una concepción integral e integradora del desarrollo;
- se sitúa al mismo tiempo en la afirmación de lo singular y de las regularidades estructurales.

De esta manera, examinar la construcción de ciudadanías en los jóvenes en un contexto local, necesariamente debe aludir a la sociedad global y al proceso que en esta materia se desarrolla (evitar la trampa de localismo).<sup>9</sup> A partir de estas consideraciones, el eje del análisis está dado por la capacidad que tiene el actor juvenil de generar “iniciativas comunitarias y locales” y como estas son de origen autónomas y entran en tensión con las políticas sociales que surgen y son promovidas e intencionadas por el actor estatal en pos de sus objetivos programáticos. Esto debido a la ausencia de presencia estatal en los espacios de participación local, no promoviendo las capacidades de iniciativas de los colectivos juveniles, constituyéndose más bien en un obstaculizador de los procesos de desarrollo comunitario que promueven los jóvenes en sus territorios.

---

<sup>6</sup> Por mencionar: el conflicto de medio oriente, la guerra del golfo, las guerras de nacionalidades de Yugoslavia, el desmembramiento de la URSS, los nacionalismos africanos, el integrismo musulmán, etc.

<sup>7</sup> José Arocena: Desarrollo Local: Un desafío contemporáneo. Nueva Sociedad.

<sup>8</sup> Ídem

<sup>9</sup> Lo local no es más realidad que lo global, lo global no es la sumatoria de “locales”.

Se desconoce la existencia de actores locales capaces de iniciativa, tener claridad de las nuevas formas y dinámicas que tiene el trabajo comunitario de los jóvenes. Con el advenimiento de la democracia, donde el objetivo político generador de movilización social tiende a desaparecer, dejando sin objetivos reales a los actores locales, lo cual significa generar “otro tipo de participación”, esta vez convocados por iniciativas cuyos sentidos estuviesen enfocados a lo social.

Los jóvenes convocados por diversas formas asociativas, conjugan la “planificación e iniciativa”. Para ellos y ellas no existe el divorcio entre la acción y la reflexión, distanciándose de uno de los aspectos más críticos de los esfuerzos planificadores que radica en el divorcio entre planificadores y protagonistas, “para todos los enfoques que la escala local es una dimensión privilegiada para afianzar los procesos participativos” (Galilea, 1988, p.127).

Siguiendo las palabras de Galilea, se puede señalar entonces, que la iniciativa de los jóvenes, capaz de producir efectos de desarrollo comunitario y local, no es una acción aislada llevada adelante por un individuo o por un grupo. Se trata más bien de iniciativas generadas y procesadas dentro de un sistema de negociación permanente entre los diversos actores que forman una sociedad local. En este contexto, la acción de los jóvenes se enmarca en un segmento de intencionalidades dado por el escenario en el cual se desenvuelve<sup>10</sup>.

Nociones de poder Weberianas, surgen al momento de poner en prácticas procesos de planificación local que necesita de nuevas formas institucionales, capaces de estimular e integrar el potencial de iniciativas existente en lo local.

Entonces, al revisar las prácticas juveniles, cabe preguntarse también, por lo que entenderemos por actor local. Una forma de definirlo es relacionándolo con la escena social en que desarrolla su acción, es esta no se incluye la calidad de la acción, sino la escena en la cual se desarrolla. Otros autores, Fernando Barreiro: “los actores locales son simultáneamente motor y expresión del desarrollo local” y define tres categorías de actor local: a) los actores ligados a la toma de decisiones (político-institucionales); los actores ligados a técnicas particulares (expertos profesionales); c) los actores ligados a la acción sobre el terreno (la población), en definitiva, desarrollo local supone concertación y negociación. El enfoque de Barreiro retoma la noción de Weber en cuanto al sentido de la acción, la visión de Barreiro va más allá de la noción de desarrollo, incluye el aporte que la acción realiza al desarrollo local<sup>11</sup>. En este contexto, los jóvenes son actores que están definiendo territorialidades y constitutivos de actorías locales.

Arocena (1988, pag.12) señala al respecto: “bajo la fórmula actor local entendemos todos aquellos agentes que en el campo político, económico, social y cultural son portadores de propuestas que tienden a capitalizar mejor las potencialidades locales”.

Los jóvenes como actores-agentes de desarrollo local son condición necesaria para el éxito de los procesos de desarrollo local. Las políticas de formación de estos jóvenes deberían ocupar un lugar prioritario en todo planteo de planificación descentralizada.

Considerando el contexto y problemática anteriormente descrito, es necesario observar que está sucediendo en el Chile actual y como el encuentro de actores (en especial, el Estado, Gobierno local y la comunidad) se viene desarrollando y tensionando las posibilidades de desarrollo de las iniciativas locales o verificar la sumisión de estas a las propuestas direccionadas que vienen de parte del Estado, que responde y actúa en virtud de los intereses de lo “global”.

---

<sup>10</sup> Al respecto los enfoques vinculados a la teoría de la Acción, en especial T. Parsons. Adquieren relevancia en este contexto.

<sup>11</sup> Ver Weber, “Estado y Economía” Grijalbo.

Los actuales esfuerzos por modernizar la Gestión Pública tienen por objetivo acercar eficientemente el Estado a las necesidades de las personas y de establecer espacios de interlocución entre ambas instancias a través de la promoción del ejercicio de los derechos ciudadanos.

La pregunta a responder es, ¿cuáles son los atributos institucionales que el Estado debe poseer para desarrollar sus funciones eficaz y eficientemente, en un contexto de participación democrática? Asimismo, otro de sus defectos radica en que, a falta de una visión integradora donde cada área pueda encontrar su sentido y aporte a una tarea global, se produce una baja de la credibilidad interna respecto del quehacer municipal y a su impacto efectivo sobre colectivos juveniles. De alguna manera, se ha generado un sentido común en el que se afirma que es difícil que un intento creativo o innovador pueda romper con las prácticas mecánicas y burocráticas surgidas como fruto de un desempeño ausente de todo proyecto institucional. A este esfuerzo por modernizar la gestión pública local se debe complementar la necesidad de generar procesos tendientes a potenciar la participación ciudadana, en tanto participación democrática capaz de insertarse en la lógica política de la gestión municipal y establecer instancias de encuentro para establecer el tipo de participación en torno a la asignación y financiamiento de los recursos, en la evaluación de la gestión, en definitiva, potenciar no solo la descentralización a nivel del aparato municipal sino expandirla para contar con una participación real y constructiva, de manera que el ciudadano pueda transformarse en actor de la gestión pública local. En definitiva, no tiene sentido implementar descentralización meramente administrativa si estas no son funcionales para la participación. En el ámbito municipal es clave para establecer nuevos tipos de relación estado – comunidad, lo que no solo es un desafío para los Municipios, sino que también para la sociedad civil, en cuanto requiere cambios sustanciales en su cultura participativa, se trata, en definitiva, de transitar de lo reivindicativo a lo propositivo para la resolución de sus problemas.

Para los jóvenes en sus territorios y comunidades, el Estado es una institución super estructural y centralizada, ubicada muy arriba de sus espacios cotidianos. La interpretación que ellos hacen de la institucionalidad tiene un cuerpo y una dinámica concreta que no afecta cotidianamente a sus vidas. Desconfianza, incertidumbre, incredulidad, distancia son definiciones que marcan la mirada y relación de los jóvenes con el Estado. La materialización de esta imagen son los Municipios, que representan al Estado en el ámbito local, con los cuales los jóvenes tienen bajos niveles de articulación. Esta situación tiende a agudizarse en comunas con altas carencias sociales, donde la presencia de la figura estatal no posee otras formas de expresión que no sean el Municipio, centrando sus reivindicaciones solo a esta instancia. De esta manera por su intermedio se canaliza la acción social de la comunidad. Este escenario lo ubica, como el único actor en la comuna que tiene la posibilidad con ciertas ventajas comparativas en la labor de articular la gestión de desarrollo comunal.

Para lograr una propuesta de relación con los jóvenes (es decir, el tema de la Participación Local), es preciso posesionarse de la evaluación que realizan los jóvenes del quehacer municipal. Para esto, es preciso visualizar algunas variables que concatenadas nos pueden entregar interesantes pistas para entender en que miden los jóvenes la gestión local. El enjuiciamiento que los jóvenes realizan, se basa en ciertos objetos, procesos o situaciones, de manera que juzga con relación a ciertas expectativas. Esta evaluación suele organizarse en torno a una oposición central respecto de la cual se sitúa. Por ejemplo: vínculo bueno o malo, cercano o distante, cálido o frío. La oposición se refiere, en consecuencia, a una propiedad que se considera que la relación debiera satisfacer prioritariamente. Se trata, en definitiva, de plantearnos desde su cultura, lenguaje y conocimiento, dimensiones de las cuales surgen las siguientes variables de la Evaluación que realiza los jóvenes hacia la gestión Municipal:

A) ESPACIO: La relación que establece el Municipio (en tanto gobierno local), con los jóvenes se desarrolla en diversos espacios que son determinados por el requerimiento demandado que a su vez genera procesos y situaciones por las cuales la gestión resulta positiva o negativa.

B) EFICIENCIA: Se Evalúa lo que el Municipio hace como lo que deja de hacer, la eficacia depende de las expectativas existentes respecto de los dominios en que debe realizarse la acción del Municipio como respecto de las actividades, estructura y estilos de gestión. Lo interesante de este ámbito está dado en el aspecto relacionado a la calidad de las prestaciones, muchas veces los productos o servicios no son tan fácilmente

evaluables en términos de su excelencia. De allí del esfuerzo, por parte del Municipio, de explicitar a través de su gestión de los mecanismos que operan en la calidad y entrega de un servicio social determinado. Si bien la eficiencia opera en la evaluación desde la comunidad al Municipio, esta también penetra a la dinámica interna municipal produciendo lo que llamamos "reducción de unidad", ya que el Municipio está constituido por una serie de instancias y funcionarios que deben articularse entre sí, de manera que la necesaria jerarquización no es fácil, debido a los altos niveles de crecimiento de la estructura municipal. En este sentido adquiere relevancia el tema de la Coordinación interna municipal (dimensión de la llamada "mitología municipal").

C) LEGITIMIDAD: Otra variable en cuestión, dentro del tema evaluación jóvenes - Municipio, es aquel que tiene que ver con los elementos por los cuales ellos establecen legitimidad a la gestión municipal. En tal sentido es preciso diferenciar procesos tendientes a legitimar la gestión y los procesos tendientes a definir estados legales de la gestión. La legitimidad, debe ser entendida como la aceptación y consenso que logra el Municipio entre los jóvenes: Se trata, de dar la eficacia en la solución de los problemas sociales que aquejan a la comuna. De acuerdo a esta reflexión, es posible inferir que, la Municipalidad ha experimentado más bien un proceso relacionado a la dimensión de legalidad (elecciones democráticas, consejo municipal, CESCO, etc.) y no en legitimidad, que está más vinculado al tipo de gestión democrática que se establece.

Recogiendo las experiencias juveniles sistematizadas en La Pintana y Peñalolén, podemos señalar que en la construcción de procesos de ciudadanía se observa (ILPES, Finot 1998)

- La existencia en los territorios de un conjunto de grupos organizados que mantienen vínculos cotidianos y constantes con diversos actores sociales presentes en otros y diversos territorios;
- Un caudal de diversas experiencias ciudadanas generadas en los territorios, demostrando voluntad y capacidad de movilizar participación, propuestas y recursos autogestionados;
- Gran parte de estas experiencias se descuelgan de historias comunitarias y locales, implican modelos de participación que delimitan cómo, cuándo y en qué forma deben participar los jóvenes. Se construyen con lenguajes, dinámicas y ritmos propios de movimientos sociales y ciudadanías activas.
- La nueva asociatividad de los jóvenes que entra en colisión con las formas clásicas de organización social que hoy resultan anacrónicas a las nuevas demandas, como el caso de la naturaleza de las Juntas de Vecinos, que presentan serias dificultades de relación e integración de las prácticas y objetivos de otros grupos organizados en torno a temas específicos.

### **Los jóvenes y la importancia del territorio.**

La relación que establecen los jóvenes con el territorio busca fortalecer procesos de Identidad, es decir, la posibilidad de que la solución a los problemas adquiere connotaciones colectivas. En este sentido, las prácticas y experiencias juveniles trabajadas, recuperan la noción de BARRIO y no de unidad vecinal por las limitaciones que esta definición trae consigo. El Barrio más que un espacio territorial (como lo es la Unidad Vecinal) es un tejido construido social y cotidianamente por los jóvenes. Para los jóvenes, los barrios son los espacios donde construyen identidades e historias, crean lazos y vínculos. Por ende, las políticas públicas tienen el desafío de poseer una mirada que permita descubrir qué hacen, cómo lo hacen, cuando lo hacen. Solo así es posible trabajar superando la diferenciación entre organizados y no organizados, coordinándolos en instancias de acuerdos para mejorar la vida del barrio, de manera de dotar a los jóvenes de mecanismos que posibiliten su acercamiento a las decisiones fundamentales. Se trata de transitar desde la Participación social simbólica a la Participación social real y efectiva. En otras palabras, hacemos alusión a la planificación participativa como detonador de espacios en la toma de decisiones, o, mejor dicho, gestión participativa que se materializa en la incorporación de la gente en un modelo de gestión propositivo de las acciones en lo social. De ser así, la Estrategia a elaborar debe aceptar que los actores sociales de la comuna hacen opciones al mismo tiempo que están condicionados socialmente. De manera que la estrategia debe mostrar espacios, así el actor intentará aprovechar las oportunidades existentes en el sistema comunal, teniendo en cuenta sus capacidades, mejorar

su situación o, al menos, no deteriorarla. Deben ser búsquedas de un desenvolvimiento exitoso en las circunstancias prácticas de la vida cotidiana (de allí la necesidad de considerar el elemento comunicacional como un factor clave en esta nueva relación). El Municipio necesita incorporar a su gestión, una Estrategia que oriente las ideas centrales que direccionan la intervención social, económica, cultural en la comuna.

## 2. Descripción de los Territorios donde se desarrollan las experiencias.

Resulta importante describir y caracterizar brevemente el territorio en los cuales se desarrollan las cinco experiencias sistematizadas, ya que son constitutivos de las propuestas que levantan los colectivos juveniles. La comprensión de los imaginarios de estos colectivos, pasan necesariamente por situar el contexto e historias que enmarcan y definen los itinerarios que presentan y que son generadores de las apuestas que desarrollan a través de sus actividades.

En la comuna de Peñalolen, sector de Lo Hermida, se ubican las experiencias de Kolor Creu, Maestros del Subsuelo y Colectivo de rap, en la Comuna de La Pintana, sector Santo Tomás es la experiencia de Yaganes y en el sector El Castillo, se encuentra LSD con un colectivo de rap.

### Comuna de Peñalolen.

A modo de interiorizarnos en la historia de Peñalolén, es necesario comprender la historia del territorio y como se origina. Según las características de la población de Peñalolen, la historia se remonta a tiempos anteriores cuando el área precordillerana de Santiago estaba habitada por los Picunches, quienes vivían en diversas tribus practicando la agricultura y la alfarería, de ahí proviene el nombre de “Peñalolén” que en mapudungun significa “reunión de hermanos”. A modo de comprender el origen de la Comuna de Peñalolén, antes era un gran sector rural perteneciente a la Comuna de Ñuñoa, conformado por tres grandes fundos: “Fundo Peñalolén”, de don José Arrieta, “Fundo Lo Hermida” de Raúl Von Schoeders y parte del Fundo Macul perteneciente a Matias Cousiño. El dueño del fundo Lo Hermida es don Raúl Von Shoeders Sarreatea, hijo de doña Violeta Cousiño.

La historia nos demuestra cómo la población Peñalolén se ha ido conformando mediante la historia y la organización como pobladores para la obtención del sitio propio los pobladores debían unirse a un comité. En Lo Hermida, la asignación de sitios se fijó para inicios de los años setenta. En este periodo muchos pobladores que ya tenían asignados sus sitios, llegaron antes de las entregas de los sitios a “esperar”, formando un campamento transitorio a un lado del colegio del fundo (actual colegio Tobaraba), esta área se denominó “áreas verdes”.

La población se divide en dos sectores en 1970, llegaron alrededor de 1084 familias, el primer sector se conformó con 46 manzanas y el segundo sector con aproximadamente 30 manzanas. De esta forma, primer y segundo sector fue “operación sitio asociada a toma de terreno”. La población Lo Hermida nace a principios de 1970. Para conocer su origen debemos entenderla dentro de un proceso mucho más amplio de la ciudad de Santiago entre la década de los 50` y 60`: El colapso de la ciudad y el problema de la falta de vivienda. La sostenida migración del campo a la ciudad de miles de chilenos en búsqueda de nuevas oportunidades, van colapsando rápidamente cites y conventillos, dando vida a las conocidas Poblaciones Callampas. Con una ciudad incapaz de albergar la masa migrante, miles de personas debieron organizarse para presionar al Estado con el propósito de que este desarrollara políticas públicas de vivienda. Como acción inmediata, los nuevos pobladores, establecieron estrategias propias de integración urbana: Las tomas de terreno. Entre ellas destacan La Legua Nueva (1947), La Victoria (1957) y Hermida de la Victoria (1967).

### Lo Hermida Resiste 70` y 80` .

Con la llegada del golpe militar en 1973, las zonas donde más se sintió este nuevo régimen fueron en las poblaciones. Fue en este periodo de miedo, hambre, muerte y tortura, que en Lo Hermida gestó su imagen e identidad de icono de lucha y organización frente a la dictadura. En el periodo de dictadura la gente se organiza y las calles se vuelven un lugar donde los jóvenes deben enfrentar la violencia de militares y policía, se corta la luz en las noches y los jóvenes sale a gritar su libertad, a pesar de que muchos caen o son presos, otros son

torturados y varios muertos en estas jornadas. A pesar de toda esta brutal represión y la ilegalidad de reunirse fue en los 80` cuando la población Lo Hermida estuvo más organizada y unida para resistir colectivamente la pobreza y la violencia del Estado. Las capillas fueron el centro social donde la gente pudo organizarse para enfrentar en comunidad el hambre, la cesantía y la represión. Entonces se armaban ollas comunes, funcionaban grupos de lavandería y luego las arpilleras, policlínicos locales, reuniones de las organizaciones, las famosas peñas con música Latinoamericana y trova urbana, en medio de navegados y sopaipillas. En medio de todo esto sale el canal San Carlos en 1983, en un verdadero aluvión que causa muchos desaparecidos y enfermedades, donde la organización nuevamente se levanta con mayor fuerza que antes. En síntesis, la problemática alrededor de la vivienda contribuyó a conformar la identidad de un grupo particular de la sociedad como son los pobladores de Lo Hermida, generando una conciencia colectiva de sus inquietudes y necesidades, unidos por la experiencia de una historia común, marcada por la búsqueda constante de mejores condiciones de vida y la resistencia frente a la dictadura: Eso es Lo Hermida y sus Pobladores.

A modo interiorizarnos en datos concretos sobre la población de Lo Hermida, según las proyecciones estadísticas del INE y los resultados del XVII Censo Nacional de Población y VI de Vivienda realizado en abril de 2002, la población de la comuna de Peñalolén al año 2015 será de 253.175 habitantes, ubicando a la comuna dentro de las 15 más pobladas del país y en la sexta ubicación dentro de la Región Metropolitana de Santiago después de Puente Alto, Maipú, La Florida, Las Condes y San Bernardo. Peñalolén En cuanto al crecimiento poblacional, de acuerdo a las proyecciones realizadas por el INE, al año 2015 la comuna de Peñalolén experimentaría una variación porcentual del 11.6%, levemente inferior al promedio regional y nacional. Respecto a la población por sexo, para el Censo del 2002 la población era mayoritariamente femenina, equivalente al 50.98% de la población total, frente a la masculina, representada por un 49,01% del total de los habitantes de la comuna, con un índice de masculinidad de 96,12, cifra cercana al promedio regional y nacional. De acuerdo a lo que proyectó el INE para el año 2015, la población tanto masculina como femenina aumentaría a 253.175 habitantes, con un índice de masculinidad similar al del año 2002. En relación a la población por grupos de edad, en el caso de la comuna de Peñalolén es una población principalmente joven. De acuerdo al Censo del 2002, el grupo menor de 15 años alcanzaba un 28% del total de la población de la Comuna, proyectado al 2015 esta 4 Plan de Desarrollo Comunal 2009 - 2012, Ilustre Municipalidad de Peñalolén. (Peñalolen, 2013).

A partir de un ejercicio de reconstrucción colectiva de su memoria histórica de la población Lo Hermida se ha redactado una primera narración de una histórica población. La cual, desde sus orígenes estuvo ligada en sus orígenes al movimiento de pobladores, antes y durante la Unidad Popular y a la resistencia durante la dictadura, siendo un sector histórico de movimiento popular. Actualmente la población cuenta con la organización de varios colectivos, los cuales se encuentran en una lucha constante de mantener viva su memoria como población, realizando actividades y actos conmemorativos, donde se genera una participación de las diferentes organizaciones y vecinos (as).

Según los datos entregados por el INE sobre la población de Peñalolén, el año 2002 y proyectada al 2012, siendo 62.843 poblaciones de jóvenes, entre las edades de 15 a 29 años. Dentro los niveles de educación podemos referirnos según lo publicado que durante el proceso del 2003 – 2009, el nivel de escolaridad se encuentra en 52.661 educación media y 21.307 en educación superior, siendo estos jóvenes matriculados en las distintas instituciones de la Comuna.

### **Comuna La Pintana**

La Pintana era un sector netamente rural y agrícola, años más tarde y con la llegada de pobladores se formaron los Huertos Obreros, posteriormente en esos terrenos, se emplaza la Villa Pintana y el sector Las Rozas y años más tarde, se transformaría en la población San Rafael, dando paso de esta forma, a lo que hoy se conoce como el casco urbano de la comuna.

La Comuna de La Pintana, está ubicada en el sector sur de Santiago, a comienzo del año 1982, donde se separa de la Comuna de la granja, nace debido a la erradicaciones forzosas que genero la dictadura en la primera

parte de los ochentas, fue constituida por el 80% de su territorio sin urbanizar y se divide en cuatro sectores, actualmente la comuna de La Pintana cuenta con un total de 202.146 habitantes, según consta en los datos arrojados por el Censo del año 2002 y de acuerdo al Pladeco 2012-2016 (ver pag 8), es una comuna homogénea en su pobreza en donde en los últimos 30 años la población de la Pintana se ha cuadruplicado, según el plan de salud 2015 ( ver pág. 7) , los datos entregados por el INE sobre la población de La Pintana, el año 2002 y proyectada al 2012, siendo 51.270 poblaciones de jóvenes que equivale al 26% total de los habitantes de la comuna, entre las edades de 15 a 29 años. Dentro los niveles de educación podemos referirnos según lo publicado que durante el proceso del 2003 – 2009, el nivel de escolaridad se encuentra en 41.508 educación media y 3.005 en educación superior, siendo estos jóvenes matriculados en las distintas instituciones dentro y fuera de la comuna, en termino culturales la Pintana cuenta desde 1998 con la casa de la cultura, en la cual pone a disposición dos salones abiertos a la comunidad en donde realizan actividades, talleres y eventos, además de un anfiteatro con capacidad para más de 600 personas, la comuna tiene una distribución de terrenos que se configura de la siguiente manera: 3.030 hectáreas las que equivalen a un 90 % de sus calles pavimentadas y 223.000 metros cuadrados de áreas verdes construidas, entre las que se destaca: el Parque Mapuhue, que posee 6 hectáreas de flora nativa o autóctona introducida, La Pintana limita al norte con las comunas de La Granja y San Ramón, al este con La Florida y Puente Alto, al oeste, con El Bosque y al sur con la comuna de San Bernardo.

Dentro de la distribución geográfica la Comuna de la Pintana podemos referirnos que los límites se establecen, donde La Pintana al norte limita con las Comunas de La Granja y San Ramón, al este con la Florida y Puente Alto, al oeste, con el Bosque y al sur con la Comuna de San Bernardo. Dentro de las características actuales de la Comuna de La Pintana cuenta con un total de 194.841 habitantes, según consta en los datos arrojados por el Censo del año 2002 y con una distribución de terrenos que se configura de la siguiente manera: 3030 hectáreas las que equivalen a un 90% de sus calles pavimentadas y 223.000 metros cuadrados de áreas verdes construidas, entre las que se destaca: el Parque Mapuhue, que posee 6 hectáreas de flora nativa o autóctona introducida.

Dentro del ámbito de la Educación, podemos hacer referencia a que cuenta con 14 colegios del área municipal, los que brindan educación a una población escolar de 15.000 niños (as) de enseñanza pre- básico y media.

En la Salud, la comuna de La Pintana cuenta con cinco consultorios ubicados en los principales sectores estratégicos, que permiten dar un buen servicio de atención a la población. Estos lugares son: San Rafael, Pablo de Rokha, Santiago Nueva Extremadura, Santo Tomás y El Roble. Además, la comuna cuenta con un Centro de Salud Mental (COSAM) y el Servicio de Atención Primaria de Urgencias (SAPU).

### **Sector Santo Tomas**

Santo Tomás es un sector correspondiente al Nor-Este de La Pintana, que colinda con la parte sur de la comuna de La Granja, siendo un asentamiento de reciente construcción y población, ya que nace durante el año 1989 para terminar de edificarse en 1992, formando parte de la última etapa de la política de erradicaciones desarrollada por la Dictadura, su formación incluye diferentes grupos poblacionales como comités de allegados, grupos poblacionales erradicados de las comunas de Las Condes y Lo Barnechea y un reducido grupo de pobladores que provienen de los campamentos Monseñor Fresno y Cardenal Silva Henríquez.

### **Sector El Castillo**

Desde mediados de la década de los ochentas en Santiago se adoptaron diversas medidas para dar solución habitacional a los pobladores de campamentos. Concretamente, en el período de 1979-1985 la dictadura llevó a cabo esta migración desde las comunas del centro oriente hacia el sector sur y poniente de la capital, este

proceso definió el crecimiento de las comunas que recibían a estos habitantes como las granja, donde la actual comuna de La Pintana formaba un sector más y donde se localiza a su vez El Castillo.

El sector El Castillo se encuentra ubicado en el extremo sur de la comuna de La Pintana y está compuesto por 14 villas provenientes de distintas partes de Santiago por medio de una política de erradicación durante la década de los 80, Según el Censo 2002, El Castillo poseía a la fecha 37.985 habitantes, correspondientes al 20% de la población comunal. El Castillo constituye uno de los tres sectores administrativos (junto con El Roble y Santo Tomás), sus límites son la avenida Batallón Maipo al norte, avenida La Prima al sur, avenida Santa Rosa al oeste y avenida La Serena-carretera Acceso Sur al oriente

Las poblaciones Santo tomas y El Castillo, se caracterizan por ser sectores en donde podemos ver una pobreza dura y homogénea, la cual genera diferentes problemáticas sociales. Hay una tendencia hacia la aceptación por impotencia, e incluso cierta legitimación en casos puntuales, el microtráfico y situaciones de violencia sostenida y no siempre oculto entre grupos juveniles e incluso familias, la falta estructural de oportunidades y el desgaste de valores y relaciones comunitarias o vecinales que en muchos casos presionan hacia el aislamiento en el núcleo familiar e incluso en el espacio físico de la vivienda.

### 3. Las Historias de las Experiencias juveniles.

#### Las “Kolor Criu”: El carnaval tiene sonrisa y color de mujer.

##### (Lo Hermida, Peñalolen)

Las Kolor Criu, son una comparsa de mujeres que durante el proceso de la historia se han ido conformando y creciendo en la población de Lo Hermida, Comuna de Peñalolen. Algunas de sus integrantes viven en la población desde que nacieron y otras vienen de otras poblaciones cercanas. Los caminos de la vida las juntaron para organizarse y luchar bailando, entregando alegría a la gente en las poblaciones, mediante las conversaciones y el conocimiento compartido entre ellas, fueron conformando lo que hoy en día son, donde la rebeldía y alegría son su manera de manifestarse, siendo los colores una inspiración y caracterización propia de cada una.

Una de las primeras Kolor, nació y creció en la población, Marcela (chela), su inspiración y ganas de crear algo en la calle hizo que se afiaratan juntas a otras a construir. Cabe mencionar que anteriormente habia participado de otras organizaciones en la población, solo que la necesidad de originar algo nuevo con un grupo de compañeras, según chela “desde chica participando de las actividades Politicas de la Población en Victoria, realizando arte popular, ollas comunes con los vecinos (as), todo apuntando a organizarse en la población”.

El motivo que hace que los malabares sea una inspiración para los kolor criu, es que en el lugar donde crecieron eran habituales los malabares con fuego y colores en las calles, siendo cautivante germinar su comparsa entre sus amiga. Así que un día deciden hacerse banderas de colores y comenzar a practicar entre ellas, compartiendo movimientos y trucos con las banderas, siendo capaces de auto educarse en talleres realizados en plazas, desde la espontaneidad de los momentos fueron practicando, desaprendiendo y aprendiendo a la vez, la idea era ir ayudandose entre todas y potenciarse en los pasos que cada una iba creando.

Dentro de los factores que inciden para organizarse y utilizar los espacios publicos, fue la realización de talleres con los niñas (os) que salían de sus casas a compartir con ellas en la plaza, en ese momento, es que vieron a los/as niños/as saliendo de sus casas con las banderas que sus familias le ayudaron a crear Las kolor comienzan a observar y comprender que el objetivo se estaba concretando. La familia que nace en la calle es bonita, las banderas y colores que representa a cada una, son sus armas con lo que creen y sienten, es una manera de luchar, siendo a través del baile, los movimientos y la alegría, transmitiendo alegría a la gente en las poblaciones, una alegría combativa como señalan ellas..

Durante el proceso de autoconocimiento y siendo autodidactas en su preparación para salir a los carnavales, las hizo ser perseverantes y luchar por sus ideales. La primera presentación de los kolor Criu fue en el Aniversario de la población “Lo Hermida” (2012), donde fueron y se integraron en cualquier murga para

participar en su primer encuentro y acercamiento con su población: la conmemoración del asesinato de Manuel Gutierrez, donde también tuvieron la iniciativa de participar y conmemorar.

En el aniversario de la población lo Hermida año 2013, esta agrupación de jóvenes mujeres se complementa con la comparsa habanera de la población nueva habana y desde ahí deciden salir juntos a la calle para entregar colores y alegría en las poblaciones. Además de realizar un trabajo juntos, nutren lazos de amistad, compañerismo y lucha. Cabe mencionar, que la comparsa habanera y la Kolor Criu se conocían desde antes, ya existiendo un lazo que los conectaba entre todas (as), durante el proceso y los diferentes carnavales se fueron encontrando y compartiendo la alegría en la calle, donde las "Kolor Criu" iban bailando con sus banderas y ellos tocando música para expresar su necesidad de expresión, esto mediante la magia y la energía que los caracteriza, teniendo las ganas de hacer algo en conjunto, luego acompañaron y participaron del Carnaval de "Nueva Habana", ambos con la intencionalidad de entregar alegría en sus poblaciones, apoyándose mutuamente en los procesos de crecimiento y encuentro callejeros. Las Kolor Criu siempre presente en las actividades de la población como en pascuas populares, actividades para los niños (as) en las plazas, un día deciden comenzar a diseñar su propia vestimenta en la que consiste en utilizar un tutu con cada color correspondiente, una polera a elección personal y una pañoleta simbolizando el momento en que ellas se encapuchan como un acto de rebeldía. Los colores que representa cada una son: Javiera (celeste), morado (karla), amarillo (Catalita), rojo (Marcela), verde (camila), fucia (andrea)

Las Kolor Criu deciden grabar música y practicar en la plaza, hacer coreografías que le permitan una coordinación con el baile y la banderas. Durante este proceso, una de las integrantes, Marcela (chela), queda embarazada y decide bailar en todos los carnavales con su hijo en el vientre, lo que tuvo varios comentarios de las mujeres, porque bailaba embarazada y se acercaban a decirle algo, ella respondía que estaba contenta haciéndolo y le hacía sentir bien, sintiendo que le transmitía las mejores energías a su vientre, bailando hasta ahora con su hijo en la espalda y donde señala que existen momentos que se queda dormida cuando ella baila, escucha la música y se duerme. El año 2014 se integran dos colores nuevos, el azul (Karen) y naranja (Macarena), donde en un mes practicaron y aprendieron de sus compañeras, siendo su presentación juntas en el Carnaval de Mil Tambores. En ese momento, Marcela tenía entre 4 a 5 meses de embarazo, las Kolor Criu ya eran ocho integrantes que participaron en dicho Carnaval en Valparaíso. Es posible afirmar, que hasta ese momento, ellas habían cumplido un año desde que se conformaron y organizaron como grupo de mujeres. También han participado del Carnaval nocturno por el aniversario que se realiza en la población de la Victoria, en la población de los Copihues "Wetripantu" (años nuevo de los pueblos originarios), fechas conmemorativas como el 29 de marzo y el 11 de septiembre, donde es una necesidad manifestarse en su misma población. La mayoría de las compañeras sale a prender una velita, donde la memoria se encuentra viva y latente. La historia existe por sí misma y la han ido construyendo estas mujeres que luchan diariamente por sus convicciones de crecer y generar nuevos conocimientos, es aquí donde las Kolor Criu decide organizarse y realizar actividades para autogestionarse. Los instrumentos necesarios para conformar su propia comparsa de mujeres, donde todas puedan aprender y compartir los conocimientos, para lo cual organizan dos bingos y tres peñas en la "Sede 18", que es el lugar de encuentro de las Kolor Criu en lo Hermida. En ese momento, se integraron doce integrantes más al grupo, donde ellas estarían dispuestas a organizarse y a cooperar en las diversas actividades. Cabe destacar que algunas de ellas nunca había participado de una peña, lo cual causó emoción al ver que ellas mismas habían organizado una actividad para autogestionar fondos y en un futuro tal vez tener una escuela de comparsa que perdure por el tiempo y vaya rotando integrantes, permitiendo también que se vaya integrando nuevas mujeres y sean parte de este proceso.

Ellas mismas se autoeducan y comparten conocimientos mutuamente, fueron intercambiando movimientos, teniendo todas la voluntad de juntarse en otros momentos, en la plaza a practicar si alguna no podía, la tolerancia es la clave y aprender a comprenderse. La relación igual a pasado por varios momentos, discusiones que han sabido llevar y desde una postura madura, también la comunicación es una base en la organización de las Kolor Criu, dejando de lado egos, envidias y discusiones. El amor para las Kolor Criu es un pulso que las mueve y las hace comprender el pensamiento de la otra persona, dando énfasis que todas tienen luz propia y en la calle brillan todas juntas, entregando cada una la magia especial que hace brillar a todas con su esencia y los diferentes colores.

En septiembre año 2015, las Kolor deciden organizar el primer carnaval por el arte y cultura en las poblaciones, en el cual deciden invitar a varias organizaciones para hacer que la población se reúna, salga de sus casas a disfrutar y compartir con los vecinos (as), cultivando la felicidad en la calle, gestionando el contacto con las organizaciones que en un momento invitaron a las Kolor Criu a participar. Es el momento que ellas invitan a un carnaval a la población Lo Hermida, solicitan ayuda con traer agua y organizaciones como la coordinadora, ayudan a la realización del pasacalle en la población y en la sede 18, recibiendo a la gente. Desde ahí mismo comenzaba el carnaval hasta la plaza de mas arriba que le llaman “la plaza de los papapletos y completos”, en ese lugar había un espacio para feria libre, olla común y presentaciones, donde las Kolor bailaron, Marcela (chela), en ese momento tenía ocho meses de embarazo .

La relación comunitaria que tienen las Kolor Criu, es desde la infancia porque algunas de ellas nacieron en ese lugar y hasta ahora viven allí, existiendo una relación cercana. La recepción de la comunidad es positiva, los vecinos agradecen lo bonito que fue todo, permitiendo que salieran de sus casas, donde puedan disfrutar de un carnaval organizado en la población que viven y generando un espacio para compartir con los (as) vecinas (os), los niños (as), donde puedan jugar, crear y reír. Finalizada cada actividad, desarrollan una autoevaluación y autocríticas respecto a lo que deben considerar como aprendizajes del proceso. En el aspecto Político, se consideran Izquierda Revolucionaria alguna de ellas, siendo respetable cada pensamiento y ideologización que acciona, consideran que apuntan a la revolución contra el Estado y el sistema capitalista, siendo necesario construir con las poblaciones, son mujeres combativas, pura pasión en los corazones alegres de “Las Kolor Criu”.

Se organizan semanalmente juntándose en la Sede 18 (Lo Hermida), donde se realizan asambleas, abriendo espacios para conversaciones, coordinaciones y tomar decisiones , conocer los tiempos que tienen cada una para asistir alguna actividad o carnaval que son invitadas a participar. Espacio para definir prioridades y quien necesita más ayuda en ese momento, porque valoran y viven la solidaridad y apoyo entre las diversas poblaciones. Dentro de las proyecciones que tienen la Kolor Criu, está la implementación de talleres integrativos, que comenzaron en Marzo hasta Mayo 2016, en los cuales realizan talleres de percusión, swing, acondicionamiento y baile. Este proceso está dividido en dos momentos, los primeros tres meses son talleres y luego los tres meses posteriores complementarán la música con el baile. Las Kolor Criu son un sentimiento, pasión que las mantiene vivas, donde les permite compartir, expresar y organizarse.

### **“Maestros del subsuelo”: autonomía en movimiento.**

#### **(Lo Hermida, Peñalolen)**

El Break Dance es una danza urbana que forma parte integral de la cultura hip hop surgida en las comunidades afroamericanas y latinoamericanas. A pesar del hecho que muchas personas en el mundo lo practican, la influencia de este movimiento es más que reciente.

Los grupos, casi en su totalidad, entrenan o practican en las plazas o en las calles de la ciudad, muchas veces la falta de un lugar específico para desenvolverse, es el motivo para la búsqueda de nuevas opciones.

Bajo esa búsqueda de espacios, un grupo de jóvenes se encontraron con la FUNFA (Fundación de la Familia. Peñalolen), que en ese tiempo y por lo que comentan los b-boys (denominación de quienes practican el baile), que ahora bailan en ese lugar, “nadie lo utilizaba, se veía gente entrando y saliendo, pero no se hacía nada”, según comenta Wanton... “nosotros practicábamos capoeira, en la antigua rotonda de Av. Grecia y vimos este lugar, preguntamos si se podía practicar en ese espacio” y en la FUNFA aceptaron. Se comienzan a realizar Talleres, pero al tiempo se fueron los entrenadores y los jóvenes decidieron dar continuidad al taller, de manera autónoma. Mientras tanto algunos del grupo la más vieja escuela también practicaba break dance antes que se diera el espacio en la FUNFA, para reunirse bailar ellos se juntaban en diferentes espacios dentro la comuna de Peñalolen en la población Lo Hermida. De un lado a otro, buscaban espacios para poder practicar no solo el baile, sino también la música hip hop. En una oportunidad, FUNFA organizó una actividad, la idea era captar jóvenes para que ocuparan ese espacio y se hicieran talleres para la comunidad. Se organizó una tocata donde invitan al “Pelo”, quien en ese tiempo era mc y bboy, a participar del evento donde todo salió bien y hubo unas

buenas relaciones entre la gente que trabaja en la FUNFA y los jóvenes que participaron. El “Pelo”, es de los inicios del grupo y comenta “que hubo buena onda con la gente, la Dani que trabaja ahí y con el grupo hablamos al tiro y pedimos esto que está a la mano, es para los jóvenes y nosotros estamos rebotando de lado a lado y nos resultó todo bien”.

Posteriormente, desarrollan un taller de break que lo hacía b-boy chocolate, en el año 2002, quien logra hacer a todos los jóvenes que antes participaban en el taller capoeira. La idea que el espacio que había otorgado FUNFA y donde realizan el taller, sea un lugar abierto y gratis, La práctica del break requiere de una gran destreza motora y resistencia física en su ejecución, cuyo desarrollo resulta de una práctica constante del ejercicio y un trabajo físico exhaustivo. De manera general, es necesario incrementar la elasticidad y la fuerza, ritmo y la coordinación a través del aprendizaje de movimientos y pasos básicos. Por otro lado, un adecuado ejercicio aeróbico mejora la resistencia al esfuerzo e incrementa la capacidad corporal para ejecutar el break dance en toda su amplitud.

Sin embargo, además de estas destrezas motoras, es importante también el desarrollo de conductas sociales, ya que desde sus inicios el break dance está asociado al trabajo e interacción grupal. Es por esto que la práctica del break se realiza con otros, lo que permite compartir la experiencia, desarrollar habilidades de expresión y sentido de grupo.

Si bien el breakdance se compone de movimientos esenciales, en la práctica cada b-boy desarrollará su propio estilo de baile en base a los movimientos que éste escoja para su rutina y que su cuerpo y experiencia le permitan.

También es cierto, que no muchos se sienten capaces de llevarlo a cabo, puesto que para ello son necesarias diversas cualidades que algunos ven imposibles de alcanzar. Este es el caso del equilibrio, la templanza, la fuerza, pero sobre todo el compromiso, como comenta Wanton “con el compromiso como estímulo, el miedo y otros factores desalentadores al momento de la práctica, apenas importan, si uno tiene un sólido interés por aprender es más que suficiente para realizar cualquier movimiento, por más complicado que este parezca”. El Breakdance, mediante los diversos estilos, movimientos y combinaciones, fomenta una disciplina personal muy saludable.

Así se fue dando la dinámica donde cualquier persona que quería practicar podría hacerlo sin ningún tipo pago y contaba con la disposición de todos los que participaban en el espacio, a ayudar con algún consejo o algún movimiento. Quien estaba interesado por aprender, entraba a un espacio de aprendizaje colectivo, de un género que apasionaba a mucha gente y que llegaba de muchos lados como comenta Pelo: “la gente llega aquí y hay una energía, hay un alma, no es como tirarse al piso frío, a tirar unos pasos...es diferente a otras partes”.

Este proceso de participación va creciendo, hasta que los jóvenes deciden realizar el primer campeonato de break en la comuna de Peñalolen el año 2003. Arriba de un ring, para lo cual fueron a preguntar a la Municipalidad, si existía la posibilidad de realizar el evento, pero esta cerró las puertas diciendo que no podía realizar algo así, como argumento dijeron “se puede juntar mucha gente y empiezan a tomar, a rayar, generar destrozos y puede terminar muy tarde”, según comenta Wanton. Entonces, se acercaron a la FUNFA a pedir su opinión y ellos al contrario de la actitud que tomó la Municipalidad, motivan a los jóvenes a realizar el campeonato. Gracias a la FUNFA y la organización de jóvenes, se logra realizar el primer campeonato que lleva por nombre “nock out”, el cual se llevó a cabo en el ex galpón de lo que actualmente se conoce como gimnasio Sergio Livingston. Se realiza arriba de un ring, con la intención de hacer un evento de calidad, original y de alta competencia. Donde el premio era en dinero, también entre los mismo b-boys se realiza el diseño y la elaboración del trofeo, más un graffiti gigante que auspicia el evento. Pero lo que más motivo, según Pelo “el evento era un ring y la forma original en que estaba compuesto el evento, salieron trucos con las cuerdas del ring o participantes que subieron con guantes de boxeo, fue todo un éxito”.

A partir de esta experiencia y el trabajo en conjunto de los b-boys con la FUNFA, se dan cuenta que pueden realizar eventos de gran categoría con su autogestión. El espacio de la FUNFA se vuelve un lugar común y de encuentro de varios b-boys y b-girl y se forman diferentes creu como los wantan, que son reconocidos a nivel

nacional. También se da una relación una muy buena entre los b-boys y la comunidad, donde ellos son invitados a participar a bingos, peñas o fiestas a beneficios, en donde participan a gusto. Con ello buscan motivar a más gente que practique el baile y cada fin de año se hace un evento, donde realizan una muestra de break dance para la comunidad.

Siempre con el apoyo de la FUNFA, la cual los ayuda o asiste en términos de espacio y gestión como colación y premios. La auto gestión y el compromiso de los b-boys, se empiezan a organizar más campeonatos, con la intención de tener un buen nivel no tan solo a nivel comunal, sino nacional.

Para el año 2004, se realiza el “nock out II”, aunque baja la participación, dentro del grupo de b-boys, no deja de ser un evento que cumple grandes expectativas, en la cual se regalaba cien mil pesos. Esto genera motivación dentro de los b-boys ya que de cierta forma se les reconocía como un esfuerzo el hecho de entrenar y asistir a un campeonato, en esa oportunidad como comenta Pelo “ganaron los pankis, llegaron y dejaron la pata ganaron y el trio se fue contento con la plata”. En el año 2006 se realiza el “nock out III”, donde solo estaba Pelo y Marce en la organización, más un par amigos que siempre están apoyando los eventos. Esta vez ya con un reconocimiento mayor dentro del círculo b boys, donde se reconocía que el torneo es de alto nivel y había premios importantes, el ganador se llevaba ciento cincuenta mil pesos. Pese al cansador trabajo de la organización, el torneo fue un éxito, dentro del círculo de b-boys y b-girls y los eventos organizados por los jóvenes de Peñalolen, toman importancia dentro del circuito del break dance, tanto por el nivel de la competencia y lo profesional que es el trabajo desde la organización. Según el Pelo “escucho los comentarios que se hacen y sobre esos campeonatos, se hablaba súper bien, sobre los torneos que organizamos nosotros, eso quiere decir, que se está haciendo un buen trabajo, contactando a la gente que se debe y contando con la gente que se debe se ha profesionalizado el trabajo”.

Una de las cosas que reflexionan los b-boys, es sobre el tipo de competencia que se da en el circuito, que en muchas ocasiones no es sana. Como dice el Pelo “se compite en mala y se tiran la pela”, desde ahí nace la idea de realizar los “maestros del subsuelo”. Siendo un torneo más underground en comparación a los “nock out”, el objetivo es competir con el otro de buena manera y una de las novedades que traía este torneo, es el hecho de hacer duplas al azar y como condición no tenían que ser conocidos. La idea era que, si dos bboys se tenían mala, resolvieran sus diferencias trabajando en equipo o dos b-boys que no se conocían, se daba el espacio y la instancia. O sea, además de conocerse, se acoplarán para realizar un mejor desempeño dentro del torneo. Se busca en el torneo, que más allá de tener los premios, que es un factor de motivación, unir al movimiento que se conozcan y reconozcan, los unos con los otros y realizar una competencia limpia, para los b-boys y b-girls y que esta no fuera una competencia más.

Así se fueron dando las próximas competencias, organizadas por el grupo de break dance de la FUNFA y en estos momentos, se encuentran sacando personalidad jurídica, ya que no quieren depender tanto de la FUNFA y contar con sus propios elementos y organizar eventos o torneos de mayor envergadura, con buenos premios y jueces internacionales, así de esa forma el grupo avanza.

El break dance es una expresión artística y alternativa de vida, que se presenta como propuesta cultural, precisamente porque el ser humano nunca termina de crear y evolucionar desde su interior, relacionando su entorno y dando a conocer sus propios significados. Los esfuerzos organizativos de los jóvenes, se han venido evidenciado en su territorio a través de las diversas expresiones, que tienen directa relación con su comunidad y que permiten desarrollar una vía alternativa de participación a través del baile.

### **Rima Ligitma y Coñoman: un rap con sentido critico e identidad. (Lo Hermida. Peñalolen)**

Es la historia de cuatro jóvenes de la Comuna de Peñalolen. Es un proceso de aprendizaje y crecimiento que han vivido, relatando cada paso que han dado mediante conversaciones profundas. La historia se va tejiendo en conjunto, donde comparten y se manifiestan mediante la música, siendo relevante el “hip hop”, como una herramienta para ellos, que permite expresar el descontento hacia un sistema capitalista. La identidad tanto personal como colectiva, es comprendida de cada individuo, desde que llega (o nace) en un espacio, siendo

relevante mencionar que son jóvenes que mediante la escrituras de sus rimas, expresan la realidad de la población y las vivencias cotidianas de la calle.

El territorio como ámbito donde se desarrolla la vida cotidiana de sus habitantes, poseen espacios públicos que son recorridos, transformados y reconocidos, a través de múltiples actos que configuran el sentido de pertenencia que liga a las personas a los territorios. Es por ello que conocer y comprender la historia de ellos, permite interiorizarnos de alguna manera en su mundo interior y la sensibilidad a ciertos temas, donde las emociones afloran y existen momentos importantes que enfatizan la transformación individual o colectiva.

La reconstrucción histórica “Rima Legítima”, señala que son jóvenes de la Comuna de Peñalolén. Donde un par de hermanos cuyos nombres son Ángel y Pablo, apodándose como “Raen y Negro Pablo”. Los raperos de Lo Hermida, se originan el año 2010, anterior a eso estuvieron en un grupo que se llamaba “Transacción Family”, que luego se disolvió y quedaron ambos hermanos con ganas de realizar música juntos, llegando acuerdos sobre los tiempos que tenían.

Teniendo una complicidad fraternal entre hermanos, ambos comentan por los diversos momentos de la vida que han pasado juntos. Por ejemplo, la noticia de ser padres, siendo emotivo y difícil asumir dicha situación que se vieron, donde comentan, que es distinto como perciben a la mujer, porque ellas sienten el hijo (a) en su vientre y los cambios físicos. La felicidad llega durante el proceso de ver a sus compañeras embarazadas, donde es comprendida como un cambio en sus vidas, ellos tienen un giro que se encuentran agradecido de todo lo vivido.

En relación al proceso educativo, “Rima Legítima”, señalan que, dentro de las experiencias vividas, ellos estudiaron y trabajaron a la vez, porque su familia no tenía los recursos económicos para pagar por la educación, siendo ésta un bien de consumo para el Estado. Que se orienta a la competitividad. Comparten que no te transmiten valores y se rigen por programas del gobierno capitalista. La educación en los colegios, no te enseñan sobre las relaciones humanas y conocimientos necesarios para la vida, modo que es relevante para ellos, ya que el proceso con amigos ha marcado momentos importantes de sus vidas. Han compartido conocimiento, experiencias y reflexiones, siendo necesario una introspección, que les permita hacer un análisis de lo que quieren cantar y lo que querían transmitir mediante la música...” tratamos de analizar la música, darle un enfoque, una finalidad, que el rap logre llegar a las personas donde se transmitan reflexiones, cuestionamientos y críticas...”

Los momentos y hechos importantes para “Rima Legítima”, han sido la tocata de recuperación de “Lo Hermida”, el año 2012, Pascuas Populares y la invitación a la radio “Primero de Mayo”. Hasta ese tiempo, llevaban como un año juntos realizando música. En una tocata realizada en el Parque Manuel Gutiérrez, fueron invitados a cantar y cuando bajaron del escenario, los esperaba un compañero de lucha de la “radio primero de mayo”, generándose una conversación, donde los felicitan por el rap conciente que transmiten en la población y hacerle una invitación a la radio. Para ellos, fue muy emotivo dicho momento y agradecidos que los eligieran para compartir y conversar sobre su trayectoria y la experiencia como hermanos. El Colectivo Recuperación Lo Hermida, marca momentos importantes para ambos, se integraron al colectivo donde participaban constantemente, realizando actividades con los demás compañeros (as). A su vez, siendo un proceso de aprendizaje, conocimiento y vivencias de las poblaciones que compartieron, se armó un tejido social en el colectivo, realizando talleres como; Hip Hop, Soldadura, Huerto, Sancos, exposición de fotografías, donde hicieron participar y organizarse a los mismos vecinos en la recolección de fotografías antiguas, permitiendo compartir ollas comunes con los vecinos. También instalan piscinas para los niños (as), lo que les permite interiorizarse de la población, donde hay historias que compartir, conocer y escuchar a los abuelos (as).

En el ámbito de la música, “Rima Legítima”, tiene el lanzamiento del disco “El Paso”, el año 2011, con la ayuda de un compañero de la población Santa Julia, el cual tenía todo un enfoque político, compartiendo sus conocimientos y encaminándolos a que sus letras fueran con contenido político y descontento social. Debido a que comúnmente estaban relacionando las vivencias de la calle, dan un giro y completan las rimas contra el

sistema capitalista, la represión policial que viene desde el Golpe de Estado en las poblaciones, donde han asesinado a varios compañeros (as) durante la historia.

El conocer nuevas personas en el colectivo de “Recuperación Lo Hermida”, les permitió que se organizaran en base a la autogestión, la solidaridad y la relación comunitaria con los vecinos, donde ellos mismos(as), participaban constantemente con actividades para los niños (as), compartían espacios de reconstrucción histórica de la población, ollas comunes, sopaipillas. Involucrarse en las dinámicas comunitarias, les permitió vivir para compartir y estrechar lazos. Desde el ámbito político, expresan que no apoyan a ningún partido político y que su compromiso va hacia la autonomía del pueblo y la solidaridad en la población. Las relaciones comunitarias con los vecinos son constructivas, donde se construye desde la horizontalidad. Hoy en día, en el presente de las poblaciones, donde se vive y se siente diariamente la lucha por la utilización de los espacios públicos, la represión del Estado y como base atacar al capitalismo salvaje que se encuentra en Latinoamérica, sobretodo inserto en Chile. Cabe destacar, que la relación con algunos (as) vecinos, existe un poco de rechazo, debido a las consecuencias que aún existen del Golpe de Estado, donde quedo el miedo instaurado en las personas hacia las organizaciones sociales que se puedan dar y accionar en conjunto. Su pensamiento es que los jóvenes son terroristas, teniendo un pensar erróneo hacia la organización comunitaria. Esto sucede cuando se conmemoran fechas importantes que recuerdan el pasado, siendo hechos importantes de la historia, si bien la desconfianza es de algunos (as), otros piensan y sienten que deben organizarse y luchar como un sólido discurso, donde tienen claro como es la sociedad y cómo funciona el sistema capitalista.

Dentro de las proyecciones que tiene “Rima Legítima”, es terminar temas para el disco “Latinoamericano”, que se encuentran armando en estudio y organizando los tiempos de ambos para auto educarse e informarse sobre las contingencias que suceden en todas partes. Donde el pueblo Mapuche se encuentra en su proceso de recuperación de tierras, el constante allanamiento que sufren las comunidades y la represión de carabineros hace la lucha siga constante en sus acciones, latiendo en sus corazones y sembrando solidaridad. Señalan que es necesario atacar el capitalismo, siendo la música “Rap”, la cual permite contar la realidad del país y de Latinoamérica, a modo que seguirán participando y organizando actividades en las poblaciones, asistiendo a tocatas y apoyándose entre los vecinos (as), “El Rap como un arma”.

Del grupo de jóvenes que utilizan el hip hop como herramienta de difusión y protesta, se encuentra Christopher Morena “Coñoman”, tiene 21 años, vive en la Comuna de Peñalolén, el cual canta rap con contenido y temática Mapuche. Dentro de los Mapuches se habla del Tuwun, es el lugar físico de donde uno viene, su Tuwun se encuentra en Nueva Imperial en la IX Región, por la carretera camino a Carahue, en el sector de Ranquilco Alto, en términos geográficos para los Mapuches se llama Cosihue, más extenso como se conoce Nueva Imperial, donde nace Futa Malón siendo parte de la historia. La historia de su familia en la ciudad, comienza cuando sus bisabuelos, abuelos y padres deciden emigrar a Santiago, ellos llegaron a vivir a Chacarilla, población ubicada en la Comuna de Macul, pero debido a diferentes aspectos familiares, se cambian a la toma de terreno en la Comuna de Peñalolén,

Coñoman nace en Santiago, en la Comuna de Peñalolén Alto, en la calle Aromos, debido a los procesos que tuvo su familia llegaron a vivir a Chacarilla. Población ubicada en la Comuna de Macul, luego pasando los años decidieron ser nómades nuevamente y cambiarse a vivir en la Comuna de Peñalolén, en la toma de terrenos donde se formaron los cimientos de su infancia y lo que es hasta ahora, los momentos vividos y aprendizajes que ha tenido como persona que siente y lucha por el Pueblo Mapuche. Valora los Ngen (Espíritus) ancestrales que viven en ella, lo que somos, gente de la tierra. Durante el proceso de la infancia y junto a su familia, cuenta las vivencias que tiene en relación a vivir en las “casas chubis”, siendo una situación bien mediática por la prensa del Estado, se hizo una idealización errónea, donde en términos habitacionales es indigno para las familias. La gente supo sobrellevar y sobrepasar lo vivido, debido a la situación económica, porque no tenían dinero, aún siguen viviendo gente en la toma de terreno, donde el Estado construyo un centro deportivo, donde se han realizado juegos Sudamericanos, siendo que metros más allá se encuentra, hasta ahora, resistiendo la gente en la toma de Peñalolén. Es un contraste notorio y en la población, hay drogadicción, el tráfico y la presencia de carabineros afuera de la toma, siendo una hipocresía inmensa de parte del Estado.

Dentro de su familia, sus abuelos (as) vuelven a vivir a Nueva Imperial, el campo les hace el llamado espiritual que es volver a su origen, donde se vuelve una necesidad para los Mapuches estar en contacto con la tierra, sino se enferman. Los/as Machis o gente que cumple un rol en el Pueblo Mapuche, se encuentra enferma o puede hasta morir, sino está en contacto con su tierra. Los Ngen que habitan en la ciudad, se encuentran aplastados por cemento, edificios y construcciones, si bien algunos resisten como en la quebrada de Macul, es un lugar de la ciudad donde existe un "Xayenko" (cascadas con espíritus) y un "Pichi Leufu" (pequeño río que corre). La relación que tiene su familia con las otras familias Mapuches que viven en Santiago es relativamente cercana, ya que se considera que existe una pasividad en las personas que viven en la ciudad, en la cual se incluye, a modo que todo el proceso de crecimiento lo ha inducido a la introspectiva, cuestionamientos, lo cual ha permitido pensar que estamos haciendo por el Pueblo Mapuche. Se debe considerar que el contexto influye también, donde existen otras luchas por abordar y todos los pueblos que son oprimidos en Latinoamérica. Todo va en sincronía, donde te toca nacer y en los distintos tiempos, siendo determinante el contexto que se van forjando las necesidades y los motivos de lucha.

En el ámbito de la música, el año 2013, Coñoman comienza hacer música rap, siendo relevante señalar que él creció con el hip hop, a través de sus tíos que le inspiraron de alguna forma. Ellos escuchaban y él desde pequeño, fue comprendiendo el rap, considera que es una necesidad expresar mediante el canto, su descontento y también en la clase que le tocó nacer, ya que existe una desigualdad social y política. Pasando el tiempo y mediante el crecimiento que iba teniendo, se fue interiorizando más y decidió utilizar el rap como manifestación. Dentro de los hechos importantes que considera, fue el momento que decide rapear, respondiendo la necesidad de decir, escribir, rayar, recitar lo que está pasando en su entorno. Su proceso de introspección le permitió darse cuenta lo que es, aportar de alguna manera y la herramienta, como es el hip hop, algo que vive y apasiona desde niño, donde considera que todo tipo de música tiene su sentido. "Soy Mapuche, tengo la necesidad de rapear lo que es mi gente y lo que sucede en mi entorno, aprender nuestro Mapudungun es una necesidad como individuo, como pueblo, son los tiempos y contextos que decidí hacerlo, siendo difícil ser Mapuche en la ciudad, porque estás alejado de Ngen (espíritu), tierras y la gente. Donde debes tener una verdadera creencia y convicción, toda esta sociedad te dice que no seas Mapuche, hay que ser capaces alinear todas nuestras fuerzas, el sur no estaría como se encuentra ahora"

Coñoman relata que presentó el demo de "Reivindicación", en Diciembre del 2015 para el disco que está trabajando con varios compañeros (as) que espera pronto finalizar. El proceso de tocatas y actividades solidarias que ha participado, es importante mencionar el contacto que tiene con otros Peñis (hermanos), como Wechekeche Ñi Trawun, Luanko Minuto Soler, Kalfullufken Paillafilu y otros (as) Fdren, Pineda y Pamela, donde se está realizando un importante tejido social, transmitiendo el conocimiento y la lengua Mapudungun en todas partes, el accionar es apoyar y luchar por las tierras y la cosmovisión del Pueblo Mapuche, es importante mencionar que es una herramienta el rap y un acto de valentía que debe germinarse.

### **Yaganes: Encestando esperanza de vida**

**(Santo Tomás. La Pintana)**

El equipo de Basquetbol serie cadetes (jóvenes), nace por el sueño de dos personas; Enrique Vera, joven basquetbolista perteneciente y formado en el Club Deportivo de Basquetbol Adultos "Yaganes". Este equipo de adultos se forma el año 2009, para jugar de forma competitiva en una liga y comienzan a entrenar en el gimnasio volcán II en la comuna de Puente Alto, con dos equipos que participan en una división de adultos, uno compuesto por mujeres y otro por hombres, éstos no tenían intención de expandir aún sus categorías a otras edades, pero Jonathan Fritz, joven basquetbolista perteneciente al equipo de basquetbol "Los tigers", y Enrique son residentes de la población Santo Tomás, de la comuna de La Pintana. Ellos se dan cuenta que, en su barrio, existe un entorno con diferentes dinámicas violentas (tráfico de drogas, riñas, balaceras etc.), a partir de este contexto, es que los jóvenes sienten la necesidad de realizar alguna acción beneficiaria para los niños/niñas de su población.

Estos jóvenes deciden compartir sus conocimientos del basquetbol y así dan paso a formar un grupo de niños y niñas serie cadetes a finales del año 2015.

Durante los primeros entrenamientos, los jóvenes se reunían a jugar en la cancha que queda ubicada en Edwards Bello Esq. Aníbal Hunneus. Santo Tomás. El equipo de cadetes, miraba el basquetbol como un deporte, sólo de forma recreacional y no había una intención de formar algún equipo que jugara en una liga, pero sí tenían las ganas de formar un espacio de aprendizaje para que los niños/niñas practicara este deporte. Se juntaban de lunes a domingo a entrenar libremente y como comenta Jonathan “de repente pasaba casa por casa, buscando a los niños/niñas y hablando con sus papas para ver si formábamos algo”.

Según un relato del entrenador Enrique “solo había que tener ganas, no importaba si alguien tenía o no tenía habilidades para jugar basquetbol, si no tiene talento, nosotros les hacemos el talento” y no había lucro, según Enrique “cualquier entrenador cobra y uno cuando es chico no tiene recursos y esa imposibilidad que tenía cuando niño la quiero transformar en posibilidad para los niños/niñas, entrenándolos sin cobrar nada”. Así y de a poco, se formó el grupo, donde comenzaron a entrenar periódicamente en la cancha de Edwards Bello Esq. Aníbal Hunneus. En esta cancha se reunían otros jóvenes de la población donde compartían técnicas y juegos. Luego de tomar fuerzas como equipo de basquetbol niños/niñas serie cadetes, toman la decisión de identificarse con el nombre de “Yaganes”, del Club de donde proviene el entrenador Enrique Vera.

Los entrenadores visualizan que el espacio ocupado para los entrenamientos, presenta diferentes falencias, tanto en lo estructural como en la seguridad de los niños/niñas, la idea de buscar un nuevo espacio, es que tenga la posibilidad de tener agua, baño, luz, etc. Es así que crean una carta dirigida al director del Colegio Aurelia Rojas Burgos, dando a conocer la situación que están viviendo, pidiéndole la cancha del colegio, para que el equipo pueda entrenar, con condiciones apropiadas para la actividad física y, además, velando por la seguridad de los jóvenes.

La propuesta dentro del colegio fue aceptada y les otorgaron el espacio para continuar sus entrenamientos, esto motivó más a las niñas/niñas, donde se fue dando un compromiso mayor de parte de ellos/ellas.

Un hito importante, que generó aún más cohesión dentro del grupo, fue un día que llovió y la cancha del colegio estaba mojada, pero esto no impidió que el equipo se organizara y ellos/ellas mismos se encargaran de limpiar y secar la cancha y así continuar sus entrenamientos. De esta manera, se fueron afianzando cada vez más los vínculos, que irían cimentando poco a poco a lo que es hoy en día el equipo.

El año 2016, Enrique Vera debe presenta la serie cadetes al Club de Adultos Yaganes. Dónde éstos se hacen participe y responsables de los niños/niñas, entregando a éstos un entrenamiento más disciplinado, además envían apoyo de otros jugadores del club adulto, para entrenar a los niños/niñas en el Colegio Aurelia Rojas Burgos. Mientras tanto, Jonathan Fritz (Impulsor de la iniciación del equipo de niños/niñas) decide tomar distancia del grupo de basquetbol Yaganes serie cadetes.

El constante entrenamiento llevado por los niños/niñas diariamente y el compromiso con el grupo, dieron paso a que Enrique, con el apoyo de la serie adulta, viera el esfuerzo y la motivación de los niños/niñas, y es así que deciden entrenarlos para integrarlos a una liga competitiva. Para lograr esto, Enrique gestionó una reunión con el equipo Yaganes de la serie adulta y lanzó la propuesta de iniciar un equipo de cadetes bajo el mismo nombre de Yaganes, pidiendo al equipo mayor que los apadrinaran.

Los valores son un tema importante dentro del equipo Yaganes, son parte de la esencia y es lo que se quiere dejar plasmado a los adolescentes como aprendizaje de vida. Dentro de esos valores está el compromiso donde los niños/niñas, deben acostumbrarse a aceptar y cumplir compromisos con los demás. Comenta Enrique que “un jugador debe comprometerse con su equipo, a entrenar unos días concretos y a jugar unos partidos los fines de semana y este compromiso deben cumplirlo aun cuando a él, personalmente, no le apetezca”. El compromiso implica, que en ocasiones tendrá que renunciar a acciones individuales y sacrificarse por el grupo, pensar en los demás y no sólo en él, y desarrollar la disciplina necesaria para poder cumplir con sus obligaciones. Tenemos también la perseverancia, ser perseverante realizando el máximo esfuerzo posible.

La tarea de Enrique (entrenador) y jugadores, es que cada uno aporta su entusiasmo y su trabajo, para que lo que se acababa de lograr se afiance en el tiempo, para que ese conjunto de niños/niñas se hiciera cada vez más

grande, que fuera digno representante de la gente que lo componía, había una gran dosis optimismo y voluntad en todos.

El equipo tenía desde el comienzo un amplio apoyo de las familias de las niñas/niños y estaba la disposición y las ganas de brindar un espacio de deportes, ya que como comenta Enrique “no hay basquetbol en La Pintana”. Allí precisamente se pone en evidencia la solidaridad y unión entre todos los que componen el equipo, ya que haciendo un esfuerzo logran tener de entrenamientos frecuentemente para la preparación de una próxima liga competitiva.

La idea de entrar en una liga competitiva, se ve como una excelente oportunidad para aprender a competir de forma saludable y eficaz, adoptando un estilo de funcionamiento que puede ser muy valioso para las niñas/niños en su vida deportiva y extradeportiva presente y futura. Todos los valores destacados anteriormente contribuyen a que las niñas/niños aprendan a competir. Además, es importante que aprendan a aceptar equilibradamente las victorias y las derrotas, los éxitos y los fracasos, las buenas y las malas actuaciones, los aciertos y los errores. Por este motivo, es importante a lo que hace referencia Enrique “a lo largo de la temporada los equipos jugadores niños/niños puedan afrontar distintas experiencias: ganar, perder, jugar bien, jugar mal, etc., y que estas experiencias sean aprovechadas por el entrenador para enseñar a aceptar los buenos momentos con moderación y los malos momentos con esperanza”.

La creación de la serie cadetes de Yaganes, puede ser una excelente escuela para que las adolescentes aprendan a comprometerse, realizar un esfuerzo dando el máximo posible para un objetivo propuesto de manera colectiva, tolerar las situaciones adversas y seguir perseverando, luchar por sus sueños, asumir responsabilidades individuales en beneficio del grupo, trabajar en equipo, respetar normas de funcionamiento, respetar a los demás y ser buenos competidores, aceptando la victoria y la derrota, los buenos y los malos momentos, como parte del proceso de la vida.

Aparte de realizar actividad física, la idea es reforzar a los niños/niños para que se puedan desenvolver en la escuela, la casa y en la sociedad. A más valores menos droga, menos alcohol, menos violencia y más amor, más paz, más comprensión, más tolerancia, alimentar el cuerpo, el alma y el espíritu, mediante la disciplina del basquetbol, sembrando la semilla de valores individuales y colectivos, mediante una búsqueda que despierte las esperanzas en las niñas/ niños.

## **LSD: la rima que conjuga la realidad con la esperanza**

### **(El Castillo. La Pintana)**

La música en general y el hip hop en particular, puede desempeñar un papel importante en la socialización, en la formación de la identidad personal y colectiva y una herramienta para propiciar la reflexión que favorezca la construcción de una ciudadanía crítica más comprometida con los problemas que afectan a su sociedad, bajo en este contexto se desenvuelve la experiencia de los jóvenes que componen la clica “LSD”

A finales de los años 90, influenciados por el hip hop, la vieja escuela de este género en Chile y la inquietud por conocer y aprender de este estilo musical, lleva a un grupo de jóvenes a encontrarse en las calles de la población El Castillo de la comuna de la Pintana, intercambiando música y descubriendo los conceptos que envuelven a la cultura hip hop de aquellos años. Los jóvenes comenzaron a tener un rol más dinámico en este movimiento, comenzaron a asistir a varias tocatas en diferentes poblaciones, estos eventos por lo general, eran muy locales y de autogestión y se daba un ambiente muy agradable, ir a este espacio era motivo para reunirse y para pasar los fines de semana compartiendo y escuchando música, esto fortalecía la confianza y la amistad entre ellos.

En el año 2000 este grupo de raperos deciden formar una clica. La primera tarea que se proponen, es tener un nombre, después de varias propuestas al final deciden que el nombre del grupo sería, “LSD” que significa “locos sin destino”, según Aereo2 comenta “el nombre nace porque a esa edad uno no sabía para dónde va la micro, no tenías un destino fijo, lo que si sabías es que uno está por algo en este mundo, tenías una misión y tenías que destacar en lo que tú eras fuerte”.

Ya conformados como clica, empezaron a recorrer distintos lugares de la comuna, esto los llevó, gracias a un conocido, a un skate park ubicado en el paradero 30 en la Santo Tomás, y pronto se unieron a un grupo de skater que ocupaban este espacio para practicar esta disciplina. Ese era un lugar de encuentro del grupo y se caracterizaba porque fusionaba la música rap con el skate, en este espacio comparten experiencias y comienzan a practicar diferentes ramas de la cultura hip hop, como break dance, el grafiti y el rap. Bajo la disciplina del ritmo y la poesía callejera nace el grupo de mc's, el cual estaba conformado por mc T, black, Aereo2 y artison.

La motivación de hacer música, los llevó a pulir este estilo y lograr concretar los primeros temas. El grupo de mc's entonces, decide mostrar su trabajo creativo y comienzan a rapear en varias tocatas por, La Florida, La Pintana, San Joaquín, Puente Alto, etc. Este recorrido por varios escenarios locales los incentivo a seguir mejorando seguir con más ganas.

De esa motivación del grupo LSD, nació "prestancia al cuadrado" ya que Aéreo no podía ir siempre a la Santo Tomás y Artison quien vive a la vuelta de Aéreo, decidieron comenzar a hacer música juntos, un día los llamo un productor, les preguntaron su nombre y ellos de forma espontánea eligieron "prestancia al cuadrado". El nombre se crea como concepto de elegancia dentro del barrio en que pertenecen, dándole un carácter de trabajo serio, preciso y profesional según comenta Aereo2 "nosotros seremos la elegancia del barrio" que pese a pertenecer a la clica LSD, el nombre se da para tomar un rumbo musical más independiente.

El año 2006 marca un hito importante dentro del grupo, ya con una trayectoria de un par de años en tocatas y recorriendo varios escenarios a nivel local, deciden participar en el festival musical "Anti pasta", organizado por la Municipalidad de La Pintana, donde participan más de 10 bandas. "Prestancia al cuadrado", participa con instrumentales propios y letra original, ellos ganan el festival obteniendo como premios micrófonos para el grupo, esto lleno de motivación al grupo para continuar haciendo música.

En el año 2009, el grupo toma un receso, ya que Artison comienza a dedicar más tiempo a su familia, estudio y trabajo. Entonces, se decide terminar el grupo, pero Aéreo junto con William (mc sn) y un amigo MC Tb que venía de la clica LSD, pero haciendo su música de forma persona, formaron el grupo "LSD prestancia ". La idea no era salir tanto a colaborar en tocatas o ir rapear, era más un trabajo de estudio, grabaron varios temas, según comenta Aéreo "la idea era encerrarse a escribir no más y tener temas".

En el año 2011, el grupo entra a un receso, ya que Willian (ms sn) se va Arica, a trabajar y mc t se va Irlanda por desafíos personales. Aun así, mantienen el contacto a través de las redes sociales, haciendo temas a la distancia, instrumentales y freestail. Comenta Aéreo que no estaban juntos, pero el grupo seguía, gravaron un tema "están de vuelta las voces". Este distanciamiento permitió que cada uno trabajó en proyectos personales, pero siempre siguiendo la línea de LSD prestancia.

Ya en el año 2013 retorna a Chile mc t y desde Arica, también Willian (mc sn), todos renovados, con aires frescos y trayendo ideas nuevas de sus experiencias: Se reunieron nuevamente, comenzaron a trabajar material nuevo, de manera artesanal y empezaron a recorrer varios escenarios, en diferentes lados de Santiago.

Entre el 2013 y el 2014, el grupo nuevamente toma un ritmo activo dentro de la escena underground del hip hop en Chile, pasando por varios escenarios a nivel local y regional y participando en diferentes proyectos musicales. En ese momento, los LSD sufren la muerte de un amigo cercano, esto golpeo fuertemente al grupo, con el afán de realizar un acto de memoria a su amigo y aportar de manera económica a la familia, decidieron hacer una tocata a beneficio. Este evento obtuvo muy buenos resultados, dejando conforme al grupo donde se cumple con el objetivo de solidarizar con la familia de su amigo. A partir del resultado del evento, donde pudieron aportar no solo económicamente, sino de manera emocional, el grupo estrecho aún más sus lazos y se dieron cuenta que podían organizar más cosas en conjunto.

Con el afán de seguir creciendo y teniendo esta idea de organizar algo nuevamente, se encontraron que había un difícil acceso para realizar tocatas dentro de la comuna, comenta Soul que "habían desaparecido, ya nadie organizaba algo como antes" y también había poco apoyo entre los mc's de la zona. Esto les dio paso a reflexionar sobre cómo podrían autogestionar un evento donde participen todos los raperos, que de cierta

medida tenían menos posibilidades o no tenían los contactos para ir a cantar a una tocata. La idea era darle la oportunidad al que recién está empezando, el que viene desde abajo o el que no tiene los recursos.

A partir del 2014 y con esta idea de organizarse para juntar al movimiento hip hop de la Pintana, el grupo se conforma de manera sólida y seria como agrupación, manteniendo el nombre LSD. Comienzan autogestionar equipos para realizar tocatas y recuperar espacios que nadie ocupaba para realizar los eventos, comenta Aéreo que “uno se encalilla con un micrófono, otro se endeuda en veinticuatro cuotas precio contados para un parlante y los estas pagando y es así”. Con esta visión como organización, empezaron a integrar más raperos y mc’s, que eran de la comuna, donde algunos incluso tenían rencillas anteriores, pero ya estando dentro de la organización y a través del diálogo y ver que el objetivo para todos es el mismo, solucionaron sus rencillas y terminan cantando juntos. De esa forma avanzan y reciben el apoyo de otros raperos que se van sumando al proyecto continuamente.

Durante el año 2015, se organiza la primera tocata como organización, donde reunieron a la gran mayoría de los mc’s de la comuna. Para promocionar el evento, hicieron participar a todos los invitados a grabar un tema y a la realización de un video.

Mantener los lazos de hermandad y tener una mirada crítica, hacen de LSD una clica con objetivos claros y concretos, los cuales son unificar y difundir el movimiento hip hop en La Pintana. Esto lo logran recuperando espacios, coordinando eventos y realizando actividades que integren a quien tenga algo que decir a través de la música.

#### 4. Reflexiones y Aprendizajes de las experiencias juveniles sistematizadas

Luego de haber acompañado y vivido las experiencias de estos cinco colectivos de jóvenes, la primera constatación dice relación que los diagnósticos sobre lo cual se elaboran políticas, programas y proyectos hacia este sector, requieren ser actualizados y sobre un enfoque que rompa la estigmatización del mundo juvenil. Los actuales diagnósticos tienden a homogeneizar y no ver la diversidad que tienen las culturas juveniles. Aún es posible identificar un predominio del enfoque de los “ochenta”, periodo en el cual la Dictadura militar homogeneizó el mundo juvenil, cuando este mundo es todo lo contrario. Esto genera una fuerte tensión en los espacios en los cuales se desenvuelve la acción de los jóvenes (la Escuela es un caso típico, mientras la cultura juvenil es diversidad, la cultura escolar es precisamente lo contrario, es homogeneidad).

Estas experiencias expresan que lo que hacen los jóvenes en su territorio, en su espacio, son construcciones de ciudadanía autónoma, autogestionadas, que tienen que ver con una noción de la ciudadanía que va más allá de un enfoque cognitivo sobre ciertos contenidos jurídicos. Es decir, no estamos hablando de educación cívica, estamos hablando de una noción de ciudadanía mucho mayor. En las comunidades, estos colectivos de jóvenes están absolutamente movilizados, articulados, pero por fuera de este sistema político del cual desconfían y que está completamente desacreditado para ellos. Chile tiene una deuda histórica con los jóvenes, porque por años se ha construido una noción de participación social bastante ficticia, bastante simbólica. No se han construido políticas públicas, desde las prácticas, experiencias y acumulados que tienen los jóvenes, sino que se les invita a participar con restricciones, con programas y proyectos que no promueven, sino que contienen, o se les invita cuando ya está todo decidido previamente.

Las experiencias sistematizadas, dan cuenta que los jóvenes tienen nociones de construcción de democracia y de ciudadanía que se desprenden de una epistemología mucho más crítica; ellos tienen una visión, a ellos Chile les interesa, que tiene que ver con reivindicar la mirada política que tienen los jóvenes del país, es decir, los jóvenes tienen narrativas, tienen imaginarios sobre el Chile que les gustaría construir y vivir. Y esta mirada, es contrahegemónica y, por lo tanto, aparece desde una marginalidad, no solamente territorial, sino también marginal desde el plano de las ideas. En definitiva, la exclusión no solo es territorial y socioeconómica, también es política.

## Los jóvenes y la construcción de capacidad local.

Por ende, los jóvenes entienden la política como acción colectiva destinada a la construcción de una capacidad local. Esta acción política que realizan en sus territorios y comunidades se vincula a la dimensión política que tienen los movimientos sociales y las ciudadanías activas, que no es la que tiene el sistema político de representación tradicional, a través de los partidos, por ejemplo. Los jóvenes tienen militancia activa en colectivos y movimientos sociales, en los cuales lo político tiene que ver con una acción concreta que tiene objetivos colectivos y que está orientada a la construcción de una capacidad local.

La capacidad local que construyen los jóvenes son principalmente habilidades, conocimientos, destrezas, competencias, que tienen las comunidades en el plano político, administrativo, territorial, para gestionar y efectivamente mejorar sus condiciones de vida; y esa capacidad local que se va construyendo es la que le permiten entrar en diálogo con otros actores, sociales y políticos, con los cuales hay que interactuar. Entonces, cuando los jóvenes se entienden con el Municipio, por ejemplo, se entienden desde una dimensión territorial y autónoma muy potente; y, por el contrario, ¿cuál es la oferta de los municipios para los jóvenes? Una oferta de uso de tiempo libre, de bajas coberturas y descontextualizados de los territorios y cotidianidades que viven los jóvenes. Se trata, en definitiva, de los típicos talleres que no recogen efectivamente un sentido político de lo que es la participación social real que tienen los jóvenes en sus comunidades y en sus territorios.

Estamos en un escenario donde es necesario replantearse de otra manera, la relación entre lo social y lo político. Es un elemento sustantivo para poder incluso pensar el diseño de políticas públicas, porque si no, se sigue reproduciendo un actor invisibilizado como han sido los jóvenes, que en términos de política pública tienen un bajo estatus. En este sentido, el tema juventud, desde la política pública, es una de las mejores expresiones de intersectorialidad, pues permite realizar política pública-ca hacia los jóvenes desde un arco de organismos que van desde el Ministerio de Educación hasta el del Trabajo. Sin embargo, por ejemplo, el Instituto Nacional de la Juventud es muy débil, no es una instancia institucional que pueda articular mesas ministeriales para poder accionar desde la intersectorialidad y la especificidad del mundo de los jóvenes.

Entonces, no solo desde el Estado, también desde la sociedad civil, desde el mundo de la investigación y de las organizaciones no gubernamentales, es un desafío replantearse los modelos de articulación con los movimientos sociales, con la comunidad y con las ciudadanías activas, es un desafío entrar en este mundo porque la desconfianza y la falta de credibilidad es hacia la institucionalidad en general, los jóvenes no solamente desconfían del Gobierno, también la tienen con el mundo de las ONGs y la sociedad civil.

## Organización juvenil y ciudadanías.

Cuando se comienza a explorar las experiencias juveniles, es posible observar y constatar un sinnúmero de esfuerzos y de experiencias que despliegan ciudadanías de manera muy potente. La construcción de ciudadanía en los jóvenes descansa en los siguientes ejes: innovación, autonomía, identidad, gestión territorial, proyecto de vida y lazos afectivos. Estos seis ejes centrales sostienen las experiencias que han sido sistematizadas durante los meses de trabajo.

Entonces, cuando se habla de ciudadanía, se apela a la capacidad que tienen los jóvenes de apropiarse de su realidad, de apropiarse de su entorno y transformarlo. Para incidir en la política pública es necesario incidir primero en el territorio y en la comunidad (ej: los profesores no pueden incidir solamente en la política pública educativa si no son capaces de transformar los proyectos educativos en su escuela), lo mismo sucede con los jóvenes, ellos/as inciden políticamente transformando los contextos en los cuales se desenvuelven. Es una política que se hace desde lo cotidiano, de manera colectiva.

Las cinco experiencias de trabajo juvenil comunitario y desarrollada en sectores populares tienen un fuerte componente de autonomía y de historia barrial. En Peñalolén, principalmente en Lo Hermida, las tres experiencias de jóvenes: las “Kolor Crew”, un grupo de chicas que bailan caporal (bailes nortinos) y preparan carnavales, murgas y batucadas, pero fundamentalmente bailan, y su apuesta es recoger el mundo cultural de los carnavales. Ahí mismo en Lo Hermida, una segunda experiencia es “Los maestros del subsuelo”, bailarines de *break dance*, de baile callejero. Y la tercera es un colectivo de cultura hip-hop con una fuerte apuesta artística y política a la vez. En estas experiencias se observa con claridad que ellos/as tienen posiciones políticas, porque

cuando escuchas sus letras hablan de lo cotidiano, del país, de la sociedad chilena, con una mirada no solo crítica, sino también bastante propositiva.

Por otro lado, en La Pintana, se sistematizaron dos experiencias, una del sector nororiente, Santo Tomás, donde se acompañó –con la idea de buscar ciertas diversidades de experiencias juveniles– al “Grupo Yaganes”, un colectivo de jóvenes que juegan básquetbol con una mirada muy interesante de lo que significa el espacio público para el desarrollo comunitario. La última experiencia es en El Castillo, La Pintana, un sector histórico hacia el suroriente de la comuna, y se trata de un colectivo de rap que se llaman LSD, con una propuesta cultural y social que expresan en sus composiciones musicales.

Lo interesante de las cinco experiencias, es que tienen una posición política, que se expresa en su mirada sobre cómo gestionar los espacios públicos y cómo ellos entienden su posicionamiento en el espacio público desde el punto de vista de la construcción de esta ciudadanía. Los ejes anteriormente señalados convergen en una construcción de ciudadanía, capaz de movilizar voluntades, sueños y proyectos de vida, con un sentido de construcción comunitario y colectivo, que rompe con las fragmentaciones sociales que vive actualmente el país, es un retorno a la comunidad, al barrio. Es desde este espacio donde la ciudadanía adquiere sentidos para los jóvenes, donde se materializa la autonomía y el reforzamiento de las identidades particulares de los jóvenes.

